مدخل في الإرشاد الإبداعي
للطلبة الموهوبين

اسم الكتاب: مدخل في الإرشاد الإبداعي للطلبة الموهوبين
اسم المؤلف: الدكتور شمسان عبد الله المناعي
رقم الإيداع: 2018/0/0000
الترقيم الدولي: I.S.B.N. 978-9957-90-000-0

حقوق الطبع محفوظة

تحذير:

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة لمركز ديبونو لتعليم التفكير، ولا يجوز إنتاج أي جزء من هذه المادة أو تخزينه على أي جهاز أو وسيلة تخزين أو نقله بأي شكل أو وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية أو بالنسخ والتصوير أو بالتسجيل وأي طريقة أخرى إلا بموافقة خطية مسبقة من مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الطبعة الأولى
2018

الناشر
مركز ديبونو لتعليم التفكير
عضو اتحاد الناشرين الأردنيين
عضو اتحاد الناشرين العرب

يطلب هذا الكتاب مباشرة من:
مركز ديبونو لتعليم التفكير
عمان- دبي
هاتف: 0096265337003
فاكس: 0096265337007
جوال: 00962796899055 / 00971569821273
إيميل: info@debono.edu.jo
الموقع الالكتروني: www.debono.edu.jo

مدخل في الإرشاد الإبداعي للطلبة الموهوبين

تأليف

الدكتور شمسان عبد الله المناعي

الناشر

مركز ديبونو لتعليم التفكير

2018

عن مركز ديبونو لتعليم التفكير

التدريب والتطوير

يحتضن مركز ديبونو مجموعة من المدربين المحترفين الذين يستثمرون خبراتهم الواسعة في تنمية الإنسان جاعلين من كل لحظة تدريب تجربة فريدة من نوعها. تشمل الورش والبرامج التي نقدمها جلسات متخصصة في مجالات تعليم التفكير وتنمية الإبداع وتطوير المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى إعداد مدربين ذوي كفاءة عالية.

الطباعة، النشر والتوزيع

لأننا متخصصون في مختلف مجالات التربية وعلوم التفكير، يقدم مركز ديبونو خدمة طباعة ونشر وتوزيع العديد من الكتب والمراجع والبرامج القيمة لمؤلفين معروفين على مستوى الوطن العربي في مجالات تعليم مهارات التفكير وتنمية الإبداع، ورعاية الموهوبين والمتفوقين.

كونوا من بين الكثيرين ممن اختاروا شراكتنا في نشر متعة التفكير . . .

يمكنكم التواصل معنا عبر:

00962796899055

www.debono.edu.jo

@official_debono

/debonotrainingcenter

DebonoCenter

الإهداء

إلى بلسم روحي ونبض قلبي وروائي إلى دوائي من كل علة وسر شفائي إلى نور العين وضيائها في درب الحياة إلى زهدة الحب ووردة البستان والنبات إلى من أعطت فما أبقت من الحنان وراء إلى وجه الكرم العريض في صور البهاء والنقاء والصفاء . أمي الحنون وروعة الحنين وأمي الصبر على مر السنين .

أمي الغالية ذات الرحمان العالية أهديك سفراً من العلم ، عقدا تحلى فيه سيرتك العطرة الراقية

عرفانا مني بفضلك ووفاءً لروحك الغالية فأقول والعذر إليك أزلفتها من جنابك مقبول

روحي تحيتي إليك ألفتها

وكثير فضلك بالقليل يرام

إبنك المشتاق

شمسان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة المجادلة، الآية 11)

المحتويات

عن مركز ديبونو لتعليم التفكير 4
مقدمـة 13

الفصل الأول: مفهوم الموهوبين والمتفوقين 17

مفهوم الموهبة..... 19
مفهوم الطفل الموهوب 24
النظرة الشمولية للموهبة: 29
اعتقادات وأفكار خاطئة عن الموهوبين:..... 29
تصنيف الموهبة: 31
الموهوب بين التعريف والتعرف عليه 32
خطوات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين 33
طرق قياس وتشخيص الموهوبين 42
أولا: مقاييس القدرة العقلية (الاختبارات الذكاء الفردية) 42
ثانيا: مقاييس التحصيل الأكاديمي 56
ثالثا: مقاييس الإبداع 56
رابعا: مقاييس السمات الشخصية والعقلية 68
خامسا: اختبارات الاستعدادات والقدرات..... 74
سادسا: مقاييس الدافعية والمواقف 78
توصيات حول الطرائق التقنية في التعرف على الموهوبين 80

الفصل الثاني: خصائص الموهوبين والمتفوقين 87

أولاً: الخصائص المعرفية 90

ثانياً: خصائص الشخصية والدافعية 91

ثالثاً: الخصائص التطورية 91

خصائص وسمات المبدعين في تصنيف كلارك 92

الفصل الثالث: حاجات الموهوبين العاطفية والاجتماعية 95

اكتشاف النواحي العاطفية والاجتماعية في الأطفال الموهوبين 98

1- التفكير التشعبي 100

2- شدة الاهتياجية 102

3- الحساسية 105

4- الإدراكية الحسية 108

5- امتلاك الدافع 111

الحاجات الاجتماعية النفسية 114

1- فهم التميز العاطفي الفكري والاجتماعي للأطفال الموهوبين 114

2- عدم التكيف مع الرفاق في نفس العمر 115

3- قوة وشدة العاطفة (القوة التي تدفع تفكير الطفل الموهوب) 117

الاحتياجات الخاصة بالطلبة الموهوبين 126

الحاجات التربوية للطالب الموهوب 126

الحاجات العاطفية والانفعالية للطالب الموهوب 128

حاجات المتفوقين 129

1- الحاجات العقلية المعرفية 130

2- الحاجات الانفعالية الوجدانية 131

3- الحاجات الجسمية والحسية 132

4- الحاجات الاجتماعية 133

الفصل الرابع : سلوكيات الأطفال الموهوبين والتي تتعلق بالمشاكل العاطفية والاجتماعية والشخصية وتستدعي الاهتمام 135

هلْ الأطفال الموهوبون أكثر أو أقل تأثرا بالمشاكلِ النفسيةِ مِنْ أقرانهم غير الموهوبين؟ ... 137
نشأة المشاكل 138
أنواع المشاكلِ 138

الفصل الخامس : فهم الطلاب الموهوبون وإرشادهم 145

القضايا الشخصية والاجتماعية 154
مفهوم الذات وتقدير الذات والتوافق الاجتماعي والهوية 154
مشكلات التوافق لدى الطلاب القرويين والفقراء والمختلفين ثقافياً 159
التسمية 160
خوض المخاطرة 163
النزوع للكمال 164
الحساسية الانفعالية وفرط القابلية للاستثارة 168
ما الذي يستطيعون المرشدون أن يفعلونه؟ بكلمات 172
الموهوبين وزيادة الوزن 173
الانتحار 175
الإرشاد والتوجيه المهني 177
القدرات الكامنة المتعددة 180
التوقعات 181
أساليب لمشورة الموهوبين 182
العلاج بالكتاب 183
استشارة المجموعة لتصحيح المشاكل 187
مشورة المجموعة للوقاية من المشاكل 188

إدارة الضغوط 189
إعداد برنامج إرشادي للطلاب الموهوبين 194
الأدوار الإرشادية للمدراء والمعلمين والمرشدين والوالدين 195
أنشطة إرشادية بالنسبة للمعلمين والمرشدين 197

الفصل السادس: مجالات إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين 201

مفهوم الذات 203
تدني مستوى التحصيل 204
الاختيار المهني 206
الأسرة والمدرسة 208
برامج إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين 210
أولاً: خصائص برنامج الإرشاد 210
ثانياً: أهداف برنامج الإرشاد 211
ثالثاً: عناصر برنامج الإرشاد 212

الفصل السابع: أساليب الإرشاد الفردي والجمعي 215

أولاً: المقابلة 218
ثانياً: التعبير الكتابي 219
ثالثاً: التلمذة 220
رابعاً: النشرات الإرشادية 221
أساليب الإرشاد الجمعي 222
أولاً: الندوات واللقاءات الدورية 223
ثانياً: خدمة المجتمع والأعمال التطوعية 224
ثالثاً: التدريب على القيادة 225
دور الاختبارات والمقاييس في عملية الإرشاد 226

الفصل الثامن: العناصر الأساسية للبرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين 233

الفصل التاسع: النمو الإبداعي والإرشاد للطلبة الموهوبين والمتفوقين 299

القدرات الإبداعية للموهوبين 302
1- الطلاقة 302
2- المرونة 304
3- الأصالة 305
4- الإفاضة أو الإضافات والتفاصيل 306
5- الحساسية للمشكلات 306
إرشاد الموهوبون بالدراما الإبداعية 308

الفصل العاشر: النمو المهني والإرشاد للطلبة الموهوبين والمتفوقين 319

مفهوم اختيار مهنة المستقبل 322
مبادئ اختيار الفرد لمهنته 324
العوامل المؤثرة في اختيار مهنة المستقبل 325
علاقة المرحلة الثانوية باختيار مهنة المستقبل 330
مهارات مهمة للطلبة لاختيار مهنة المستقبل 331
1- مهارات القرن الحادي والعشرين 331
2- مهارات التواصل 335
3- مهارات اتخاذ القرار 336

قائمة المصادر المراجع 341

مُقَدِّمَة

يعد الطالب المتفوق ثروة وطنية وكنزاً لأمته، وعاملاً من عوامل نهضة مجتمعه في مجالات الحياة العلمية والمهنية والفنية، ومن ثم فإن استغلال قدراته استغلالاً تربوياً يعد ضرورة حتمية. ولقد أثبتت البحوث والدراسات العلمية أن هناك ما نسبته 2-5٪ من الناس يمثلون المتفوقين والموهوبين، حيث يبرز من بينهم صفوة العلماء والمفكرين والمصلحين والقادة والمبتكرين والمخترعين. فالمتفوقون في أغلب المجتمعات هم الذين تقوم على كواهلهم نهضتها، فهم عقولها المدبرة، وقلوبها الواعية، وواضعو الأهداف، وراسمو خطط تحقيق تلك الأهداف.

وقد أعطت العديد من الدول أهمية لتربية المتفوقين وإن تفاوتت درجة هذا الاهتمام، ولما كانت عملية تربية المتفوقين وقدرتها في تحقيق أهدافها المنشودة والمخططة والمعدة مسبقاً على تلبية الحاجات الإرشادية للمتفوقين، لذلك فالتركيز والاهتمام في هذا الجانب يهيأ الفرص التعليمية التي تقوي ثقة الطالب المتفوق بنفسه، والذي من خلاله تتحقق التنمية في تفكيره الإبداعي وتنمية مواهبه وقدراته، وعلى العكس يمكن أن تحبط روح الإبداع والتفكير وخلق المواهب والقدرات لديه.

ويشير الباحثون إلى أن بعض خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين تتداخل مع تكيفهم في فترة المراهقة.وتذكر السرور (1998) نقلاً عن (Silverman) أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يطورون قدرات عقلية ومعرفية بمعدل أسرع بكثير من معدلاتهم النمائية الجسمية الانفعالية مما تخلق لهم مشاكل ذات أهمية ومن نوع معين مثل عدم إدراكهم لمعنى تفوقهم، وشعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من جانب الآخرين، والتوقعات المرتفعة التي غالباً

ما يضعها الآباء والمعلمون والرفاق، والملل والضيق الذي يعانون منه معظم الوقت في المدرسة، ومضايقة رفاقهم لهم بالسخرية أحيانا وبكثرة الأسئلة والانتقادات أحياناً أخرى، والتردد في مواجهة الاختيار الدراسي أو المهني لكثرة الفرص الممكنة، والشعور بالقلق المرافق لإحساسهم الشديد بمشكلات المجتمع والعالم، وعجزهم عن الفعل أو التأثير فيها، والشعور بالعزلة واللجوء إلى إخفاء تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق، وتدني الدافعية والاكتئاب وعدم تقبل النقد والقلق الزائد ولعل من أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقين الصراع بين الرغبة في تحقيق مستوى رفيع من التحصيل، والرغبة في الشهرة بين الذكور، وصعوبة الاختيار الدراسي الجامعي الذي يحدد مهنة المستقبل لكل من الذكور والإناث نظراً لتنوع القدرات وتعدد الخيارات.

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين متأخراً بأكثر من ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية والتعليمية، حيث اهتمت حركة تعليم الموهوبين والمتفوقين بداية بتأمين الحاجات التربوية لهم، ولم يكن هناك انتباه للحاجات النفسية والانفعالية.

ومن منطلق أهمية اكتشاف ورعاية هذه الفئة من الطلبة وتلبية احتياجاتهم من جميع النواحي المختلفة، الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وحيث أكدت أبحاث ودراسات هولنجورث (Hollingorth) على أهمية تلبية الحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين، وذلك لوجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي، حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو العاطفي، كذلك لضياع 50٪ أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة للطلبة الذين تبلغ نسبة ذكائهم 140 فأكثر وعبرت المربية هولنجرث بعبارة بليغة عن حال الطلاب المتفوقين بقولها – أكتاف صغيرة تحمل أدمغة كبيرة – وقولها – أن تجمع بين عقل راشد وعواطف طفل في جسم طفولي معناه مواجهة صعوبات معينة.

فعدم ثقة الطالب المتفوق في نفسه وفي قدراته وإمكاناته تؤدي إلى محاولات مستمرة منه لتجنب المواقف الاجتماعية التي قد تتسبب في عدم تفاعله مع المجتمع أو تكوين علاقات وصداقات مع الآخرين، أو مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية التي من خلالها

يمكن أن تبرز مواهبهم وإبداعاتهم التي يتميزون بها، فنجد أن هناك بعض الطلاب المتفوقين الذين يتميزون بقدرات معينة يخشون من إظهارها أمام الآخرين خوفاً من السخرية التي يتعرضون إليها.

والطفل المتفوق مثل أي طفل آخر يمكن أن يغرق في مستنقع من الفشل والإحباط وسوء التكيف -. لذا عكف كثير من العلماء والمتخصصين على تحديد أهم المشكلات التي تواجههم منذ نعومة أظفارهم، وأهم مصادر تلك المشكلات لتشخيصها والوقوف على أسبابها ومن ثم علاجها واستئصالها.

وتكمن حاجة المتفوقين إلى الإرشاد في فهم خصائصهم المختلفة والتي يتميزون بها عن أقرانهم من الطلبة العاديين وخاصة في المجال الانفعالي. وقد حدد باسكا (Bacak) العديد من هذه الخصائص ومنها: الحساسية الزائدة، المثالية، الدافعية العالية جداً للتميز، بالإضافة إلى إحساس قوي بالعدالة. وعلى الرغم من أن هذه الخصائص تبدو إيجابية، إلا أنها تخلق الكثير من المشكلات للمتفوقين، ومن تلك المشكلات ما يذكره سيلفرمان وهي: الغموض وعدم الوضوح فيما يتعلق بمعنى الموهبة، مشاعر الاختلاف، أو الإحساس بالاختلاف، الشعور بعدم الملائمة، القسوة في نقد الذات، زيادة في مستوى الصراع الداخلي، عدم فهم الآخرين لهم، التوقعات غير الواقعية من قبل الآخرين، العدوانية من قبل الآخرين نحو قدرات الطفل المتفوق.

والواقع أن تلك الخصائص التي يتميز بها المتفوقون وما يلحق بها من مشكلات تواجههم تشكل أساساً قوياً للخدمات الإرشادية كجزء من البرامج الدراسية لمواجهة حاجة هؤلاء الطلبة.

المؤلف

الفصل الأول

مفهوم الموهوبين والمتفوقين

ويشتمل على النقاط التالية:

- مفهوم الموهبة
- مفهوم الطفل الموهوب Gifted Child Concept
- النظرة الشمولية للموهبة
- تصنيف الموهبة
- الموهوب بين التعريف والتعرف عليه
- طرق قياس وتشخيص الموهوبين
- توصيات حول الطرائق التقنية في التعرف على الموهوبين

الفصل الأول

مفهوم الموهوبين والمتفوقين

مفهوم الموهبة

فالموهبة تعني في اللغة: العطية، وموهِبة بكسر الهاء؛ أي: معدٌّ وقادر، وأوهب لك الشيء: أعدَّه، وأوهب لك الشيء: إذا دام، والموهبة مِن: وهبه الله الشيء، فهو يَهَب هِبَة.

وقد عرَّف المكتب الأمريكي للتعليم الموهبة بأنها: "المقدرة أو القدرة في أي من المجالات الآتية: القدرة العقلية – الكفاءة – الأكاديمية – الإبداع – القيادة – فنون الأداء في المجالات المختلفة".

عند فحص هذين التعريفين، نجدُ أنهما يتَّفِقان مع تعريف كمال دسوقي للعبقرية، وتعريف جليفورد للإبداع، وتعريف جون سونتروك للابتكار، وتعريف جانييه للتفوق العقلي، وتعريف سترن للذكاء؛ من حيث الإشارة إلى أن كل هذه المفاهيم؛ تعني: القدرة أو المقدرة.

فالقدرة تعني إمكانية الفرد الحالية التي وصل إليها بالفعل، سواء ذلك عن طريق نضجه، أو نموه، أو خبرته، أو تعليمه، أو تدريبه على مزاولة نشاط ذهني، أو حسي، أو حركي في مجال معين.

كما تُعرَّف الموهبة على أنها: تلك القدرة الرائعة التي تجعل الطفل عند القيام بنشاطٍ ما، يُظهِر أداءه بتميُّز في هذا المجال، وتجعله متفردًا وممتلكًا لخصائص وسمات يحتمل ألاَّ يمتلكها الآخَرون.

ويتفق هذا التعريف للموهبة مع تعريف محمد خالد طحان للعبقرية، وتعريف جليفورد للإبداع، وتعريف شارلز جاتسكل للابتكار؛ من حيث التميز، والتفرد، وخلق أشياء جديدة لم يسبق إليها أحد.

وتُشير باربارا كلارك Barbara Clark في تعريفها للموهبة على أنها: "قدرة فطرية، أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر، من مجالات الاستعدادات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية والفنية، وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل؛ حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها".

كما يُعرِّف معجم الطفولة الموهبة على أنها: "منحة أو عطية إلهية للفرد، ويتمايز بها عن نظرائه في مستويات الإدراك والذكاء، وسرعة ودقة إنجاز نشاط متميز".

والموهبة تعني: القدرة على الابتكار في تحصيل الفرد في مجال أو أكثر.

ويتضح لنا من التعريفات السابقة أن هناك علاقة وطيدة بين الموهبة والاستعدادات العقلية والإبداعية؛ كما تشير باربارا، كما أن هناك علاقة وطيدة بين الموهبة والابتكار والذكاء؛ كما أشار كلٌّ من أحمد زلط، وماريان شيفل.

وفي تقرير الكونجرس الأمريكي (1972) عرَّف الموهبة بأنها: صفة للأطفال الموهوبين الذين يكونون من خلال القدرات الفائقة قادرين على الأداء المرتفع.

كما ويختلف علماء النفس والباحثون في مجال تربية الموهوبين بشأن تعريفهم للموهبة والطالب الموهوب من الناحية التربوية أو الاصطلاحية، وربما يرجع سبب هذا الاختلاف إلى صعوبة فهم وإدراك طبيعة الجنس البشري، أو إلى الاختلاف في مجالات التميز أو التفوق التي يعتبرونها أساسية وهامة في تحديد الموهبة، أو إلى احتياجات واهتمامات المجتمع وإمكاناته، أو إلى فلسفة النظم التربوية في ذلك المجتمع. ونتيجة لجهود العلماء

والباحثين في مجال تربية الموهوبين، فقد تغير تعريف الموهبة من الاتجاه الذي يعتمد الذكاء والقدرات العقلية كمعيار وحيد للتعرف على الطالب الموهوب (Terman, 1925)، إلى الاتجاهات الأكثر مرونةً وتحرراً والتي اعتمدت على أكثر من معيار لتحديد الطالب الموهوب. (سلمان، 2017، 19)

في عام 1930 جاء ثيرستون Thurstone ليعرف الموهوب بناءً على نظريته المعروفة بالقدرات العقلية الأولية (Primary Mental Abilities)، وقد تمكن من اشتقاق 13 عاملاً أو قدرة أولية باستخدام أسلوب التحليل العاملي لبيانات جمعها من أكثر من خمسين اختباراً، وتوصل إلى تفسير تسعة من العوامل التي اشتقها ونشر اختبارات لقياس سبعة من هذه العوامل. وهذه القدرات هي القدرة على: الاستيعاب اللفظي، والطلاقة اللغوية، والقدرة العددية، والعلاقات الفراغية، والذاكرة، والإدراك والاستدلال (الوقفي، 1998).

بعد ذلك قدم جيلفورد Guilford عام 1967 نموذجاً لبنية الذكاء Structure of Intellect رفض فيه فكرة وجود عامل عام (g) أو قدرات أولية كما افترض ثيرستون، حيث يضم هذا النموذج 150 قدرة منفصلة صنفها جيلفورد في ثلاثة أبعاد هي العمليات، والمحتويات، والنواتج، وقد عرّف جيلفورد الذكاء بأنه معالجة المعلومات التي يستطيع الإنسان تمييزها في مجال إدراكه. كما استخدم جيلفورد أسلوب التحليل العاملي لإثبات وجود القدرات أو العوامل التي تضمنها هذا النموذج. وبهذا فتحت نظرية جيلفورد آفاقاً واسعة لدراسة مفهوم الموهبة ومراجعة المفهوم الضيق للذكاء (Clark,1992).

أما مكتب التربية الأمريكي فقد عرف الموهوب بناء على تقرير ماريلاند (Mareland, 1972) بأنه الطالب الذي يتم تحديده بوساطة متخصصين على أساس أنه يمتلك قدرات رفيعة المستوى مقارنة بأقرانه من الفئة العمرية نفسها في مجالات محددة، ويحتاج إلى برامج وخدمات تربوية وتعليمية متفردة تتجاوز تلك التي تقدمها المدرسة؛ وهو من يظهر أداءات متميزة، ولديه قدرات واستعدادات في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

1- **القدرة العقلية العامة**: ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد في أحد اختبارات الذكاء المختلفة سواء تم تطبيقها بصورة فردية مثل اختبار استانفورد بينيه أو اختبار وكسلر أو بصورة جماعية مثل اختبارات ألفا أو اختبارات بيتا، ويتصف الأفراد الذين يمتلكون قدرات عقلية عالية بمجموعة من السمات مثل القدرة على التعلم؛ والقدرة على إدراك العلاقات؛ والقدرة على القيام بالتفكير المجرد؛ والقدرة على التكيف؛ وذاكرة متوقدة؛ والقدرة على اكتشاف الصفات الملائمة للأشياء أو الأفكار وعلاقتها ببعض وغيرها من السمات التي يتميز بها الأفراد أصحاب القدرات العقلية العليا.

2- **الاستعداد الأكاديمي الخاص**: ويمكن قياس هذا المجال بواسطة الأداء المتميز التي يحصل عليه الطلبة على الاختبارات التحصيلية المدرسية، أو الاختبارات التحصيلية المقننة، أو اختبارات الاستعداد وذلك في مجال من المجالات الأكاديمية مثل الرياضيات أو اللغات أو غيرها؛ ويتميز الطلبة المتفوقون تحصيلياً بمجموعة من السمات مثل دقة الملاحظة، وسريع التعلم والاستيعاب، والمثابرة، وأنهم أكثر انتباها، وأكثر حيوية، ولديهم استقلالية في التفكير.

3- **التفكير الإبداعي والإنتاجية الإبداعية**: ويعني قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة وغير مسبوقة، أو التوصل إلى جملة حلول أصيلة عند معالجة مشكلة ما، أو التوصل إلى منتج إبداعي ذا قيمة؛ سواء كان علمياً أو فنياً أو أدبيا، ويتميز الأفراد الذين يتمتعون بالتفكير الإبداعي بمجموعة من السمات مثل: القدرة على التفكير المتشعب، والميل للمخاطرة والمغامرة، القدرة العالية على التذكر والانتباه للتفاصيل، والتفاعل مع الأفكار الأصيلة، الضبط والتحكم الذاتي، يمتلك الشجاعة على مخالفة المسلمات، والاختلاف عن الآخرين، وغيرها من السمات، كما يمكن قياس الإبداع عند الفرد بواسطة اختبارات خاصة بالإبداع ومن أشهر هذه المقاييس اختبارات تورانس لقياس التفكير الإبداعي.

4- **القدرة القيادية**: وتعني القدرة على التأثير في الأفراد وتوجيههم نحو اتخاذ قرار معين

لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف؛ ويتميز هؤلاء الأفراد بمجموعة من السمات مثل: الثقة بالنفس، والمبادرة، والتواصل الفعال، والتعاون، ويمتلك القدرة الفائقة على الإقناع، ومحبوب من قبل زملائه، وتحمل المؤولية، وغيرها من السمات.

5- **القدرة الفنية البصرية والأدائية**: ويتميز الأفراد الموهوبون في هذا المجال بتمتعهم في المواهب الأدائية مثل التصوير، والرسم، والموسيقى، والخط، والمثيل، والرقص، وغيرها من المواهب.

6- **القدرة النفس حركية**: وتتضمن هذه القدرة المهارات الحركية لدى الفرد مثل المهارات الجسمية، والمهارات الميكانيكية، والمهارات العملية وغيرها.

(سلمان، 2017)

ونتيجة للبحث المكثف والدراسة المعمقة توصل رينزولي (Renzulli, 1978) إلى مجموعة كبيرة من الخصائص (أو الخصال) والسمات المميزة للطلبة الموهوبين والمبدعين، كما وتمكن من التوصل إلى تعريف محدد ودقيق لمفهوم الموهبة، حيث يرى أن الموهبة ما هي إلا حصيلة تفاعل ثلاث مجموعات عبر عنها بالحلقات الثلاث لمفهوم الموهبة وهي:

1- **قدرات عقلية عامة فوق المتوسط**، وهي لا تقتصر فقط على تلك القدرات العقلية الناتجة بواسطة اختبارات الذكاء؛ وإنما تتضمن أيضاً جانب من القدرات الخاصة مثل القدرة على اكتساب المهارات المختلفة كالموسيقى، أو النحت، أو التصوير، أو المهارات القيادية.

2- **ومستوى مرتفع من الالتزام بالمهمة**، والتي تجسد رغبة الفرد في الإنجاز والعمل، وهي تعد شكل من أشكال الدافعية الإنسانية التي تعتبر المحرك الذي يدفعه نحو المثابرة والإصرار لتحقيق أهدافه المرجوة.

3- **ومستوى مرتفع من القدرات الإبداعية**، والتي تجسد قدرة الفرد على الخروج من التفكير الضيق أو المحدد إلى التفكير المتشعب، والخرج عن المألوف للوصول إلى الناتج الإبداعي التي يتميز بالجدة والأصالة.

وبناءً على هذا التعريف توصل رينزولي (Renzulli, 1986) إلى أنموذج يترجم الإطار النظري لتعريف الموهوبية إلى خدمات وأنشطة إثرائية تتناسب واحتياجات وقدرات الموهوب، ويعرف بأنموذج الإثراء المدرسي الشامل School- Wide Enrichment Model (SEM)، ويتكون من ثلاث مستويات على النحو التالي:

- **المستوى الأول**: اهتمامات عامة وأنشطة استكشافية، ويتضمن خبرات ونشاطات استكشافية عامة موجهة لجميع الطلبة، بمن فيهم أولئك الذين يتم التعرف عليهم كموهوبين أو متفوقين. ويتيح هذا المستوى من برنامج رينزولي الإثرائي فرصا للطلبة كي يتعاملوا مع أفكار جديدة وموضوعات مثيرة ومواد دراسية متنوعة غير تلك التي تغطيها عادة المناهج المدرسية المقررة.
- **المستوى الثاني**: أنشطة التدريب الجماعي وتنمية المهارات، ويتضمن خبرات ونشاطات جماعية تدريبية بعضها موجه لجميع الطلبة في الصف العادي، وبعضها خاص بفئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويتم تنظيمه في غرفة خاصة تسمى غرفة المصادر، وتغطي خبراته أربعة محاور، هي: محور المهارات المعرفية والانفعالية؛ محور مهارات كيف نتعلم؛ محور مهارات الاتصال؛ محور مهارات البحث واستخدام المراجع والموسوعات وقواعد المعلومات.
- **المستوى الثالث**: معالجة مشكلات مستمدة من أرض الواقع بصورة فردية أو مجموعات صغيرة، وفي هذا المستوى يتم تشكيل مجموعات صغيرة (أو فرد واحد) من ذوي الاهتمامات المشتركة، لغايات البحث في مشكلات واقعية، وتتضمن العملية تحديد المشكلة والبحث فيها. وتهدف هذه النشاطات إلى تحسين قدرة الطالب على العمل بشكل مستقل، وتطوير نتاجات مبدعة من خلال تشجيعه وإرشاده ليُظهر سلوكات التميُّز. (سلمان،2017، 21)

مفهوم الطفل الموهوب Gifted Child Concept

ظهر العديد من التعريفات التي توضِّح المقصود بالطفل الموهوب، وقد ركَّزت بعض تلك التعريفات على القدرة العقلية، في حين ركَّز بعضها الآخر على التحصيل الأكاديمي

المرتفع، وركز بعضها على مظاهر الإبداع والخصائص أو السمات الشخصية والعقلية؛ لذلك يجد الدارس صعوبة في وضع تعريف للطفل الموهوب؛ وذلك بسبب تعدُّد المكونات (Components) التي يتضمَّنها هذا المصطلح، هذا بالإضافة إلى صعوبة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما جوانب التفوُّق التي يُظهِرها الطفل الموهوب؟ هل في الذكاء العام، والتي يعبَّر عنها بنسبة الذكاء، أم في توفُّر سمات شخصية وعقلية معيَّنة، أم هي في كل تلك الظواهر؟

2- كيف تقاس مظاهر الموهبة؟ هل تقاس بمقاييس الذكاء العامة، أم تقاس بمقاييس الإبداع، أم تقاس بمقاييس التحصيل الأكاديمي، أم تقاس بمقاييس السمات الشخصية والعقلية التي تميِّز الموهوبين من غيرهم؟

3- ما نسبة الذكاء التي تَفصِلُ بين الطفل الموهوب والطفل العادي؟ هل تعتمدُ نسبة ذكاء معينة للفصل بينهما؟ وما المعايير التي تَفصِلُ بين كلٍّ منهما على مقاييس الإبداع، أو التحصيل الأكاديمي، أو السمات الشخصية والعقلية؟

فقد يجد الدارس لهذا الموضوع تعريفاتٍ يمكن تصنيفُها إلى مجموعتين؛ الأولى هي مجموعة التعريفات الكلاسيكية أو التقليدية، في حين تمثِّل الثانية مجموعة التعريفات الحديثة.

أما التعريفات الكلاسيكية أو التقليدية (السيكومترية)، فتركِّز على القدرة العقلية، وتعتبرها المعيارَ الوحيد في تعريف الطفل الموهوب، والتي يعبَّر عنها بنسب الذكاء، فقد ذكر بيرت (Burt, 1975) تعريفات الذكاء التي أوردها كلٌّ مِن: هولنج ورث، وتيرمان (Hollingworth and Terman)، والتي اعتبرت نسبة الذكاء 140 هي الحد الفاصل، أو المعيار الذي يفصل بين الطفل العادي والموهوب، كما تبنَّى مثلَ هذا الاتجاه في تعريف الطفل الموهوب ديهان وهافجهرست (Harighurst & Dehaan)؛ حيث اعتبرا القدرةَ العقلية العامة ممثِّلة لعدد من الجوانب؛ كالموهبة، والقدرة اللفظية والميكانيكية، والتخيلية والموسيقية، وظهرت في الخمسينيات والستينيات من هذا القرن تعريفاتٌ أخرى للطفل

الموهوب، تؤكد على معيار القدرة العقلية، ولكنها تضيف بُعْدًا آخر في تعريف الطفل الموهوب، وهو بُعْد الأداء المتميز، وخاصة في المهارات الموسيقية، والفنية، والكتابية، والقيادة الاجتماعية.

ويذكر كيرك (Kirk, 1979) أسماء الكثير من علماء النفس الذين تبنَّوا مثل هذا الاتجاه؛ مثل: سمبثون ولوكنج (Lueching & Sumption) ولوسيتو (Lucito) وجليفورد (Guilford)، وخلاصة ذلك الاتجاه أن الطفل الموهوب هو: ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية، حيث تزيد نسبة ذكائه على 130، كما يتميَّز بقدرة عالية على التفكير الإبداعي.

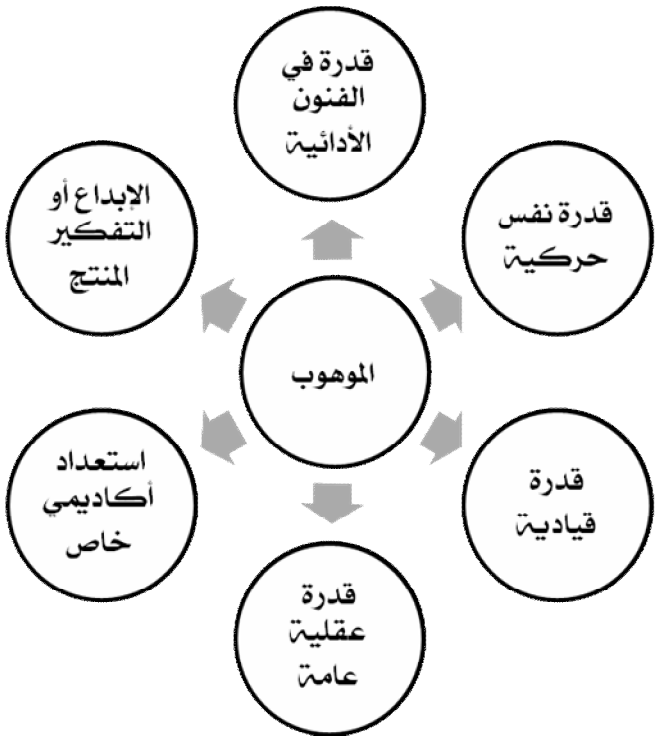
أما التعريفات الحديثة للطفل الموهوب، فقد ظهرت نتيجةً للانتقادات التي وجِّهت إلى التعاريف السابقة السيكومترية، والتي خلاصتُها أن مقاييس الذكاء التقليدية – كمقياس بينيه، ووكسلر – لا تقيس قدرات الطفل الأخرى؛ كالقدرة الإبداعية، أو المواهب الخاصة، أو السمات الشخصية العقلية، أو حتى تكيفه الاجتماعي، بل تقيس قدرته العقلية العامة فقط، والمعبَّر عنها بنسبة الذكاء، ومن الانتقادات الأخرى لمقاييس الذكاء أنها متحيزة ثقافيًّا وعرقيًّا وطبقيًّا، كما أنها انتُقدت من حيث دلالاتُ صدقها وثباتها، ونقص قدرتها في الكشف عن التفكير الابتكاري، وبسبب تلك الانتقادات ظهر الاهتمامُ بمقاييسَ أخرى تقيس القدرة على التفكير الإبداعي، والسمات الشخصية والعقلية للفرد، والتي تميِّزه عن غيره.

ومن هنا ظهرت التعريفات الحديثة للطفل الموهوب، والتي تعتمد على أدائه الاجتماعي وقيمته الاجتماعية، فلم يَعُد النظر إلى القدرة العقلية وحدها كأداء متميز لأداء الفرد، بل أصبح التركيز والاهتمام منصبًّا على أشكال أخرى، من الأداء المميز؛ مثل: التحصيل الأكاديمي، والتفكير الإبداعي، والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية والعقلية الخاصة، وقد اعتُبِرت مثل هذه المظاهر المميزةِ في الأداء مكوناتٍ أساسيةً في تعريف الطفل الموهوب، بالإضافة إلى القدرة العقلية العامة.

وقد تبنَّى مثلَ هذا الاتجاه عَلَمٌ؛ مثل: تورانس (Torrance)، ونيولاند (Newland)، وهيوارد (Heward)، ومارلند (Marland)، ورينزولي (Renzulli)؛ إذ يذكر هلهان وكوفمان (Kauffman, 1981 & hallahen)، وهيوراد وأرولانسكي (Heward & Orlansky, 1980) العديدَ من أشكال الأداء المميِّزة للطفل الموهوب، مقارنة مع الطفل العادي.

ومن التعريفات المشهور تعريف مارلند، الذي يشير فيه إلى أن الطفل الموهوب هو: ذلك الفرد الذي يُظهِر أداءً متميزًا في التحصيل الأكاديمي المتخصِّص، والتفكير الابتكاري أو الإبداعي، والقدرة القيادية، والمهارات الفنية، والمهارات الحركية.

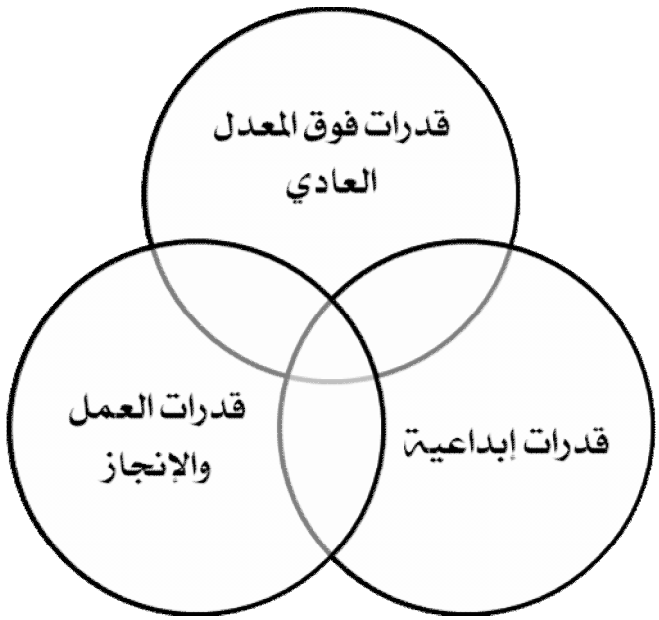
كما ويعرف مكتب التربية الأمريكية الموهوب: هو صاحب الأداء العالي مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في قدرة أو أكثر من مجموعة القدرات الآتية:



(الحميدي، 2013، 12)

أما رينزولي، فيعرِّف الطفل الموهوب بأنه: ذلك الفرد الذي يظهر قدرة عقلية عالية، والقدرة على الإبداع، والالتزام بأداء المهارات المطلوبة منه.

اشتهر تعريف رنزولي تحت اسم (الحلقات الثلاث): وهو تمتع الفرد بقدرات فوق المعدل العادي، والقدرات الإبداعية، وقدرات العمل والإنجاز، ولا يفترض وجود جميع هذه القدرات، إنما قد يكون لديه واحدة أو أكثر، أو قد تكون جميعها متوفرة بنسب مختلفة.



(الحميدي، 2013، 13)

ويتبنَّى المؤلف التعريفَ التالي للطفل الموهوب: "يمثِّل الطفل الموهوب ذلك الفرد الذي يُظهِر أداءً متميزًا، مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية:

1- القدرة العقلية العالية، التي تزيد فيها نسبة الذكاء على انحرافين معياريَّين موجبين عن المتوسط.

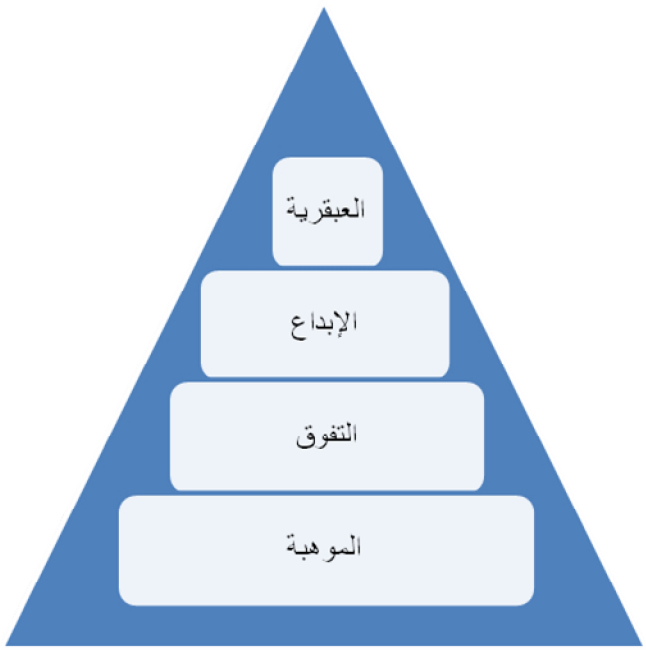
2- القدرة الإبداعية العالية في أي مجال من مجالات الحياة.

3- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، التي تزيد عن المتوسط بثلاث انحرافات معيارية.

4- القدرة على القيام بمهارات متميزة، أو مواهب متميزة؛ مثل: المهارات الفنية، أو الرياضية، أو اللُّغوية... إلخ.

5- القدرة على المثابرة، والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة، والأصالة في التفكير، كسمات شخصية عقلية تميز الموهوبَ عن غيره من العاديين.

النظرة الشمولية للموهبة:



مستويات الأداء الإنساني الفائق

اعتقادات وأفكار خاطئة عن الموهوبين:

- الأشخاص الموهوبون يكونوا ضعافا من الناحية الجسمية وغير أكفاء من الناحية الاجتماعية ومحدودي الاهتمامات والميول وغير مستقرين انفعاليا ومعرضين للانحراف مبكرا.

- دراسة تيرمان غيرت هذه المفاهيم بعض الموهوبين الذين يواجهون تقصير ممن حولهم في اكتشاف موهبتهم نلاحظ عليهم بعض هذه الملاحظات لكن في الأصل إذا الموهوب قوبل باهتمام وتنمية موهبته وتوفير البيئة السليمة فإذا قوبل بعكس ذلك فيكثر انتحار الموهوب والجرائم وغيره ... إذا لم تلبى احتياجات الموهوب ينحرف الموهوب
- الموهوبون دائما أعلى مستوى من البشر العاديين أي أنهم (superhuman).
- ليس بالضرورة قد يكون طبيعيا ويبرز الموهوبون عادة ما يضيقون ذرعا في المدرسة ويحملون اتجاهات عدائية حيال الأشخاص المسئولون عن تربيتهم وتعليمهم.
- هناك نوع يوصف بهذه الأفكار ولكن ليس كل الموهوبون هو يستخدم ذكائه بالاحتجاج على الأنظمة.
- الموهوبون يميلون إلى أن يكونوا غير مستقرين من الناحية العقلية.
- نسمع عن المتوحدون وكثير من أسباب التوحد لا تعرف ولكن كثير من المتوحدون مبدعون فالتوحد جانب خطير فيظهر أن هذا الموهوب غير مستقر عقليا ولكنه مستقر عقليا أحيانا نجد المبدعون مجانين ولكن هذا مفهوم خاطئ لأنهم يتحدثون بقدرات عقلية عالية جدا فهم من الناحية العقلية مستقرون تماما.
- الموهوبون ما هي إلا سمة ثابتة ومستقرة وهي دائما سمة واضحة ومتسقة طوال الفترات العمرية أي على مدار حياة الشخص الموهوب.
- كثير ما نسمع أن الطفل موهوب في بداية عمره ومن ثم تنتحر هذه الموهبة لذلك هي دائما في خطر وقليل من ينجو في موهبته فالموهبة ليست ثابتة وليست مستمرة.
- الموهوبون يفعلون كل شيء بشكل جيد، هذا تفسير خاطئ فالموهوبون يكذبون وليس كل ما يفعلونه جيد في المجتمع.
- الموهوبون دائما يحرزون نقاطا فوق مستوى معين على بنود اختبارات الذكاء، ليس شرطا.
- الموهوبون لا يحتاجون إلى تربية خاصة، تدل على عدم الوعي، فالموهوبون من ذوي الاحتياجات الخاصة أحوج من ذوي الاحتياجات العادي الغير موهوب نريد تربية خاصة للموهوبين لأننا لا نريد أعطاء الموهوب حد الكفاية بل نريده أن ينهض بالأمة.

تصنيف الموهبة:

تعني الموهبة في هذا البحث الذكاء العالي، والذكاء هو ما تقيسه مقاييس الذكاء (اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري واختبار وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة). من الناحية الإحصائية يصنف جروان (2002) الموهوبين عقليا، في إطار محدّد وهم (3٪) من الذين يقعون في نقطة القمة في قدراتهم العقلية، ويعرف الباحث الطفل الموهوب كل من استطاع الحصول على انحراف معياري فوق المتوسط حوالي (115) نقطة معامل ذكاء، أو كل من يقع فوق المئين (95) (مقياس أُمَمِمُ).

كثير من الدراسات منها تيرمان (1925) هولنجورث (1942) تعتبر الأطفال الموهوبين هم الحاصلين على (130) نقطة معامل ذكاء وأعلى، على اختبار ذكاء فردي، (مثلا مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- الطبعة الثالثة). لقد صنف سيلفرمانوكيرنى (Silverman & Kearny, 1989)، الموهبة على أساس معدّل الذكاء إلى ثلاث فئات (موهوب بدرجة عالية يكون معدّل الذكاء (140+)، موهوب بدرجة متوسطة (130-139)، موهوب بدرجة مقبولة (115–129). وأضاف الخليفة (2008أ) موهوب خارق بمعدّل ذكاء (140-200). واعتمدت باسكا (Baska, 1983) على تصنيف الطلبة الموهوبين لمستويات، اعتمادا على أدائهم في مقاييس الذكاء والاستعداد الأكاديمي مثلا في الذكاء تتراوح معدّلات التصنيف الأول (الأدنى) بين (115-125)، والثاني (126-135)، والثالث (136-145)، والرابع (الأعلى) (146+). واعتمد فريمان (Freeman, 1991)، على تصنيف أساسه النسبة المئوية أعلى(1٪) موهوب بدرجة رفيعة، من (1-5٪) موهوبب درجة متوسطة، من (5-20٪) موهوب بدرجة مقبولة، وأضاف الخليفة (2008أ)، أعلى (0,1٪) موهوبين بدرجة استثانية جدا (الخليفة (2010).

يتم التعبير عن درجات مقاييس الذكاء من خلال متوسط حسابي قدره (100) نقطة بانحراف معياري (15) درجة. وبالتقريب يكون حوالي (96٪) من الأفراد لهم معامل ذكاء يتراوح بين (70 و130)، وحوالي (2٪) لهم معامل ذكاء أقل من (70) من المعاقين عقلياً وحوالي (2٪) لهم معامل ذكاء أكثر من (130) وكان أعلى معامل ذكاء مسجل في

العالم حوالي (200) نقطة لين وفانهانن (Lynn,& Vanhanen, 2002). إن عدد ذوي القدرات العالية في أيّ دولة من الدول يعتمد بصورة مركزية على معدّل الذكاء القومي. على سبيل المثال، إذا كان متوسط الذكاء القومي في دولة من الدول (100) فإن معدّل ذكاء قدره (158) يكون بالتقريب لطفل واحد وسط كلّ (30000) طفل. وفي الدولة التي يكون فيها متوسط معدّل الذكاء (115) يكون بالتقريب هناك طفل واحد له معامل ذكاء أكثر من (158) وسط كل (1000) طفل. وبذلك يكون للفروق في متوسطات الذكاء القومي وسط السكان تأثير كبير على عدد ذوي القدرات العالية. وقد تراوحت متوسطات معاملات ذكاء (81) دولة في دراسة (Lynn, & Vanhanen, 2002) بين (67) جنوب الصحراء الكبرى و(105) في شرق آسيا بمعايير جرنيتش. ووجدوا ارتباطاً قدره (0.70) بين الذكاء ومعدّل دخل الفرد والتنمية الاقتصادية، ويجب القول بأن معاملات الذكاء القومي لوحدها غير كافية لتقديم انجاز يتميز بدرجة عالية من الجودة النوعية، بل يتطلب الأمر درجات عالية من المثابرة وقيم العمل الشاق الدؤوب والإبداع (creativity) والتجديد (innovation). وهنا يمكننا أن نقّدم نموذج درجات اختبار (إمَمِ) بالنسبة للفئة العمريّة (9) سنّوات لمقارنة معدّلات الذكاء القومي بمعدّلات ذكاء ذوي القدرات العالية (المئين 95) في بعض الدول، لمعرفة المفارقات الكبيرة في أداء الأطفال في الدول المختلفة. (الشاعر، 2015، 19)

الموهوب بين التعريف والتعرف عليه

تشتمل عملية تحديد الموهوبين والمتفوقين على ست خطوات رئيسة، تتم بشكل تتابعي، وتعتبر كلاً متكاملاً من الخطوة الأولى وحتى السادسة. وتحاول كل خطوة منها التركيز على موضوعات وأنشطة مختلفة. ويتمثل الهدف الرئيس لها في دعم المناطق التعليمية لتطبيق هذه الخطوات بشكل دقيق وشامل، بحيث يمكن الدفاع عنها. وهنا، فإنه لابد من أن تكون عملية تحديد الموهوبين والمتفوقين منتظمة وفعالة، وتؤدي إلى صنع قرارات تربوية وتعليمية مناسبة للطلبة. وفيما يأتي توضيح لكل خطوة من هذه الخطوات الست الرئيسة.

خطوات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

الخطوة الأولى: ضرورة زيادة الفهم للموهبة والموهوبين والتفوق والمتفوقين:

للتحقق من زيادة فهم عالم الموهبة، فإنه لابد من القيام بالخطوات الفرعية الآتية:

(1) العمل على مشاركة صناع القرار:

حيث ينبغي تحديد صناع القرار من بين مجموعة الأشخاص المهتمين بخدمة المتعلمين الموهوبين والمتفوقين وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها ضمن تربية الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم وتعلمهم. كما ينبغي أيضاً تقدير أدوار المعلمين، وأولياء الأمور، والمديرين، ورفاق الطلبة، وأعضاء مجلس التربية، وأعضاء المجتمع المحلي البارزين، ونوعية المعلومات التي تحتاجها كل مجموعة من هذه المجموعات لزيادة وعيها بالموهبة، وتطوير اتجاهات إيجابية نحوها، وذلك من أجل تكوين مجموعة من صناع القرار المؤهلين فعلاً لخدمة الطلبة الموهوبين والمتفوقين والدفاع عن قدراتهم ومصالحهم وحاجاتهم واهتماماتهم وميولهم.

(2) الإلمام بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

حيث ينبغي التأكد من الحاجات الاجتماعية والعاطفية المرتبطة بالموهبة بصورة عامة، جنباً إلى جنب مع الإلمام بحاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين أنفسهم. كما يتطلب الأمر كذلك الإلمام بالخرافات والمعتقدات الباطلة التي يربطها الكثيرون بالموهبة والموهوبين وبالتفوق والمتفوقين. وهنا، فإنه لابد من فتح باب المناقشات حول خصائص المتعلمين الموهوبين والمتفوقين، التي ربما تسبب حدوث أنماط من القلق النفسي ومشكلات مختلفة داخل الحجرة الدراسية أو داخل المدرسة ذاتها أو داخل المنزل.

وفي الوقت ذاته، فإنه لابد من الإشارة إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين قد تكون لهم حاجات استثنائية خاصة، وأنه من الضروري العمل على خدمتهم لتحقيق هذه الحاجات ضمن برامج تربوية خاصة بذلك، ثم دراسة خصائص الموهبة والتفوق عن طريق نموذج دراسة الموهبة والتفوق، وذلك من أجل مراجعة وتحديد سمات الموهوبين

والمتفوقين وصفاتهم والعقبات أو الصعوبات التي تواجههم في المدرسة أو في الحياة اليومية. (سعادة،2010، 50)

(3) تحديد البرامج المناسبة للموهوبين والمتفوقين:

حيث ينبغي تحديد مدى توفر الوسائل والمصادر التعليمية، مع ضرورة فحص تلك البرامج التي تم اختيارها والبرامج التي سيتم أخذها في الحسبان مستقبلاً. ويأتي بعد ذلك تطوير خيارات متنوعة من المقررات الدراسية التي تختلف عن مقررات الطلبة العاديين. وتمتاز في الوقت نفسه بالأنشطة الإثرائية ذات العلاقة الوثيقة بالمجتمع المحلي.

(4) تحديد طرق التنفيذ والوقت المحدد لكل واحدة منها:

حيث يتم هنا إبلاغ أولياء أمور الطلبة الموهوبين والمتفوقين سنوياً عن طريق جمع المعلومات أو قائمة التدقيق أو المعايير ذات الصلة، وبخاصة عند التخطيط لإصدار قرارات مهمة، ولاسيما عندما يسمع أولياء الأمور معلومات مفيدة عن عملية تحديد الموهوبين والمتفوقين أو عندما يتم التخطيط النهائي للبدء ببرامج الخدمات الطلابية لهذه الفئة المتميزة من الطلبة. كما ينبغي تطوير نماذج متنوعة للاشتراك في المعلومات المتعلقة بالموهبة وبرامج الموهوبين والتفوق وبرامج المتفوقين، بحيث تشتمل على لقاءات أعضاء هيئة التدريس، واجتماعات الآباء والمعلمين، والمؤتمرات التربوية ذات العلاقة، وتغطية وسائل الإعلام للأنشطة، والدخول إلى مواقع الانترنت المتخصصة في الموهبة والتفوق، ومساهمة مكتبات المدارس في تقديم المعلومات الضرورية.

ويركز معظم المهتمين بالموهبة والتفوق على ضرورة مشاركة المعلمين والمديرين في تحديد الأوقات المطلوبة لعملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وتصميم خطة بعيدة المدى عن الموهبة والموهوبين خلال السنوات الثلاث القادمة على سبيل المثال، واقتراح وسيلة تقويم دقيقة لهذه الخطة، بحيث يتم استخدام نماذج الاتصال السابق ذكرها كالملاحظة وقوائم التدقيق والمعايير ذات الصلة عند نهاية فترة التنفيذ، وذلك للتأكد من نقاط القوة التي حصلت وجوانب الضعف أو الصعوبات أو العقبات التي ظهرت، وذلك من أجل دعم هذه الإيجابيات ومعالجة تلك السلبيات أو نقاط الضعف.

الخطوة الثانية: تنفيذ عملية عرض المعلومات:

وللتحقق من نجاح هذه الخطوة، فإنه لابد من القيام بالآتي:

(1) ضرورة التواصل مع الأطراف ذات العلاقة، فيما يتعلق بعرض المعلومات وغربلتها:

حيث ينبغي تطوير دليل للمعلومات حول الإجراءات المحلية أو المتبعة محلياً، وذلك للكشف عن الموهوبين والمتفوقين، والتي تشتمل على عملية سرد تلك المعلومات، والمعايير المستخدمة، والأدلة التي تدعمها، والوقت المطلوب لتنفيذها، والقرارات المتخذة بشأنها، والاعتراضات التي تم تقديمها من بعض المشاركين فيها، على أن يتبع ذلك توزيع هذه المعلومات وشرحها إلى جميع الأفراد والجهات ذات العلاقة من الذين يمكن لهم أن يبادروا باقتراحات تطويرية، ولاسيما من المعلمين وأولياء الأمور والأقران والمشرفين على برامج الموهوبين والمتفوقين، ومع المتعلمين أنفسهم والمرشدين النفسيين ومديري المدارس ومديري المناطق التعليمية. وهنا، فإنه لابد من الأخذ بالحسبان مشاركة جميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في هذه العملية، بصرف النظر عن مستواهم التحصيلي، وأنماط سلوكهم، وخلفياتهم الثقافية، ومجالات التفوق التي يمتازون بها.

(2) ضرورة استخدام مصادر غربلة متعددة:

حيث ينبغي هنا تدريب جميع المعلمين على الكشف عن أنماط السلوك والإنجاز التي يقوم بها الطلبة، والتي تمثل أدلة داخل الحجرة الدراسية على الموهبة والموهوبين والتفوق والمتفوقين. مع التوضيح لأولياء الأمور أيضاً عن طبيعة دورهم في عملية عرض المعلومات الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، ودعوتهم إلى المشاركة بترشيح أبنائهم لبرامج الموهوبين والمتفوقين إذا أشارت تصرفاتهم داخل المنزل إلى خاصية أو أكثر من خصائص الموهوبين والمتفوقين أو صفاتهم، مع ضرورة توضيح عملية تحديد الموهوبين والمتفوقين من جانب أقران هؤلاء الطلبة كذلك، مما يزيد من فاعلية أسلوب الغربلة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين من مصادر متعددة.

(3) إبلاغ الوالد بمجريات الأمور أولا بأول:

حيث ينبغي التأكد من أن جميع المعلومات التي تم الحصول عليها وعرضها على المعلمين والمتخصصين في مجال الموهبة والموهوبين والتفوق والمتفوقين قد وصلت إلى أولياء الأمور مهما كانت لغاتهم الأصلية، وباللغة التي يفهمونها، مع تشجيعهم على تعبئة النماذج الخاصة عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين، والتي قد تنطبق على أطفالهم، وإبلاغهم أنه بإمكانهم تزويد المهتمين ببرامج الموهوبين والمتفوقين بالمعلومات ذات العلاقة بأساليب وطرق شتى أخرى عن طريق البريد العادي، والبريد الإلكتروني عبر شبكة الانترنت، ومن خلال المقابلات والزيارات المنزلية، مع وجود مترجمين إذا كان التلميذ الموهوب من أقليات عرقية تتكلم لغة غير لغة الأم السائدة في المدارس، كما يقوم المعلمون في الوقت نفسه بإبلاغ أولياء الأمور أولاً بأول بالمعلومات الجديدة عن أبنائهم بوسائل الاتصال والتواصل المختلفة، حتى يكونوا على علم بكل التطورات الجديدة الخاصة بأبنائهم وبناتهم.

(سعادة، 2010، 53)

الخطوة الثالثة: تطبيق طريقة الغربلة:

ويتم ذلك بواسطة خطوات فرعية مهمة تتمثل في الآتي:

(1) التأكيد على تطبيق العدالة مهما تنوعت الخلفيات العرقية والثقافية للطلبة الموهوبين والمتفوقين: ويتم ذلك عن طريق اختيار أدوات التصفية أو الغربلة التي يمكن تطبيقها بنجاح مع مراعاة طبيعة السكان وعاداتهم وتقاليدهم من ذوي الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وإذا اتضح بعد التطبيق الأولي لأدوات التصفية بين الطلبة الموهوبين والمتفوقين بأنها غير ملائمة أو أنها أفرزت نتائج غير مرغوبة أو غير حقيقية عن الأقليات العرقية أو عن طبيعة السكان الخاصة، فالأفضل العمل بسرعة على اختيار أدوات أخرى تناسب هؤلاء السكان. وهنا، فإنه لابد من التحقيق من عدالة الاختبار، بحيث لا تشمل فقراته أموراً غريبة عن حياة طلبة الأقليات ضمن ما يسمى الاختبار الخالي من الخلفيات الثقافية Culture Free Test أي أنه لا يعكس حياة المدن ويكون الطلبة من قاطني مناطق الأرياف، أو يعكس حياة الطبقة الغنية والطلبة الذين يستهدفهم الاختبار من الطبقة

الفقيرة، أو أن الطلبة يعيشون في منطقة ساحلية بحرية ويعكس الاختبار حياة أهل الغابات أو المناطق الزراعية.

ولا يفوت ممن يقوم على برامج الموهوبين والمتفوقين من تزويد مجموعة من المعلمين المتخصصين بالخلفية الكاملة عن الموهبة والمعايير الثقافية وأنماط السلوك المرتبطة بالقدرات الاستثنائية للموهوبين والمتفوقين. وفي نهاية المطاف، فإنه لابد من مراجعة المواد والإجراءات الخاصة بعملية التصفية أو الغربلة من جانب لجنة عالية التخصص، وذلك للتأكد من عدالة اختبارات الموهوبين والمتفوقين وعدم تحيزها ضد العرقيات أو الطلبة من ذوي الخلفيات الثقافية أو الدينية أو المستويات الاجتماعية أو الاقتصادية الفقيرة.

(2) ضرورة أن تشتمل عملية التصفية أو الغربلة جميع الطلبة، وعدم استثناء أي واحد منهم: وهذا يتطلب العمل على تطبيق أدوات التصفية التخصصية التي تم الاتفاق عليها، بحيث تشمل جميع أولئك الذين يرشحهم أولياء الأمور والمعلمين والأقران، بل ومن يرشحون أنفسهم أيضاً من الطلبة.

ومن جهة أخرى، ينبغي التأكد بأن الطلبة الذين انتقلوا حديثاً إلى المنطقة التعليمية التي التحقوا بها، لديهم كذلك الفرصة الكاملة لتطبيق أدوات التصفية أو الغربلة عليهم لاختيار الموهوبين والمتفوقين من بينهم.

(3) وضع معايير لضبط عملية تطبيق أدوات اختيار الموهوبين والمتفوقين: حيث يجب وضع مجموعة من المعايير الدقيقة التي يتم عن طريقها ضبط إجراءات تطبيق أدوات الغربلة أو التصفية للاختبار النهائي للموهوبين والمتفوقين، وذلك للحصول على نتائج أكثر موضوعية وأكثر صحة أو دقة.

(سعادة، 2010، 54)

الخطوة الرابعة: تصميم ملف معلومات الطالب الموهوب أو المتفوق مع الأدلة المستندة إلى علامات معايير التصفية:

وتشتمل هذه الخطوة الرئيسية على أربع خطوات فرعية تتمثل في الآتي:

(1) جمع بيانات إضافية:

حيث ينبغي تحديد أدوات التقييم التي سيتم استخدامها لجمع البيانات المتعلقة بكل مجال من المجالات الأربعة الخاصة بطبيعة الأدلة ذات الصلة بالطالب الموهوب أو المتفوق كالقدرات، والتحصيل، وأنماط السلوك، والخصائص، بما فيها الدافعية والإنجاز الذي تم تحقيقه. كما يتطلب الأمر الاتفاق على إيجاد نوع من التوازن في استخدام الأساليب النوعية كالاستبانة والمقابلة والملاحظة، وبين الأساليب الكمية كالاختبارات بأنواعها المقالية أو الموضوعية أو المعيارية وقوائم التدقيق، مع توفر الدليل الواضح والقوي لوجود معايير أو مِحكات خاصة بحالات التميز أو الإنجازات غير العادية التي تقع ضمن مهام هذه الأدوات.

(2) تسجيل نقاط القوة للطالب الموهوب أو المتفوق:

فالمطلوب هنا هو استخدام مختلف المصادر البشرية التي يمكن عن طريقها توثيق الأدلة التي تؤكد على نقاط القوة الأكاديمية والقيادية والإبداعية ومجالات الموهبة والتفوق، مثل أولياء الأمور والمعلمين والمناصرين أو المؤيدين للموهبة والتفوق، وكذلك الأقران، والمديرين، وحتى توثيق الطلبة لأنفسهم عن أنفسهم، مع ضرورة النظر إلى نقاط القوة للطالب في ضوء الخصائص وأنماط السلوك التي تشير إلى المنتجات الإبداعية أو المتميزة بشكل استثنائي. ولابد أيضاً من تسجيل نقاط القوة المتعددة للطلبة الموهوبين والمتفوقين عند الرغبة في تحديد خطة لخيارات البرامج المناسبة لهم، وذلك تجنباً لعمليات الملل والتكرار والجهد الزائد الذي قد يظهر من وقت لآخر أثناء تنفيذ الأنشطة المتنوعة.

(3) رصد مجالات الاهتمام لدى الطالب الموهوب أو المتفوق:

حيث ينبغي ضرورة التعرف إلى الاهتمامات العاطفية أو الوجدانية السابقة والحالية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، بالاعتماد على مصادر متنوعة، وذلك عن طريق تعبئة استبانة خاصة لجمع مثل هذه المعلومات، إضافة إلى وجوب تسجيل قائمة بالأندية والبرامج الإثرائية والأنشطة غير المنهجية التي تشير إلى الاهتمامات الخاصة بالموهوبين والمتفوقين.

(4) تسجيل الخبرات السابقة للطالب الموهوب أو المتفوق:

حيث من الضروري طلب معلومات من الوالدين حول الخبرات السابقة التي مرت بها العائلة وأثرت على المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها للطالب الموهوب أو المتفوق. وفي الوقت نفسه، يبقى من الواجب كذلك الحصول من المعلمين السابقين للطالب على معلومات عن التفاعل الصفي والأنشطة الصفية التي كان يقوم بها هذا الطالب، والتي توضح مدى قدراته واستعداداته وتكيفه واهتماماته، لأنها تفيد في الخطة التربوية المقترحة له كطالب موهوب أو متفوق. وأخيراً، فإنه لابد في الوقت نفسه من السماح للطالب بتفسير الخبرات السابقة له وربطها باهتماماته ونقاط القوة عنده والأمور المفضلة لديه من الناحية التعليمية، وذلك من خلال مقابلة دقيقة يتم تسجيلها أو توثيقها للاستفادة منها لاحقاً في تتبع مدى التطور الذي يحدث لديه من خلال مروره بخبرات تعلمية متنوعة.

الخطوة الخامسة: ضرورة التوصية ببعض الخدمات:

وتتضمن هذه الخطوة الرئيسية أربع خطوات فرعية مهمة تتمثل في الآتي:

(1) تشكيل فريق مراجعة:

ويتألف هذا الفريق من عدة أعضاء على رأسهم معلم الصف العادي، ومعلم الموهوبين والمتفوقين، ومدير المدرسة، والمرشد النفسي في المدرسة، وعدد من أولياء الأمور المهتمين، على أن يتم تزويد هذا الفريق بملف كل طالب من الطلبة الموهوبين أو المتفوقين الذي يشتمل على الأدلة التي تثبت أن لدى هذا الطالب قدرة متميزة في الذكاء والتحصيل المرتفع، وأنماط السلوك الإيجابية والأداء المتميز. ويعقب ذلك وضع الإجراءات وتحديد الأوقات والاتفاقات الدقيقة السرية المفروض القيام بها بين أعضاء ذلك الفريق، على أن يكون هذا الفريق في نهاية المطاف فريق مراجعة لتحديد الموهوبين والمتفوقين أو الكشف عنهم أولاً بأول.

(2) اتخاذ القرارات الملائمة في ضوء الأدلة المتوفرة:

حيث يمكن استعمال البرامج الأكاديمية المتوفرة كأساس لتقديم الخدمات للطلبة الموهوبين والمتفوقين قدر المستطاع، ويكون ذلك عن طريق الإبداع في عملية تعديل محتوى المنهج المدرسي المقرر وطرائق التعليم المطلوبة والبيئة التعلمية التعليمية المرغوب فيها، وذلك كي تلبي حاجات الموهوبين والمتفوقين ومطالبهم، مع التوصية بالوسائل والأساليب المفيدة لأولياء الأمور كي يساعد في تطوير قدرات أبنائهم وإبداعاتهم، وأخيراً وضع جدول زمني واقعي لتحقيق الأهداف المرجوة والمتفق عليها.

(3) توصيل النتائج إلى ذوي العلاقة والاهتمام:

فالمطلوب إعداد رسالة خاصة يتم إرسالها إلى أولياء أمور الطلبة، ويتم فيها إبلاغهم رسمياً بقرار اختيار أطفالهم ضمن قائمة الطلبة الموهوبين والمتفوقين، مع مجموعة من التوصيات ضمن خطة تربوية دقيقة يتم العمل على تحقيقها مستقبلاً.

ويعقب ذلك في الغالب، إعداد المعلومات والبيانات التي ينبغي أن يتم تسجيلها ضمن الملف الدائم للطالب الموهوب أو المتفوق، بحيث يمكن للمعلمين الجدد الرجوع إليها لدراستها من أجل أخذ فكرة عن الطالب واحتياجاته والتدخلات المبكرة التي حصلت معه، والتوصيات التي تم تسجيلها من أجله. وفي الوقت نفسه، فإنه ينبغي إعداد المعلومات ونماذج الاتصالات الخاصة بمعلم الصف الذي يتعامل مع الطالب الموهوب، بحيث يمكن تنفيذ التوصيات داخل الحجرة الدراسية وبدعم وموافقة من المعلم وأولياء الأمور والمتخصصين في علم الموهبة والتفوق من جهة، ومن المدافعين عنه من أبناء المجتمع المحلي من جهة ثانية.

(4) ضرورة وصف عملية المناقشة المطلوبة:

حيث يتطلب الأمر هنا القيام بعملية الوصف كتابياً عن إمكانية طلب أولياء الأمور إجراء مناقشة حول القرارات المتعلقة بتحديد الموهوبين والمتفوقين، أو تطبيق التوصيات التي تم اقتراحها من جانب فريق مراجعة عمليات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، كما

ينبغي أيضاً الوصف خطياً للطريقة التي تمت فيها عملية تحديد الموهوبين والمتفوقين، والتي من الممكن للمعلم أن يطلب مناقشة حولها، وتخص قراراً من القرارات أو توصية من التوصيات المتخذة سابقاً.

وتبقى عملية الوصف الكتابي ضرورية كذلك للطالب الموهوب أو المتفوق الذي قد يسأل عن إمكانية مناقشة القرارات والخدمات والعمليات المتخذة بهذا الشأن. وفي النهاية، فإنه لابد من توثيق ما جرى من مناقشات ونتائجها في ملف الطالب، ثم تحديد الشخص المفروض أن يتحمل مسؤولية تسهيل مهام الموهوبين والمتفوقين وتسجيل وتوثيق عمليات الكشف عنهم، والذي لديه القدرة على تقييم فعالية المناقشات التي تمت من قبل، وذلك من أجل التوصية بإجرائها مستقبلاً، مع تحديد التعديلات أو المقترحات التي تجعلها أكثر إيجابية وفاعلية.

الخطوة السادسة: ضرورة التخطيط لعملية تنفيذ الخدمات بفاعلية كبيرة:

ويمكن تحقيق هذه الخطوة الأخيرة من خطوات تحديد الموهوبين والمتفوقين أو الكشف عنهم أو التعرف إليهم عن طريق خطوتين فرعيتين هما:

(1) تنفيذ الخطة:

وذلك عن طريق جعل الطالب والمعلم وولي الأَمر والمرشد النفسي والمتهمين من المجتمع المحلي على معرفة تامة بطرق التدريس المناسبة من ناحية، وبالوسائل والمصادر التعليمية المتوفرة لنجاح عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين من ناحية أخرى.

(2) الترتيب لعملية مراجعة الخطة التربوية ككل:

وهنا يصبح من الأهمية بمكان عقد المؤتمرات أو اللقاءات بين أولياء أمور الموهوبين والمتفوقين والطلبة أنفسهم ككل، مع مراجعة طرق الإرشاد النفسي التي اتبعت مع الأطفال الموهوبين والمتفوقين وتقييمها والحكم عليها. وهنا لابد أن يكون الطالب والمعلم وولي الأمر ومعلم الصف وغيرهم والمهتمين بعملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين على دراية تامة بعملية مراجعة الخطة العامة للتعريف بالموهوبين والمتفوقين وتحديدهم، وأن

تكون جميعها خير مساعد لوضع أهداف بعيدة المدى ولاسيما للطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يحتاجون إلى تطبيق عملية التسريع أو الإغناء مختلفة الأبعاد والأشكال.
(سعادة، 2010، 95)

طرق قياس وتشخيص الموهوبين(*)

تعتبر عملية قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين عملية معقدة تنطوي على الكثير من الإجراءات والتي تتطلب استخدام أكثر من أداة من أدوات قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين ويعود السبب في تعقد عملية قياس وتشخيص الأطفال الموهوبين إلى تعدد مكونات أو أبعاد مفهوم الطفل الموهوب والتي أشير إليها في تعريف الطفل الموهوب، وتتضمن هذه الأبعاد القدرة العقلية، والقدرة الإبداعية، والقدرة التحصيلية، والمهارات والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية والعقلية.

ويختلف الباحثون في كيفية قياس وتحديد الموهبة ؛ فبينما يميل بعضهم إلى الاعتماد على اختبارات الذكاء الفردية والمقننة، أو اختبارات القدرات الخاصة المقننة، أو التحصيل الأكاديمي، فإن البعض الآخر يؤكد على تقديرات المعلمين ودراسة الإنتاج السابق والاعتماد على آراء الوالدين، أو بالاعتماد على أكثر من مصدر لتحديد الموهبة وفيما يلي شرح موجز لمقاييس تلك الأبعاد.

أولا: مقاييس القدرة العقلية (الاختبارات الذكاء الفردية)

تحدد مقاييس (ستانفورد – بينيه) أو مقياس (وكسلر) القدرة العقلية العامة للمفحوص، والتي يعبر عنها عادة بنسبة الذكاء، وتبدو قيمة مثل هذه الاختبارات في تحديد موقع المفحوص على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، ويعتبر الطفل موهوبا إذا زادت نسبة ذكائه عن انحرافين معياريين فوق المتوسط، ومن الجدير بالذكر أنه تم تطوير و تقنين بعض مقاييس القدرة العامة في الأردن كمقياس (ستانفورد بينيه)، ومقياس (وكسلر).

(*) من كتاب الحاجات النفسية والاجتماعية.

ومن اختبارات الذكاء الفردية الأخرى بطارية تقييم (كوفمان) للأطفال (K-ABC) ومقاييس (مكارثي) لتقييم قدرات الأطفال (MSCA) وتتكون هذه الاختبارات من عدة مقاييس فرعية تشمل عادة المحاكمات اللفظية والعددية والمجردة وقوة الذاكرة. وتقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل العام (g) وذلك بدلالة نسبة ذكاء كلية في جميع الاختبارات الفردية، بالإضافة إلى نسب ذكاء لفظية وأدائية في بعض الاختبارات.

1- مقياس ستانفورد بينيه

ابتكر أول اختبار ذكاء في عام 1905 من قبل ألفرد بينيه. فقد قامت الحكومة الفرنسية بالاستعانة بعالم النفس (ألفرد بينيه) للمساعدة في تحديد أي من الطلاب أكثر احتمالية للتعرض للصعوبات في المدرسة إذ أقرت الحكومية قوانين تتطلب التحاق جميع الأطفال الفرنسيين بالمدارس، لهذا كان من الضروري إيجاد طريقة لتحديد الأطفال الذين سيحتاجون مساعدة المتخصصين.

وللقيام بهذه المهمة، قام (ألفرد بينيه) وزميله (تيودور سيمون) بتطوير عدد من الأسئلة التي تركز على أمور لم يتم تعليمها في المدرسة مثل: الانتباه، الذاكرة، مهارات حل المشكلة. وباستخدام هذه الأسئلة حدد (بينيه) أيها تعتبر كأفضل مؤشر للنجاح الدراسي. أدرك (بينيه) أن بعض الأطفال قادرين على الإجابة على هذه الأسئلة التي تعتبر متقدمة جدا أكثر من الأطفال الأكبر سنا القادرين على الإجابة على هذه الأسئلة بشكل عام، بينما الأطفال الآخرين الذين هم بنفس العمر والقادرون على الإجابة فقط على الأسئلة التي يستطيع الأطفال الأصغر سنا الإجابة عنها بشكل نموذجي. ومن هنا اعتمد (بينيه) على هذه الملاحظة، إذ اقترح مفهوم العمر العقلي، وهو قياس للذكاء يعتمد على القدرات المتوسطة لمجموعة من الأطفال بعمر معين.

على سبيل المثال: عندما لا يستطيع طفل عمره ست سنوات الإجابة عن أسئلة يستطيع طفل بالثالثة من العمر الإجابة عنها فإن العمر العقلي للطفل ذي السادسة من العمر يساوي (3). ولاستخراج حاصل الذكاء IQ يقسم العمر العقلي على العمر الزمني.

استخدم اختبار (ستانفورد بينيه) للذكاء عددا مفردا عرف بحاصل الذكاء (IQ) لتمثيل درجات الشخص في الاختبار. وقد حسبت الدرجات عن طريق تقسيم العمر العقلي للمتقدم للاختبار على العمر الزمني.

$$\text{IQ} = \frac{\text{mental age}}{\text{chronological age}} \qquad \text{حاصل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}}$$

بالتالي يعتبر مقياس سايمون بينيه أول اختبار ذكاء وهو الأساس الذي تبنى عليه اختبارات الذكاء المستخدمة حاليا. ومع ذلك لم يصدق (بينيه) نفسه أن أدواته السيكومترية يمكن أن تستخدم لقياس مستوى ذكاء فردي دائم فطري. (KAMIN, 1995).

لقد شدد (بينيه) على محددات أي اختبار مقترحا أن الذكاء هو أوسع من أن يحدده مفهوم (عدد مفرد) إذ أصر على أن الذكاء يتأثر بالعديد من العوامل، ويتغير عبر الزمن ويمكن أن يقارن فقط بين الأطفال ذوي خلفيات متشابهة. (SIEGLER, 1992)

وقد أثار مقياس (سايمون بينيه) اهتمام العلماء الأمريكيين إذ تبنى (لويس تيرمان) عالم النفس في جامعة (ستانفورد) الاختبار الأصلي ووحد القياس باستخدام عينة من المشاركين الأمريكيين.

وقد حافظ (تيرمان) على مفهوم العمر العقلي والمبادئ الأساسية التي بني عليها مقياس بينيه.

وقد نشر الاختبار المعدل عام 1916 وسمي بمقياس ستانفورد بينيه على غرار اختبار بينيه للذكاء المطور في فرنسا في بداية القرن العشرين ثم أصبح بسرعة المقياس المعتمد المستخدم في الولايات المتحدة. قام تيرمان بمضاعفة حاصل الذكاء بمائة لإزالة الكسر

$$\text{IQ} = \frac{\text{mental age}}{\text{chronological age}} \times 100 \qquad \text{حاصل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

أي أن طفل بالسادسة من العمر إذا كان عمره العقلي 100×0.50 يحصل على حاصل ذكاء يساوي (0.50) إلا أن أغلبية الأفراد ذوي حاصل ذكاء بين 85 – 115. يعتبر موضوع قياس الذكاء مثير للنزاع بين الباحثين وعلماء النفس.

لقد خضع مقياس (ستانفورد بينيه) لعدة تغيرات عبر مدة تقترب من 100 عام. يعتبر مقياس (ستانفورد بينيه) نموذج (L M S B) واحدا من العديد من اختبارات الذكاء المستخدمة في مركز تطور الموهبة. وغالبا ما يستخدم مقياسان مختلفان للذكاء ويستخدم مقياس (L M S B) كاختبار دائم لقياس ذكاء الأطفال الذين تعدوا سقف (99٪) في أكثر من مقياس مثل (وكسلر) للأطفال الطبعة الثالثة (WISC 111). في حين يعتبر اختبار (وكسلر) مقياس حديث إلا أن مقياس (L M S B) مازال يعتبر اختبارا ساري المفعول وإلا لم يكن ليتم إدراجه في كتالوج (رفرسايد) 2002.

يعتبر مقياس ستانفورد بينيه اختبارا مناسبا للأطفال حيث يمكن استخدامه لتقييم مستويات التخلف العقلي والموهبة كما أنه مناسب لتقييم القدرات الإدراكية عند البالغين.

ويبقى مقياس (ستانفورد بينيه) للذكاء بكل طبعاته، الاختبار المختار لتعريف الأطفال الموهوبين من قبل علماء معروفين مثل نانسي بايلي، جيروم ساتلر، و رون مارتنسون حتى عام 1986. ويستخدم لقياس مستويات الذكاء للأفراد بين عمر 2-85 سنة. ففي عام 1986 بدأ كاختبار ذكاء عام مستخدما اختبارات تشمل مفردات متماثلة، معايير عمرية لفظية، معايير عمرية غير لفظية، وهي تأخذ مأخذ الألعاب مثل القواعد كما تشمل ألعابا بالإضافة إلى أعمال فنية ملونة ويدوية. (Becker, 2003)

واعتمد مقياس (ستانفورد بينيه) على أفكار Cattell – Horn – Caroll (C- H - C) وهي نظرية الأداء التأملي. (Johnson & D'Amato, 2004).

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم الذكاء والقدرات التأملية (الإدراكية) ويستخدم لتقييم صعوبات التعلم وكذلك لإدراج الأطفال في برامج الإبداع. وأداة التقييم عبارة عن بطارية تحتوي اختبارات تقيس المعرفة، التفكير المرن (الاستنتاج من وقائع أو مقدمات)

والتفكير الكمي، التحليل المكاني المرئي، وعمل الذاكرة. كما يساعد مقياس (ستانفورد بينيه) لتشخيص الصعوبات التطورية كما يمكن استخدامه في التقييم العيادي،العصبي، تقييم الطفولة المبكرة، عمليات التقييم التعليمي النفسي للاستبدال التعليم الخاص، الأمن الاجتماعي للبالغين، تقييم تعويضات العمال، (البيئات الجدلية أو سياق الكلام الجدلي)، الأبحاث حول القدرات والاستعداد بالإضافة إلى تزويد السياسات مثل IEPs , ITSPs بالمعلومات، تقييم الوظيفة، الاختيار الصناعي والمعالجة النفس عصبية للبالغين.

ومنذ عام 1986 كانت هناك مراجعات عديدة لهذا الاختبار وهو أول اختبار ذكاء ينشر ليزود بإجراءات تسجيل إدارية. كما يعتبر أول اختبار أمريكي استخدم فكرة حاصل الذكاء (IQ) وهو حاليا في طبعته الخامسة. (Laurent ،Swerdlik & Tyburn ،1992)

تعتبر الطبعة الخامسة أحدث طبعة مستخدمة حاليا وتتميز باشتمالها على العاب أكثر من الطبعات السابقة مع وجود أعمال يدوية ملونة. تحتوي الطبعة الخامسة (10) اختبارات فرعية حيث تبدأ عملية الاختبار بمادة الكتاب الأول التي تشمل اختبارات الاكتشاف الفرعية. وقد تم تحديد نقاط البداية اعتمادا على العمر أو مستوى القدرة التقريبية. أما الكتاب الثاني ويشمل اختبارات غير لفظية حيث يحدد الاستنتاج المرن غير اللفظي مستوى الصعوبة المناسب. ويركز الكتاب الثالث على المعرفة اللفظية. ويتم قياس الاختبارات النهائية الباقية وهي (4) لفظية و (4) غير لفظية في بنود كل من الكتاب الثاني والثالث إذ يأخذ كل اختبار فرعي تقريبا (5) دقائق. (Roid, 2006).

ويتم تسجيل النقاط في أحدث طبعة إما يدويا أو باستخدام SB5 Scoring Pro وهو عبارة عن برنامج يعتمد على النوافذ (Windows). ويسمح هذا البرنامج لعوامل عدة للمساعدة في تسجيل النقاط تشمل:

أ- التناغم في التحويل وفي تسجيل النقاط.

ب- تعزيز تسجيل النقاط الموسع.

ج- تقرير جرافيكي.

د- تلخيص قصصي قصير. (Roid, 2006)

وقد دمجت الاختبارات الفرعية العشرة لتشكل (4) أنواع من المعايير المعقدة وتشمل هذه المعايير عامل الفهرسة، المسلكية، الاختزال، والمعيار الكامل. كما تم دمج اختبار لفظي مع آخر غير لفظي لتشكيل معيار عامل الفهرسة. ويعتمد معيار المسلكية على (5) اختبارات لفظية و (5) اختبارات غير لفظية. ويندمج الاختباران الفرعيان للاكتشاف لتشكيل بطارية حاصل الذكاء المختزلة (AB IQ) (البطارية المختزلة لحاصل الذكاء). (Roid, 2006)

ومن مزايا الطبعة الخامسة لمقياس (ستانفورد بينيه) احتوائه على:

- اختبار لفظي وآخر غير لفظي.
- درجة مركب عام.
- مواضيع عوامل عدة.
- مواد مشتركة للحصول على الاستمرارية مع الطبعات السابقة للمقياس.
- يغطى العمر من سنتين إلى 85 سنة وما فوق.
- موضوع تغير الحساسية والذي يسمح لتقييم أقصى أداء.
- شكل حامل باتجاهات.
- مقياس حساب.
- مثيرات وحوافز لاستخدام وإدارة سهلة.
- ميزان متساو للمحتوى اللفظي وغير اللفظي لجميع العوامل.
- حاصل ذكاء غير لفظي.
- انحراف معياري = (15) للمقادير المركبة مما يسمح لمقارنة سهلة مع الاختبارات الأخرى.
- متوسط (M) = (10) وانحراف معياري (SD) = (3) للاختبارات الفرعية.
- استخدامه اختبارات مهيأة لتوفير الوقت وتقليل الشعور بالإحباط لدى المفحوصين.
- استخدامه لنظام نظري محدد وواضح كدليل لتطور المواضيع وتخطيط الاختبارات الفرعية من خلال تسلسل نموذجي.
- توسيع البنود ذات النهايات المحددة.

- السماح باستخدام التعريف السابق للأفراد الذين يعانون من تأخر أو صعوبة في الإدراك.
- التوسع في البنود ذات النهايات العالية لقياس الموهبة عند المراهقين والبالغين. (Becker, 2003)

وقد تم في السنوات الأخيرة استبدال مقياس بينيه باختبار (أوتس لينون للقدرة الدراسية) (Olsat) لتقيم الطلاب في برامج الموهوبين والمتفوقين في نيويورك.

تأثير فلين

هو الارتفاع في درجات الاختبار العقلية والإدراكية لثلاثة أجيال على الأقل. (Herrnstein & Murray).

ويصف (تأثير فلين) نتائج قوية لحاصل ذكاء عال تم الحصول عليه مع مرور الزمن والأمم بناء على الاستنتاجات المذكورة ابتدائيا عام 1984. (Flynn, 1984, 1987, 1994, 1999)

يصل معدل الزيادة بالنسبة لاختبارات حاصل الذكاء حوالي (3٪) نقطة لكل سنة (أو ثلاث نقاط حاصل ذكاء لكل عشر سنوات) بحيث تتطابق بصعوبة عبر الزمن وتتشابه لكل الأعمار (Flynn, 1999). ويتأمل فلين بشكل واضح أن تطبق نتائجه حول تزايد حاصل الذكاء مع مرور الزمن على الدرجات في كل أجزاء جدول توزيع الدرجات، من المستوى شديد الانخفاض إلى المستوى شديد الارتفاع. ويؤيد (فلين) استخدام تأثيره الذي تم اشتقاقه من مجموعة واسعة من الدراسات لتعميم المقاييس المصححة لنتائج الاختبار الفردي بالرغم من احتمالية احتواء هذه المقاييس على أخطاء أكثر من التنبؤ الذكاء. يقترح اختباره الذي عقد في شهر يناير عام 2007 للبيانات البحثية النفسية أن تأثير (فلين) لم يتم استخدامه بشكل كاف لكل مستويات القدرة ؛ وهناك بعض الدعم لمصداقيته للأفراد ذوي القدرة المتدنية (على سبيل المثال: الذين يعانون من صعوبات التعلم، أو نقص في القدرة العقلية) ولكن ليس هناك أي دليل مادي لمصداقيته مع الأفراد ذو القدرة العالية بالأخص الموهوبين عقليا. وتدعم الأدلة التي تم ذكرها تأثير فلين للحد المعتدل من التخلف العقلي بالإضافة إلى الحد المتوسط مع زيادة في حاصل الذكاء مع

مرور الزمن مظهرا مقدار مشابه كما وجد فلين في وسط جدول توزيع حاصل الذكاء. (Kanayam,Scullin & Ceci, 2003).

تم تأكيد فكرة أن زيادة حاصل الذكاء التي تتركز في النصف الأدنى من التوزيع من قبل الباحثين الذين أصلا صاغوا المصطلح (Hernstein & Murray, 1994). وتم توجيه تأثير فلين حديثا من قبل (ترسكوت وفولكر) على تصنيف الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم بالرغم من أن بحثهم يعتمد على تشخيص صعوبات التعلم LD باستخدام اختبارات حاصل الذكاء (وهي ممارسة تم تحديها جديا مؤخرا).

وذكر (رودجرز) في نقده لتأثير فلين أن المتوسطات المختلفة في توزيع درجات حاصل الذكاء لا تعرف أي المجموعات الإضافية في التوزيع قد جربت التغير فعليا. على سبيل المثال: يمكن زيادة حاصل الذكاء بمرور الزمن عن طريق تحسين البيئات ذات المستوى المعيشي المتدني (من خلال تحسين مستوى التعليم وتحسين الممارسات الغذائية) عند الأفراد ذوي حاصل ذكاء متدن. وتدعم بعض الأدلة توزيع الأفراد ذوي حاصل الذكاء المتدني لرفع درجات الاختبار: ذكر (تيسدال وأوين) (1989) أن زيادة درجات الاختبار تتركز بين المفحوصين ذو القدرات المتدنية.

كما ذكر أيضا روي وورودجرز (2002) أن التغيرات في تفاوت توزيع الدرجات يمكن أن تقلد التغيرات في المتوسطات. ويمكن أن تأتي الزيادة في درجات حاصل الذكاء مع مرور الزمن عن طريق نقصان متغير الدرجات في نهاية طرف توزيع القدرة المتدنية أو عن طريق زيادة تغير الدرجات في نهاية طرف التوزيع للقدرة المرتفعة.

وقد اشتق تأثير فلين أصلا من الأبحاث والاختبارات التي تعتبر مقاييس جيدة لعامل سبيرمان للقدرة العقلية العامة (g) من مصفوفات (ريفن) المتقدمة. فإذا كان التأثير فعلا يعكس زيادة في (g) مع مرور الزمن فمن المحتمل أن يجد (كاين وأوكلاند) (2000) تفسيرا لغيابه عند الموهوبين المتميزين. وقد ذكر (كاين وأوكلاند) أن مقاييس (وكسلر) للذكاء تحسب (g) لمتغير أقل في الأفراد ذوي حاصل ذكاء مرتفع أكثر من الأفراد ذوي حاصل الذكاء المتدني.

2- مقياس وكسلر لاختبار ذكاء الأطفال

(Wechsler intelligence scale for children) WISC

لقد طور اختبار WISC أصلا كامتداد من مقياس وكسلر لقياس ذكاء البالغين عام 1949 وقد تم مراجعته (WISC – R) عام 1974 ثم تم إصدار الطبعة الثالثة، (WISC-111) عام 1991. كما أصدرت الطبعة الحالية وهي (WISC- IV) عام 2003. وقد تم إعادة معيار الاختبار في كل طبعة متعاقبة للتعويض عن تأثير (فلين)، إذ تم تنقيح الأسئلة لجعلها أقل انحيازا ضد الأقلية والإناث، وتحديث المواد لجعلها أكثر فائدة في إدارة الامتحان. يتضمن الاختبار عشرة اختبارات فرعية جوهرية وخمسة اختبارات إضافية. تستخدم الاختبارات الإضافية لاستيعاب الأطفال في حالات نادرة خاصة، أو التعويض عن النتائج الفاسدة التي قد تحدث بسبب المقاطعات أو ظروف أخرى.

ولا يسمح للمعلمين بأكثر من بديلين في درجات حاصل ذكاء أي مقياس كامل، أو أكثر من واحد لكل مؤشر، عند ذلك تقوم الاختبارات الفرعية بتأسيس مقياس كامل الدرجات وأربع درجات مركبة تعرف بالدلالات:

- الاستيعاب اللفظي (VCI) (Verbal Comprehension).
- التفكير الإدراكي الحسي (PRI) (Perceptual Reasoning).
- سرعة العملية (PSI) (Processing Speed).
- و الذاكرة العاملة (WMI) (Working Memory).

يعتبر اختبار (WISC) أحد أفراد عائلة (وكسلر) للذكاء. تم القيام باختبار أشخاص يتجاوز عمرهم السادسة عشرة باستخدام مقياس (وكسلر) لاختبار ذكاء البالغين (WAIS) (Wechsler Adult Intelligence Scale) ويتم اختبار الأطفال من ثلاث إلى سبع سنين، والأطفال البالغين ثلاثة أشهر من العمر باستخدام مقياس وكسلر لاختبار ذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية. (WIPPSI) (Wechsler Pre school and Primary school of Intelligence)

وتعطي كل من الاختبارات الفرعية العشرة وزنا مساويا تجاه المقياس العام لحاصل

الذكاء .IQ. وهناك ثلاثة اختبارات فرعية لكل من (VCI & PRI) رغم حصوله على 30٪ من وزن كل واحد ؛ يعطي (PSI) (WMI) وزن لكلا من اختباراتهم الفرعية.

أما الاختبارات الفرعية للاستيعاب اللفظي VCI فهي كالتالي:

أ- المفردات: تتضمن أسئلة مباشرة حول معاني الكلمات.

ب- المتشابهات: تتضمن أسئلة حول كيفية تشابه مفهومين.

ج- الاستيعاب: تتضمن أسئلة حول مواقف اجتماعية ومفاهيم شائعة.

د- المعلومات: وهو اختبار إضافي يتضمن أسئلة معلومات عامة.

هـ- التفكير الاستدلالي للكلمة: وهو اختبار إضافي يتم فيه تقديم الطفل لواحدة إلى ثلاثة مفاتيح على شكل أحجية ويسأل أن يحدد ماذا يصف الفاحص؟

الاختبارات الفرعية لاختبار التفكير الإدراكي الحسي فهي:

- **تصميم الصورة** picture design: يقوم الأطفال بتركيب حواجز حمراء وبيضاء حسب الشكل المعروض ضمن وقت محدد بالإضافة إلى بعض الأحجيات الصعبة والتي يتم فيها تعزيز ومكافأة سرعة الأداء.
- **إدراك الصورة** Picture Concepts: وفيه يتم إظهار صفين من الصور ثم يطلب من الطفل إيجاد الرابطة الشائعة بتحديد صورة في كل صف.
- **المصفوفات**: إذ يتم عرض مجموعة من الصور مرتبة بشكل معين ووجود مربع مفقود ثم يطلب من الطفل اختيار صورة من خمسة اختيارات تناسب الترتيب.
- **تكميل الصور**: وهو اختبار إضافي إذ يتم عرض شكل من عدة أشياء شائعة بجزء مفقود، ثم يطلب أن يميز الجزء المفقود عن طريق الإشارة أو ذكر الاسم.

الاختبارات الفرعية للذاكرة العاملة:

- **مدى الأرقام** Span–Digit: يعطى الطفل شفويا أعداد متتالية ويطلب من الطفل إعادتها، إما كما سمعها أو بالترتيب العكسي.
- **متتاليات الأعداد والأحرف** Letter- Number Sequencing: يعطى الأطفال أحرفا

وأعدادا متتالية مع بعض، ويطلب أن يقوم الطفل بإعادة هذه الأعداد والأحرف بترتيب عددي وأبجدي.

- **الجبر** Arithmetic (إضافي: يسأل الطفل أسئلة جبر شفويا ضمن فترة زمنية محددة).

الاختبارات الفرعية لسرعة العملية (PSI) (Processing Speed):

- **الترميز**: يطلب من الأطفال تحت سن الثامنة أن يحددوا صفوفا من الأشكال بخطوط مختلفة تبعا لرمز معين، ويقوم الأطفال بسن الثامنة بتدوين أو تسجيل شفرة برمز عددي ضمن فترة زمنية محددة مع التعزيز عند السرعة في أداء المهمة.
- **البحث عن الرموز** :symbol search يعطى الأطفال صفوفا من الرموز ويسأل أن يحدد ما إذا أو لا تظهر الرموز في كل صف.
- **الإلغاء** cancellation وهو اختبار إضافي حيث يطلب من الطلاب أن يقوموا بتعليم خطوط خلال أشياء لا تنتمي إلى صفحة من الأشياء المرتبة عشوائيا والأشياء المرتبة بشكل متعامد.

بالإضافة إلى استخدام WISC كقياس ذكاء استخدم كأداة عياديه حيث يقوم العديد من المتخصصين باستخدامه لتشخيص الشعور بالمرض بسبب اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد Attention – Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) وصعوبات التعلم، على سبيل المثال: يتم عادة ذلك من خلال عملية يطلق عليها تحليل الشكل إذ يقومون بمقارنة درجات اختبار فرعية متنوعة مع بعضها البعض (IPSATIVE) وقطاعات ذات درجات منخفضة بشكل غير عادي مقارنة لقطاعات أخرى يتم البحث عنها. إلا أن الأبحاث لم تثبت أنه طريقة فعالة لتشخيص ADHD وصعوبات التعلم. لا يظهر الغالبية العظمى لأطفال ADHD فعليا درجات فرعية خاصة أدنى من الآخرين، العديد من الأطفال الذين يظهرون أنماطا كهذه لا يعانون من ADHD. يظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم من عدم فائدة WISC كأداة تشخيص.

عند تشخيص الأطفال، من الأفضل استخدام بطارية اختبار ذات خيارات متعددة

(أي تقييم متعدد العوامل) مثل: مشاكل التعلم، الانتباه، المشاكل العاطفية التي لها نفس العوارض والتي تحدث معا أو بشكل عكسي وتوثر على بعضها البعض. على سبيل المثال: يبدأ الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين بإمكانهم أن يصبحوا شديدي الاضطراب عاطفيا وبالتالي يعانون من صعوبة التركيز، بإظهار مشاكل سلوكية أو كليهما. ويمكن أن يظهر الأطفال الذين يعانون من ADHD و ADD صعوبات تعلم بسبب مشاكل الانتباه، ويعانون أيضا من اضطراب في التعلم أو من تخلف عقلي. باختصار، بينما لا يجب تشخيص الصعوبات التي تواجه البالغين والأطفال اعتمادا على حاصل الذكاء وحده (أو المقابلة أو فحص الطبيب، تقرير الآباء، اختبار آخر –الخ) يمكن أن يساعد اختبار القدرة الإدراكية بالتعاون مع اختبارات و مصادر معلومات أخرى،و تفسيرات أخرى للمشاكل، اكتشاف المشاكل المرضية، أن يصبح مصدرا غنيا من المعلومات عندما يتم تحليله بشكل مناسب ويهتم الباحثون بتجنب الاعتماد ببساطة على درجات حاصل الذكاء الملخصة. وقد توصل الباحثون بالإجماع المبني على الملاحظة إلى أن اختبار (WISC) غير مناسب لتشخيص ADHD والأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما يمكن استخدامه لإظهار التناقض بين ذكاء الأطفال وقدراتهم المدرسية وهو التناقض الذي يبحث عنه علماء النفس التعليميين عند استخدام هذا الاختبار إلا أن العديد من الأطباء العياديين يستخدمونه لمقارنة تطور الطفل الإدراكي لأدائه الاجتماعي والمدرسي والعقلي. ويمكن ل (WISC) باستخدام هذا التناقض ومصادر المعلومات المختلفة الأخرى أن يساهم بمعلومات تتعلق بصحة الطفل النفسية.

ما هو سقف الاختبار؟

هو أعلى درجة يحصل عليها الطفل في اختبار ما بغض النظر عن قدرة الطفل أو ماذا يعرف أو تعرف، عندما يصل الطفل إلى سقف اختيار ما، فهذا يعني أن أسئلة الاختبار لم تكن صعبة بشكل كاف لقياس القدرة أو المعرفة الحقيقية وينتهي الاختبار عندما يخفق الطفل بالإجابة عن عدد معين من الأسئلة المتتابعة.

على سبيل المثال: على الطفل أن يخفق في الإجابة عن ثلاثة أسئلة مدرجة ضمن صف

قبل أن يتخلى الفاحص عن توجيه الأسئلة. ومع ذلك قد ينتهي الفاحص من توجيه الأسئلة قبل أن يخفق الطفل بثلاثة أسئلة ضمن صف. وهذا لا يعني أن الطفل لم يخفق في أي أسئلة. يمكن أن يكون الطفل أخفق بواحد وأجاب عن اثنين آخرين، أخفق في اثنين، وأجاب عن أكثر، وهكذا حتى لا يبقى هناك أي أسئلة.

قد لا تكون درجات حاصل الذكاء للأطفال الذين وصلوا إلى سقف اختبار حاصل ذكاء دقيقة؛ يعني أن الدرجات يمكن أن تكون متدنية جدا وذلك لأن الأطفال لم يكونوا قادرين على الاستمرار في إجابة الأسئلة لكونها صعبة الإجابة عنها. بالطبع، قد تكون الدرجات صحيحة ولكن عندما تصل درجات الأطفال إلى السقف فإن كل ما يمكن أن نعرفه هو أن الدرجة التي حصلوا عليها هي أدنى درجة محتملة. قد تكون الدرجة الفعلية أقل أو أكثر بكثير وهذا أمر من المستحيل معرفته أو التأكد منه.

مزايا اختبارات الذكاء الفردية:

1- تتمتع اختبارات الذكاء الفردية بقدرة تنبؤية معقولة بالنجاح الأكاديمي والعملي، وتفوق القدرة التنبؤية لاختبارات الاستعداد والتحصيل وغيرها من مقاييس الإبداع والشخصية.

2- تمتعها بأفضل الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في الاختبارات النفسية والتربوية المقننة.

3- استخدامها إجراءات وأساليب علمية ومدروسة في عملية بناء الاختبارات واختيار عينات التجريب والتقنين. وجود هذه الاختبارات في الميدان منذ عشرات السنين كما أجريت عليها دراسات وبحوث تجريبية هائلة وتراكمت لها بيانات صدق وثبات لا حصر لها بالمقارنة مع غيرها من الأساليب الاختبارية وغير الاختبارية.

4- عدم اقتصار فائدة اختبارات الذكاء الفردية على إعطاء نسبة ذكاء كلية أو نسب ذكاء فرعية كما قد يتبادر للذهن. ولكنها تزود الفاحص بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق ملاحظته لأداء المفحوص أثناء جلسة الاختبار. وتفيد هذه المعلومات في رسم صورة أكثر شمولية حول خصائص المفحوص السلوكية في مجالات:

أ- طول فترة الانتباه.
ب- مستوى القلق.
ج- مفهوم الذات والثقة بالنفس.
د- اتجاهات المفحوص في حل المشكلة.
هـ- رد الفعل على المهمات التي تتصف بالجدة.
و- إتباع التعليمات والقدرة على التركيز.
ز- التأمل مقابل التسرع.
ح- المهارة في استخدام اللغة.
ط- علاقة المفحوص بالآخرين.
ي- القدرة على التحمل والمثابرة.
ك- التنظيم والتنسيق.

لا تعكس المساعدة القيمة التي تقدمها هذه الاختبارات للمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور في تشخيص الطلبة علامات الطلبة المدرسية قدراتهم الحقيقية نتيجة انعدام دافعيتهم للتعلم المدرسي لسبب أو لآخر. وهي مقاييس فاعلة في الكشف عن القدرات الحقيقية للطلبة الذين يعانون من تدني التحصيل أو صعوبات في التعلم وغيرهم من الفئات الخاصة التي يوصف أفرادها في الأدب التربوي بالموهوبين المعوقين Gifted handicapped أو الموهوبين متدني التحصيل Gifted Underachievers.

ويوجد لأهم اختبارات الذكاء الفردية صور مطورة مقننة للبيئة العربية في العديد من الدول العربية مثل مصر والأردن وسوريا والكويت والسعودية. وهناك إمكانية لاستخدام جداول المعايير والصورة المطورة في السعودية والكويت مثلا في سائر دول الخليج العربي مما يسهل على المربين المعنيين برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين عملية التشخيص والاختيار.

ثانيا: مقاييس التحصيل الأكاديمي

تعتبر مقاييس التحصيل الأكاديمي المقننة أو الرسمية، من المقاييس المناسبة في تحديد قدرة المفحوص التحصيلية، والتي يعبر عنها عادة بنسبة مئوية، وعلى سبيل المثال تعتبر امتحانات القبول أو الثانوية العامة، أو الامتحانات المدرسية من الاختبارات المناسبة في تقدير درجة التحصيل الأكاديمي للمفحوص، ويعتبر المفحوص متفوقا من الناحية التحصيلية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90٪ (أي أعلى 3٪ من الطلبة في تحصيلهم).

ثالثا: مقاييس الإبداع

تعتبر مقاييس الإبداع أو التفكير الابتكاري أو المواهب الخاصة من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص. ويعتبر مقياس (تورانس) للتفكير الإبداعي والذي يتألف من صورتين: اللفظية و الشكلية، من المقاييس المعروفة في قياس التفكير الإبداعي، وكذلك مقياس (تورانس وجيلفورد) للتفكير الابتكاري، والذي تضمن الطلاقة في التفكير، والمرونة في التفكير، والأصالة في التفكير، ويعتبر المفحوص مبدعا إذا حصل على درجة عالية على مقاييس التفكير الإبداعي أو الابتكاري، ومن الجدير بالذكر أنه تم تطوير بعض مقاييس الإبداع والتفكير الابتكاري في الأردن كمقياس (تورانس) الإبداعي.

تستعمل اختبارات الذكاء والإبداع بشكل عام لتحديد التفوق لدى الأطفال، فالاختبارات الإبداعية تتضمن القدرة على التعامل مع أنظمة الرموز العددية واللفظية. وبجانب هذه الاختبارات صممت اختبارات التحصيل المدرسية لدراسة التفوق، ولكن من أهم سلبيات وعيوب هذه الاختبارات هو أنها غير شاملة أو صحيحة بشكل كاف لتقدير الإبداعية.

لقد نشر (كالتسونس وهونيول) قائمة إضافية من اختبارات الإبداع حيث عرف (تورانس وجوف) حوالي 255 أداة. رغم وفرة هذه الاختبارات تساءل العديد من المراجعين عن فائدتها اعتمادا على أساس النتائج التقنية. وجعل عدد هذه الاختبارات تغطية الأدوات التي تم تطويرها والتي تشير إلى الإبداع بشكل مخصص خلال عصر الإبداع الحديث والذي تم تقديمه من قبل (جيلفورد) عام 1950 أمرا ضروريا.

وتتقيد المراجعة باختبارات الورقة والقلم وذلك لاستخدامها بشكل واسع في حقل التعليم والأبحاث حيث تغطي مزيجا من الإجراءات المعروفة جيدا بالإضافة إلى الإجراءات المعروفة بشكل محدود جدا، ولكنها لا تستطيع أن تفعل أكثر من إعطاء فكرة عن مدى وفرة الأدوات. وقد تم تنظيم المحتويات حسب مفاهيم مرتبطة بالإبداع (على سبيل المثال، العمليات المبدعة، الإنتاج المبدع، الشخص المبدع).

(أ) ما يتعلق بالعملية الإبداعية (التفكير الإبداعي)

تعتمد اختبارات الإبداع للأطفال على نموذج بنية الذكاء (لجلفورد) (Structure of Intellect, 1976) (SI) والذي يناسب المراحل الدراسية من الرابع إلى السادس، ويضم عشرة اختبارات تتضمن كلا من الدلالات اللفظية و المحتوى غير اللفظي (الحركي، العددي) من هذا النموذج. كما يركز هذا الاختبار على الإنتاج التشعبي للوحدات، الصفوف، العلاقات، الأنظمة، عمليات النقل، والدلالات. ومن أمثلة هذه الاختبارات "أسماء قصص"، "مجموعات الأحرف المختلفة"، "صناعة الأشياء". وتركز عملية تسجيل الدرجات على الإنتاج الحر لعدد واسع من الأفكار، وليس على الأصالة أو الفاعلية.

ويذكر كتيب الاختبار درجة ثقة داخلية تتراوح من (42٪ إلى 97٪)، ومن ناحية أخرى بين (70٪ و 85٪). وترتبط درجات الاختبار بعلاقة متبادلة فقط بشكل معتدل مع درجات المعلم للإبداع، وبأدنى مستوى (06٪ إلى 35٪) مع اختبارات (تورانس) المعروفة بشكل جيد بالإضافة إلى اعتمادها على نموذج (جلفورد) "بنية الذكاء" واختبار (بينيه) للقدرات التعلمية العقلية: التقييم، القيادة والتفكير الإبداعي (SOI: ELCI) والذي يقيس ثمانية نشاطات إدراكية ترتبط بالإبداع، كل منهم يضم التفكير التشعبي:

- العلاقات الرمزية التشعبية.
- الوحدات الرمزية التشعبية، الوحدات الشكلية التشعبية.
- الوحدات اللفظية التشعبية.
- العلاقات اللفظية التشعبية.
- التحويلات اللفظية التشعبية.

- العلاقات الشكلية التشعبية.
- والتحويلات الشكلية التشعبية.

وتدعم دراسات التحليل العاملي، صدق البناء لهذا الاختبار وغالبا ما تكون درجة معامل الثقة للفحص الداخلي عالية جدا تصل إلى (99٪).

1- اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي

تعتبر اختبارات (تورانس) للتفكير الإبداعي (TTCT) أكثر الاختبارات المعروفة التي تعتمد على التفكير التشعبي والتي نشرت بكل مبدئي عام 1966 وتمّت مراجعتها منذ ذلك الحين. (Torrance, 1999)

وتشمل مواد الاختبار القسم اللفظي وهو "التفكير بشكل مبدع باستخدام الكلمات"، والقسم غير اللفظي (شكلي)، أي "التفكير بشكل مبدع باستخدام الصور". ويحتوي كل منهما على شكلين (A B,). كما أن هناك ستة نشاطات لفظية (السؤال، التنبؤ بالمسببات، تخمين النتائج، تحسين الإنتاج، الاستخدامات غير العادية، الأسئلة غير العادية، والافتراض العادل)، وثلاثة نشاطات شكلية (بناء الصورة، تكميل الصورة و الخطوط والدوائر).

وتمنح النشاطات اللفظية درجات للأبعاد الثلاث والتي يطلق عليها من قبل (تورانس) "السمات العقلية" وهي الطلاقة، المرونة والأصالة. وتمنح النشاطات غير اللفظية درجات للصفات العقلية الخمسة: الطلاقة، الأصالة، التوسع، فصل العناوين، ومقاومة النهايات غير المنجزة. إضافة إلى ذلك يمكن أن تسجل الاختبارات الشكلية 13 منطقة قوة إبداعية (مثال: تفصيل في سرد القصص وتركيب الأشكال غير الكاملة، والخيال). ويذكر كتيب الاختبار أن درجة الاتساق الداخلي المتوسطة مشتقة من عدد من الدراسات للنشاطات اللفظية (TTCT) بأعلى درجة تصل 97٪، وهناك بحث آخر يشير إلى أن العدد يصل أعلى من 90٪ بشكل شائع لكلا الجزأين، وحسب (Treffinger, 1985) تتراوح درجات ثبات إعادة الاختبار للأبعاد الفرعية المتنوعة بشكل شائع بين (60٪ و 70٪). وقد سأل كل من ممفورد وماركس كونيلي وزكارو وجونسون عام 1988 المقيّمين لاستخدام اختبارا من

خمس نقاط تقيس (النوعية،الأصالة، التعقيد، واقعية الإجابات) للاختبارات الفرعية وذلك للتنبؤ بالنتائج، وبعد ممارسة واجتماع لمناقشة أسس تسجيل الدرجات حقق المقيّمين درجة ثبات فحص داخلي تصل إلى 90٪ للنوعية و 86٪ للتعقيد و 84٪ للأصالة ووصل عدد الواقعية أقل من 65٪. (Mumford, Marks comely, Zaccaro, and Johnson, 1998)

استخدمت دراسة حديثة (Plucker, 1999) إجراءات إحصائية معقدة لإعادة تحليل معلومات تصل مدتها إلى عشرين سنة حول صحة التنبؤ التي تم جمعها أصلا من قبل (تورانس). وقد استنتج أن درجات الإبداع اللفظية المركبة (ليس الشكلية) في (TTCT) (التي تم الحصول عليها من قبل درجات متوسطة في الاختبارات الثلاث) حسبت حول 50٪ من تنوع الدرجات في مقياس الإنجازات الإبداعية التي تم ملاحظتها بشكل علني والمشاركة في النشاطات الإبداعية التي تم الحصول عليها بعد عدة سنوات، والتي تم التنبؤ بها بأكثر من ثلاث مرات من تنوع المعيار في IQ وهذا يطابق معامل الصحة المتنبأ بها والذي يصل إلى 7٪. وتميزت درجات TTCT'S بشكل جيد بين الطلاب الذين يستمرون فيما بعد للحصول على الاعتراف العام كمبدعين وبين الذين لم يحصلوا على ذلك بعد.

2- اختبار ولاش وكوجان

هناك اختبار إبداع آخر مؤثر يظهر خلال هذه الفترة وهو اختبار ولاش وكوجان (1965) والذي كان أعظم إسهام لهما هو تركيزهما على الجو المشابه للعب وغياب حدود الزمن في إجراءات الاختبار. ويتضمن هذا الاختبار ثلاثة اختبارات فرعية لفظية (متشابهات، الاستخدامات البديلة، الأمثلة). واختبارين فرعيين يحتويان على شكلية غامضة (معاني الأنماط، معاني الخطوط). وتعتبر الاستخدامات البديلة من أكثر الاختبارات الفرعية المطبقة بشكل واسع والذي كما يقترح العنوان، يسأل المشاركين إعطاء استخدامات غير عادية قدر ما يمكن للعديد من الأشياء الشائعة (مثال: الجريدة، سكينة، عجل سيارة، زر، حذاء، مفتاح). ويتم حساب درجات هذا الاختبار عن طريق رصد عدد الاستجابات (طلاقة) وعن طريق تمييز الاستجابات الفريدة بالنسبة لشخص

معين من ضمن المجموعة التي يتم اختبارها. ويستخدمه البعض لقياس المرونة والأصالة التي تتطلب حسابا ؛ ولكن ترتبط الأصالة والفائدة بعدد الإجابات في مقياس من سبع نقاط (غير أصيل – أصيل جدا، غير مفيد – مفيد جدا).

وقد أدرج (كوجان) عام 1983 العديد من الدراسات التي تدعم الصحة ودرجة الثقة لهذا الاختبار. كما ذكر (فوسبيرج) عام 1998 درجة ثقة الفحص الداخلي تصل 92٪ للأصالة و 83٪ للفائدة. كما ذكر نفس المؤلف درجة معامل ألفا للثقة تصل 86٪.

3- اختبار تداعي الأفكار البعيد RAT

Remote Associates Test (Mednick, 1962)

وهو اختبار ظهر في فترة التأسيس عام 1960 كما أنه اختبار خارج عن الطباعة، ولكن بسبب تأثيره الجذري على اختبارات الإبداع (الابتكار) ستتم مناقشته.

يعتمد هذا الاختبار على حقيقة أن بعض الأشخاص أفضل من الآخرين في إيجاد الأفكار البعيدة للكلمات المؤثرة حيث صنف هؤلاء الأشخاص بالأكثر إبداعا. ويتضمن هذا الاختبار ثلاثين نقطة ويسمح للإجابة عليها بأربعين دقيقة، وتحتوي على العديد من الكلمات غير المترابطة بشكل واضح (مثل: قمر، جبنه، عشب) والمهمة هي إيجاد كلمة رابعة بعيدة المعني تربط هذه الكلمات (في حالة المثال المعطى كلمة أزرق ستكون مناسبة). وتقاس الدرجات بعدد الحلول الصحيحة. وقد ذكر (ماندیك) (Mandick) معامل الثقة الداخلية تصل (70٪) وقد 1٪ و 92٪) وعلى التوالي عند إجراء الاختبار على عينات من الطلاب الذكور والإناث الذين لم يتخرجوا بعد.

وصل معامل الارتباط في درجات الفاحصين على مستوى الجامعة (70٪) وقد ميز المقياس بشكل جدي بين طلاب علم النفس الذين اعتبروا كباحثين مبدعين وبين الذين اعتبروا ذا مستوى منخفض من الإبداع والابتكار. كما ميزت درجات RAT بين الطلاب ذوي المواقف الاجتماعية المتحررة وبين ذوي الموافق غير المتحررة كما هو الحال بين الذين ذوي ميول فنية وبين الذين يمتلكون اهتمامات مهنية زراعية وميكانيكية. رغم قيام

(كاسوف) (Kasof, 1997) بتلخيص النتائج المناسبة إلا أن RAT لم يظهر أكثر من معامل ارتباط متوسطة في السلوك الإبداعي في المواقف التي لم يتم اختبارها. ومع تقدم عملية اختبار الإبداع في السنوات الأخيرة تم التوصل إلى أن الإنتاج الإبداعي الفعلي لا يعتمد على التفكير التشعبي وحده ولكنه يحتاج أيضا إلى التفكير التقاربي. (Rickards, 1994; Brophy, 1998).

وقد جادل ريكاردس أن عملية إنتاج الجدة الفعالة يحتاج لكلا النوعين من التفكير لكي تكتمل العملية. كما نادى (Facoaru , 1985) بالقيام بإجراء اختبار ذي اتجاهين والذي يقيم منطقة التداخل بين نوعين من التفكير (على سبيل المثال: التفكير التشعبي الموجه نحو الهدف).

4- اختبار ستيرنبيرج للقدرات الثلاثة (Sternberg's Triarchic Abilities Test)

ويركز على إمكانية فهم القدرة العقلية بشكل أفضل بلغة الوجوه، وفي هذه الحالة فإن القدرات التحليلية والقدرات العملية والقدرات التركيبية. وتشمل مواضيع الاختبار مستويين عمريين من 8–10 وفوق 15 سنة. ويتضمن اختبار الإبداع والقدرة التركيبية (التأليفية) كلا من أسلوب اختيار من متعدد، والمقالة. ويحتاج الأشخاص الذين يتم اختبارهم للقيام بعمليات روائية متعددة. ويتمتع هذا الإجراء تبعا لستيرنبيرج (Sternberg, 1997) بدرجة ثقة عالية، ويظهر صدق البناء كما ترتبط درجات الإبداع فقط بشكل معتدل مع الموجودة في البعدين الآخرين ويمتلك صدق التنبؤ في درجات الاختبار المرتبطة بدرجات مقررات الجامعة التي تركز على الابتكار (الإبداع).

5- اختبار اربان وجيلتتز للإنتاج التشعبي للتفكير الإبداعي (الإنتاج التشعبي)

TTCT-DP (urban and Jellen's, 1996)

وقد أخذ هذا الاختبار منحى مختلفا من الإجراءات التي وصفت سابقا. فهو يشتق الدرجات من ما يسمى إنتاج الصورة وسجلت إنتاجات المشتركين حسب الأبعاد التي تم اشتقاقها من نظرية (الجشتالط) النفسية للإبداع. ويتضمن هذا الاختبار كسر الحواجز،

العناصر الجديدة، الفكاهة والفعالية.ويشمل الاختبار نموذجين (A (B , حيث يتم إعطاء المشاركين قصاصة من الورق تحتوي على أشكال غير مكتملة.

ويهدف هذا التمرين إلى إنتاج رسومات تحتوي على الأجزاء الناقصة بأي شكل يريدونه. وتشير الدراسات من عدة دول مختلفة إلى أن درجة الثقة الداخلية للاختبار أعلى من (90٪) بينما تصل درجة الاختبار- إعادة الاختبار بين (70٪ و 75٪)

ويذكر كتيب الاختبار معاملات ارتباط تصل (82٪) حسب تقدير المعلمين للإبداع، وتظهر معاملات ارتباط معايير الحياة الواقعية أن (TTCT-DP) تميزا بين الأشخاص الذين يتبعون الحرف الإبداعية المعروفة والذين لا يتبعون ذلك.

وركز (ممفورد وكو ومركرز) على حل المشكلة إذ طوّرا اختبارات حول بناء المشكلة:

- ترميز المعلومات
- اختيار الأصناف
- ومزج الأصناف
- وإعادة التنظيم

ويتضمن اختبار مزج الأصناف؛ على سبيل المثال: مشكلات تحتوي على مجموعات من أربع نماذج لكل نموذج ثلاثة أصناف.)، نذكر مثال حول أسلوب (ممفورد) (Mumford et al, 1997.)، قد تحتوي المشكلة على مجموعات ثلاثة للنماذج الآتية: (طاولة، كرسي، لمبة، سرير، موز، أناناس، برتقال، خوخ؛ دليل تلفون، مذكرة تفتيش، شهادة زواج، خريطة) وتعطى هذه الكلمات دون تسمية الفئة التي تعرف هذه النماذج. ويطلب من المشارك مزج هذه الفئات لابتكار فئة جديدة، فئة إضافية، تزويد هذه الفئة الجديدة بعنوان وكتابة عبارة مختصرة تصنف هذه الفئة؛ وإدراج أمثلة إضافية قدر المستطاع لهذه الفئة؛ ووضع قائمة بالملامح الإضافية التي تربط هذه الأمثلة في الفئة الجديدة. وقد يميز المشارك الفئات الثلاثة الفرعية في المثال السابق (أثاث، فواكه، وثائق مطبوعة) ومن ثم قد يمزج هذه الأمثلة لتشكيل فئة ممتازة من- منتجات الغابة -، داعما ذلك بجملة توضيحية قائلا: " كل الأثاث يمكن أن يصنع من الخشب، كل الوثائق من الورق والذي

هو مصنوع من الخشب، والفواكه والخشب تأتي من الأشجار التي تأتي من الغابة."

وفي دراسة Mumford et al قام خمسة حكام بقياس إنتاج المشاركين في معيار من خمس نقاط لقياس النوعية والأصالة والحلول وبعد مناقشة مختصرة لتحديد التناقض، تم تحقيق درجة ثقة فحص داخلي من (84٪-81٪) للنوعية والأصالة بالتتابع. وعند مقارنة درجات مزج الفئة بمعيار يحتوي على أصالة الحلول للإدارة الزائفة، وتحقيق معاملات ارتباط لإعلان المشكلات تصل إلى (32٪ و 40٪). وتم الحصول على درجات متشابهة لبناء المشكلات، ترميز المعلومات واختيار الفئات بمعايير متشابهة. وعند دمج درجات بناء المشكلة، ترميز المعلمات، اختيار الفئات، مزج الفئات بطريقة الارتداد وصلت معاملات الارتباط لأصالة حلول مهمة الإعلان (45٪)، وبأصالة مهمة الإدارة وصلت (61٪).

يتبنى اختبار الإدراك الإبداعي حل المشكلات وهو أسلوب جاد. (CRT) (Doolittle,1990) ويتضمن هذا الاختبار مستويين: مستوى (A) والذي يناسب المراحل من الصف الثالث إلى الصف السادس أما مستوى (B) ويناسب طلاب الثانوية والكلية. وهناك نموذجين لكل مستوى (نموذج 1 ونموذج 2)، يتضمن كل نموذج عشرين مادة، والأمر الجاد في هذا الاختبار هو أن المشكلات المراد حلها تقدم في شكل أحجيات (فوازير). فعلى سبيل المثال في مستوى (A) تأخذ شكل قافية من أربع اسطر ويتم فيها إعطاء الشيء أو الحيوان إشارات أو مفاتيح لإدراك هويته إذ يجب أن يدرك المشارك هوية هذا الشيء. على سبيل المثال: (أنا أنمو في الحديقة – حيث أقف طويلا وأخضر – للطيور أنا الموطن – أتمايل عند هبوب الريح). ويطلب من المشاركين إيجاد الإجابة الصحيحة، ويحتوي مفتاح الدرجات على الإجابات. ويتطلب حسب اختبار (دوليتل) والذي يذكرنا باختبار (RAT) تفكيرا تشعبيا وتقاربيا.

وطالما أن الإجابات محددة في مفتاح الدرجات فإن صدق الفحص الداخلي ليس بالشيء المهم. وقد ذكر الكاتب درجة المقسوم للنصف تتراوح بين (63٪ – 99٪) من نموذجA و (90٪) من نموذج (B).

(ب) ما يتعلق بالشخص المبدع

1- قائمة (Schaefer and Anastasi's, 1968)

2- وقائمة (Alpha Biographical Inventory, ABI)

تعتبر قائمة تايلور هذه من أفضل الأدوات المعروفة لهذا الغرض إلا أنهما أداتان قديمتان لا ترتكزان على الإبداع. وتعطي ABI وزنا مساويا للإنجازات الأكاديمية المتعلقة بالقواعد السلوكية التقليدية. وستتم مراجعة قائمة (سكافيير وأناستاسي) (Schaefer and Anastasi's) لإعطاء فكرة عن طبيعة مثل هذه المقاييس.

يحتوي هذا المقياس على (165) موضوع، أما (ABI) فيحتوي على (300) موضوع بعضها نموذج اختيار من متعدد، اختيار من بدائل أو ذات نهايات مفتوحة. ويركز المقياس على معلومات تتعلق بالحقائق وتقيس خمسة مجالات:

أ- خلفية العائلة (المستوى التعليمي للآباء، درجة التعرف للآباء والأخوة).

ب- الاتجاهات الثقافية والعقلية (الاهتمامات، الهوايات، مستوى توفر المتطلبات الأدبية، تكرار الزيارات للمتاحف أو المعارض الأدبية).

ج- الدافعية (امتلاك واستخدام المعدات الخاصة مثل الميكروسكوب، مدى الاستعداد للتخلي عن الوجبات للعمل على مشروع معين).

د- الالتزام بالوظائف الصيفية في مجال الاهتمامات والذي يعتبر حسب رأي (سكافيير وأناستاسي) حماسي مضل ومستمر.

هـ- اتساع الاهتمامات (عدد الهوايات الممارسة، عدد المواضيع المدرسية العادية، والدافع تجاه الجدة والتنوع (مستوى الاهتمام بالأشكال الأدبية غير العادية، مدى اتساع المجموعات غير التقليدية).

وهناك مفتاحان لتسجيل الدرجات:

- الأول: لتسجيل درجات الإبداع الأدبي
- والآخر لتسجيل الإبداع العلمي.

وفي دراسة للطلاب في السنوات الثلاثة الأخيرة للمدرسة الثانوية وُجد أن المقياس يفرق ويميز بشكل مهم بين المراهقين المبدعين وأفراد المجموعة الضابطة وتم تقديم معايير الموهبة التي هي نتاج تصنيف وتقدير المعلمين للنتاجات المقدمة من قبل الطلاب. وقد تراوحت درجة الصدق (64٪) للمقياس الفرعي الفني و (35٪) للعملي. وعرف الاختبار بشكل صحيح 96٪ من الطلاب الذين قدرت منتجاتهم من قبل المعلمين كإبداع فني، بالرغم من أن (34٪) من الطلاب غير المبدعين تم اختيارهم بشكل خاطئ. كما تم اختبار (46٪) من الطلاب المبدعين علميا (10٪) منهم حصلوا على علامة إيجابية خاطئة).

3- قائمة خبرة الحياة (Life Experiece Inventory -LEI-)

طور كل من (مايكل وكولسون) عام 1979 قائمة خبرة الحياة أو غير (Life Experiece Inventory -LEI-) وتحتوي هذه القائمة على (100) نقطة تتضمن حقائق مثل (عدد التغيير في العنوان في الطفولة، وضع العائلة، التعليم، الهوايات، ردود الأفعال). وتزيد هذه الطريقة من درجة الثقة. وفي دراسة ابتدائية على (100) مهندس كهربائي صنفوا كمبدعين أو غير مبدعين اعتمادا على حصولهم على براءة اختراع أم لا. (49) من النقاط ميزت بين المشاركين المبدعين وغير مبدعين. وأشارت عملية تصنيف بديهي لهذه النقاط إلى أنها تغطي أربع مجالات هي:

- تطوير الذات (الاستمتاع بالمنافسة، إظهار فضول، الالتزام باهتمام ما)
- نضال الآباء (تركيز الآباء على المضي قدما، الحاجة لإتقان العمل لإرضاء الآباء)
- المشاركة الاجتماعية والخبرة الاجتماعية (عضوية في المنظمات، مساعدة الطلاب الآخرين لأداء فروضهم المدرسية)
- التدريب على الاستقلالية (السماح لأطفال اختيار أصدقائهم، مدى السماح لهم لوضع معاييرهم الخاصة في الحكم على إنجازاتهم الذاتية).

وفي دراسة متضاربة الصحة اعتمدت على الإنجازات الفعلية لـ (98) مهندسا، تراوح معامل الصحة (62٪) ويمثل (معامل الارتباط) امتلاك البراءة أم عدم امتلاكها.

ليس أقل من 83٪ من المهندسين الذي حصلوا على درجة أعلى من النقطة الفاصلة كانوا بالفعل مبدعين حسب معامل الارتباط، بالرغم من أن (29٪) من هؤلاء الذين لم يتم تمييزهم كانوا فعلا مبدعين حسب معامل الارتباط (سالب خاطئ).

4- قائمة النشاطات الإبداعية (Creative Activities Checklists)

طور (رنكو) (Runco,1987) قائمة النشاطات الإبداعية (Creative Activities Checklists) وتناسب هذه القائمة الأطفال من الصف الخامس إلى الصف الثامن. ويطلب الاختبار من المشاركين ببساطة الإشارة إلى مدى تكرار مشاركتهم في الوقت الحالي في نشاطات الحياة الواقعية في ستة مجالات: (الأدب، الموسيقى، الدراما، الفن، الأشغال اليدوية، العلوم). وتتم عملية تسجيل الدرجات عن طريق إضافة عدد اقتراحات المشاركين. على سبيل المثال: ما تم عمله في السنة السابقة (كتابة قصيدة أو قصة، اللعب في المدرسة، الاشتراك في نادي معين، التمثيل في مسرحية مدرسية، المشاركة في معرض علمي وهكذا). ويطلب من المشاركين في بعض الدراسات إدراج أكثر ثلاثة إنجازات مبدعة للوقت الراهن. ويتم اعتبار ذلك كنوع من الإبداع. وقد ذكر (رونكو) عام 1987 أن درجة ثقة الفحص الداخلي المتوفرة وصلت (90) لمثل هذه التخمينات. كما ذكر كل من (رس و روبنز و كريستيانو) (Robins & Christiano، (Russ عام 1999 أن معامل ارتباط (ألفا) يصل إلى (90٪) لدرجة الثقة للمقياس الكامل و (50٪-80٪) للمناطق المتعددة.

5- مقياس جيتترل للإبداع والتفوق

لقد بذلت جهود كبيرة لدراسة التفوق من قبل علماء النفس. فقد حدد جيتترل المقاييس التالية للإبداع والتفوق.

- **اختبار ترابط الكلمات**: يعرض هذا الاختبار كلمات على المفحوص ولكل كلمة عدة معاني، ويسأل المفحوص أو يطلب منه أن يكتب أكبر عدد من المعاني التي يعرفها لكل منها.
- **استعمال الأشياء**: يطالب المفحوص بكتابته أكبر عدد من الاستعمالات المختلفة أو غير العادية لكل شيء بأقصى ما يستطيع من السرعة.

- **الأشكال المخفية**: يجب على المفحوص أن يحدد الأشكال المفقودة التي يظهر فيها الشكل المطلوب.
- **تكملة القصص**: وهنا يزود المفحوصون بنفس القصص التي يكون السطر الأخير فيها فارغا ويطلب منهم ملء الفراغات ليعطوا نهايات مناسبة للقصة.
- **وضع مشكلات**: يعطي المفحوص تعليمات لتكوين أكبر عدد يستطيع تكوينه من المشكلات خلال فترة زمنية محددة. طور (كوف وديهادن) وسيلة لاكتشاف قوة القدرات الخاصة أو طبيعتها، واعتبرت أعمالهم صالحة لتحديد التفوق.

وقد قدم هذان العالمان معايير مختلفة لتحديد القدرات والمواهب الخاصة عند الأطفال المتفوقين **وتقع معاييرهم ضمن ثلاثة مجالات**:

أ- القدرة العقلية.

ب- المهارات الميكانيكية.

ج- المهارات الجسمية.

وقد عدّد (رايلي) الإجراءات التالية لتحديد المتفوق:

- الدقة في المفردات واستعمالها.
- الأهلية اللغوية.
- الملاحظة السريعة والذكية والاحتفاظ بالمعلومات عن الأشياء.
- الاهتمام المبكر بالتقاويم وبقراءة الوقت وبالساعات.
- النوعية الجيدة في التركيز.
- التكوين المبكر للقدرة على القراءة.

ناقش (كلاهار، 1949) حدود التقنيات المستعملة عموما في تحديد الأطفال المتفوقين وقال:

- إن اختبارات الذكاء مكلفة جدا ومستهلكة للوقت.
- إن اختبارات الذكاء جيدة للكشف عن المتفوقين، ولكن فيها عيبا هو أن الطلاب

الذين تكون لديهم مشكلات انفعالية وواقعية نادرا ما يتم تحديدهم كمتفوقين، وكذلك الطلاب الذين لديهم صعوبات لغوية.

- تخفق بطاريات اختبارات التحصيل في تحديد الأطفال المتفوقين منخفضي الإنجاز.
- نادرا ما يتم تحديد الأطفال الذين تكون لديهم مواقف عدائية تجاه المدرسة وكذلك الأطفال الذين تكون لديهم مشكلات تكيفيه واقعية وانفعالية (إذ أنهم يقعون ضمن هذه الفئة) كمتفوقين بواسطة الملاحظة.

رابعا: مقاييس السمات الشخصية والعقلية

تعتبر مقاييس السمات الشخصية العقلية التي تميز ذوي التفكير الابتكاري المرتفع عن غيرهم من خلال أحكام المدرسين، من الأدوات المناسبة في التعرف إلى السمات الشخصية، العقلية، من مثل الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، وقوة الدافعية والمثابرة، والقدرة على الالتزام بأداء المهمات، والانفتاح على الخبرة، ومن المقاييس التي طورت في البيئة الأردنية والتي تقيس السمات الشخصية والعقلية، مقياس السمات العقلية – الشخصية للمبدعين والذي يتضمن 75 فقرة موزعة على تسعة أبعاد هي: القدرة على تحمل الغموض والاستقلال في التفكير والحكم والمرونة في التفكير والأصالة في التفكير، والتفكير التأملي، والقدرة على التفكير، والانفتاح على الخبرة، كما تعتبر أحكام المدرسين من الأدوات الرئيسية في التعرف إلى الأطفال الموهوبين أو الذين يمكن أن يكونوا موهوبين والذين يتميزون عن بقية الطلبة العاديين. وتتكون أحكام المدرسين من خلال ملاحظة المدرس للطلبة في المواقع الصفية واللاصفية، فقد يجمع المدرس ملاحظات حول مدى مشاركة الطالب الصفية، وطرحه لنوعية معينة من الأسئلة، واستجابته المميزة، واشتراكه في الجمعيات العلمية، وتحصيله الأكاديمي المرتفع، وميوله الفنية والموسيقية والرياضية...الخ، وقد طور كل من (رينزولي) ورفاقه مقياسا لقياس السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين الذين يعرف باسم مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين (Scale For Rating Behavioral Characteristics of Superior Students) **ويتضمن هذا المقياس أربعة جوانب رئيسية هي:**

- القدرة على التعلم
- الدافعية
- الإبداعية
- القيادية

وقد اشتقت تلك الجوانب من دراسات سابقة في السمات الشخصية للموهوبين. كما يستطيع الآباء والمعلمون وعلماء النفس والأخصائيون الاجتماعيون المساعدة في تحديد الأطفال المتفوقين في مرحلة مبكرة جدا. بالطبع أن هذه العملية هي المشكلة التي جذبت اهتمام علماء النفس في كل أنحاء العالم، فقد عدوها صعبة جدا وبخاصة تقدير التفوق بمساعدة أداة أو اختبار واحد.

بناءا على رأي (تولمان): أن الأطفال الذين يقعون ضمن النسبة المئوية العليا في حاصل الذكاء هم أطفال متفوقون، ولكن فيما بعد أكد على أن اختبارات الذكاء العام تمثل نوعا ما شكلا محدودا من المهمات العقلية، فمثل هذه الاختبارات هي الأفضل للنوع الاستدعائي أو التحديدي من المشكلات، ولذلك أن الأطفال الذين حصلوا على درجات عليا في اختبارات الذكاء ليسوا بالضرورة مبدعين بدرجة عالية أيضا.

لو انتقلنا إلى وجهة نظر أخرى حول التفوق لوجدنا أن (ثرنتون) قد ذكر أن كونك ذكيا جدا لا يعني أنك متفوق في العمل المبدع. وهذه يمكن اعتبارها فرضية إذ يلاحظ عموما في الجامعات أن أولئك الطلبة الذين يمتلكون ذكاء عاليا يتم الحكم عليهم بواسطة المعايير المتوفرة على أنهم ليسوا بالضرورة هم المنتجون فقط للأفكار الأصيلة. وجميعنا قد يعرف بضعة أشخاص مبدعين ممن يمتلكون ذكاء عاليا ولكن هذا الدمج بين الذكاء والإبداع ليس قاعدة عامة.

ومن مقاييس السمات الشخصية الخاصة:

1- قائمة الإبداع (Creativity Checklist (CCL

هناك طريقة أخرى لدراسة الشخص المبدع تتضمن تعريف السمات الشخصية التي

يعتقد أن وجودها ضروري لظهور الإبداع. ويمكن استخدام: قائمة الإبداع (CCL) (Creativity Checklist) (Johnson, 1979) لتقدير الأشخاص في جميع مستويات الأعمار، تشمل البالغين في مواقف العمل. وهو مقياس يتكون من خمس نقاط تتراوح بين (أبدا و بشكل ثابت). وفيه يقدر الملاحظون سلوك الأفراد الذين يتم تقييمهم على ثمانية أبعاد. بالإضافة إلى الأبعاد الإدراكية يتم تقييم الطلاقة، والمرونة، والمهارات البنائية، والخصائص الشخصية مثل البراعة ؛ والاستقلالية، وسعة الحيلة، والمرجعية الذاتية الإيجابية، وتفضيل التعقيد. تراوحت درجة ثقة الفحص الداخلي من (70٪-80٪) وقد ارتبط الاختبار بعلاقة تبادلية مع الاختبارات الأخرى وصلت (0.51) في (RAT) و (0.56) في (TTCT).

2- قائمة السلوك المبدع لكريستشن بوم

تتضمن قائمة السلوك المبدع لكريستشن بوم (Krischen Baum, 1989) تقديرات من قبل الملاحظين. وتتكون القائمة من نموذجين الأول: (CBI-1) للمراحل من الصف الأول إلى السادس و الثاني: (CBI-2) للمراحل من الصف السابع إلى الثاني عشر. ويحتوي الاختبار على عشر نقاط بتقديرات تتراوح بين (1-10)، حسب مدى تكرار سلوك الطفل، بالطريقة المشار إليها يلاحظ هذا الطفل ويتذكر التفاصيل. وتوزع الدرجات على الأبعاد الخمس: الاتصال، والوعي، والاهتمام، والخيال، والمعيار الكامل. ويعتقد أن الأربع الأولى هي مجالات للإعداد الأساسي في عملية التفكير الإبداعي. وذكر المؤلف أن معامل ارتباط ألفا يصل إلى (0.93) للاختبار، وأظهر أنه يميز جيدا بين الأطفال الذين ينتجون منتجات إبداعية في البرنامج الإثرائي والذين لم يقوموا بذلك.

3- المقاييس الجمعية

تقيس هذه الاختبارات الذكاء بسرعة وخلال فترة زمنية قصيرة؛ إذ يمكن أن يقوم بإجرائها فرد واحد أو أخصائي واحد على مجموعة من الأفراد في وقت واحد.

وتقوم هذه الاختبارات بإعطاء فكرة عامة عن الأطفال، لكنها قد لا تكتشف الأطفال الموهوبين الذين لا يميلون إلى الإجابة عن الأسئلة، أو الذين لا يجدون حافزا على أداء الاختبار، أو الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة أو من اضطرابات نفسية.

يشيع استعمال هذه الاختبارات في المواقف الاختبارية العامة؛ مثل توجيه الطلاب تعليميا، وفي الانتقاء للوظائف وفي التوجيه المهني. وتمتاز هذه الاختبارات بأنها أكثر اقتصادا في الوقت والجهد من الاختبارات الفردية، ولكنها لا تعادلها في الدقة والضبط، كما أن تعليماتها أبسط من تعليمات الاختبارات الفردية، وتقسم هذه الاختبارات إلى نوعين هما:

أ – الاختبارات الجمعية اللفظية:

وتحتاج إلى مستوى معين من التعليم وقدرة لغوية وفهم الكلمات، ومن أهمها:

1- اختبار الذكاء الابتدائي.
2- اختبار الذكاء الإعدادي.
3- اختبار الذكاء الثانوي.
4- اختبار الذكاء العالي.
5- اختبار القدرات العقلية الأولية.
6- اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعات.

ب– الاختبارات الجمعية غير اللفظية:

وهي لا تعتمد على اللغة إلا في مجال إلقاء التعليمات بأسلوب التفاهم اليومي والعادي، ومن أهمها:

1- اختبارات (سبيرمان) الحسية للذكاء.
2- اختبار الذكاء المصور للأطفال.
3- اختبار الذكاء المصور للأطفال والمراهقين.
4- اختبار الذكاء غير اللفظي.
5- اختبارات المصفوفات.

قائمة الخصائص والسمات الشخصية لإيجاد المواهب المبدعة

أ – المقياس الجمعي لإيجاد المواهب المبدعة (Rimm & Davis, 1980)

(GIFT) Group Inventory for Finding Creative Talents

وقد استخدمت هذه المقاييس لقياس الاهتمامات والمواقف المرتبطة بالإبداع. وهناك ثلاث مستويات من GIFT:

- الثاني: (34) نقطة للمرحلة التي تبدأ من صف الروضة إلى الصف الثاني.
- الثاني: من (34) نقطة للمرحلة التي تبدأ من الصف الثالث إلى الصف الرابع.
- الثالث: من (33) نقطة للمرحلة التي تبدأ من الصف الخامس إلى السادس.

ب– قائمة الخصائص والسمات الشخصية لإيجاد الاهتمامات

- (Davis & Rimm, 1982)
- (GIFFI - 1 & 11) (Group Inventory for Finding Interests)

أما GIFF I فيتكون من مستويين:

- الأول فيطبق على طلاب الصفوف الإعدادية.
- الثاني فيطبق على طلاب الصفوف الثانوية.

ويحتوي كل منهما على (60) نقطة ويمكن تطبيق الاختبار بشكل جماعي كما يوحي عنوان المقياس. كما يقوم الأطفال بتقييم أنفسهم عن طريق الإجابة بنعم أو لا لجمل مثل "أنا أحب أن أؤلف أغاني خاصة بي" أو "الأحجيات السهلة أكثر إمتاعا". ويعطي المقياس درجات لسمات مثل الفضول، والأصالة، والاستقلالية، والمرونة، والمجازفة. ويتمتع الاختبار بدرجة اتساق داخلية تتراوح بين (80٪– 88٪) ودرجة ثقة اختبار وإعادة الاختبار تصل إلى (56٪) لـ GIFT و (88٪– 94٪) لـ (GIFFI-1 and GIFFI-11) بالتتابع. وتم تقدير صدق GIFT عن طريق القيام بتبادل درجات الاختبار بتقدير المعلمين، وتقييم الإبداع في الرسومات وتقييم الإبداع في تأليف القصص. وتراوحت معاملات الارتباط الناتجة بين (0.07 – 0.54) ولكنها كانت في الأساس في المنطقة بين (30٪ – 40٪). أما في GIFFI 1 – و 11 – GIFFI فقد وصلت العلاقة التبادلية على تقديرات المعلمين من (21٪– 68٪).

ج- استبيان الأساليب الإبداعية (Creativity Styles Questionnaire – CSQ)

قام كل من (كومار وكملر و هولمان) (kumar, kemmler and Holman's) عام 1996 بإعداد استبيان الأساليب الإبداعية (Creativity Styles Questionnaire – CSQ) والذي يتكون من سبعة أبعاد: الإيمان بالعمليات غير الإرادية، واستخدام الأساليب التقنية، واستغلال الأشخاص الآخرين، والتوجه النتاجي النهائي، وسيطرة البيئة، والخرافات، واستخدام الحواس. ويقدم المشاركين أنفسهم في (76 مادة) ["الأفكار الإبداعية تحدث لي بدون حتى التفكير بها" "عندما أحصل على فكرة جديدة، أصبح كليا مشغول بها" "أنا أبتكر أفكارا جديدة عن طريق مزج أفكار موجودة"].

وباستخدام مقياس من خمس نقاط تتراوح بين "(أوافق بشدة) إلى (لا أوافق بشدة)". وقد ذكر المؤلفون معامل ارتباط (ألفا) للمقاييس الفرعية السبعة يتراوح بين (45٪-83٪)

د - مقياس (Abedi – Schumacher Creativity Test)

والذي يعتمد على التقدير الذاتي (O'Neil, Abedi & Speilberger, 1994) المعدّ من قبل للمشاركين. وهو عبارة عن اختبار بأسلوب اختيار من متعدد إذ يقدر الطلاب أنفسهم في (60) سؤالا ينظر إليها كمؤشرات للطلاقة، والمرونة، والأصالة، و إدراك التفاصيل. على سبيل المثال: "كيف تواجه موقفا معقدا؟" وقد ذكر (Auzmendi, Villa and Abedi, 1996) درجات ثقة داخلية تصل من (61٪) إلى (75٪) وبمتوسط يساوي (66٪) لدرجات المقاييس الفرعية الأربعة عند تطبيق النسخة الإسبانية من الاختبار لأكثر من (2200) طفل. وترتبط درجات المقاييس الفرعية بالتبادل فقط بين 02٪ و 32٪ مع تقدير المعلمين للإبداع (متوسط ارتباط = 24٪) ودرجات (TTCT) (متوسط ارتباط = 11٪) وتصل درجات الثقة أيضا تحت المستويات المعتادة. وتوصل (أوزمندي وفيلا وأبيدي) رغم ذلك إلى أن تحسينا آخر للمقياس سيتناول هذه النتائج بسهولة. ويحتوي اختبار الإبداع هذا على قائمة من 20 صفة مثل: خيالي، مرن والذي من خلاله يقيم الطلاب أنفسهم باستخدام استبيان من خمس نقاط تتراوح بين بشدة إلى ليس كليا. وتخضع مجالاته الأربعة التي هي المرونة والطلاقة والأصالة وإدراك التفاصيل للدرجات

حيث تتراوح معامل الاتساق الداخلي لهذه الاختبارات الفرعية بين (14٪ إلى 69٪ وبمتوسط 41٪).

وتتلازم درجات الاختبارات الفرعية بين (20٪ و55٪) من الاختبارات الفرعية لاختبار (سكوماتش وأبيدي).

هـ - قائمة أيوا للإبداع (Iowa Inventiveness Inventory)

المطورة من قبل (Colangelo , Huesman, Hallowel, Kerr, Gaeth'sand.1992) مبدئيا عن طريق دراسة مخترعين يحملون شهادات وبراءة اختراع صناعية وزراعية. وتحتوي الأداة النهائية على (61) عبارة مثل (كلما نظرت إلى آلة، أنظر إلى آلة، أستطيع أن أدرك كيف أغيرها) إذ يتفق المشاركون على قائمة من خمس نقاط حيث ميزت بين الأفراد المبدعين المعروفين والأفراد الآخرين. على سبيل المثال: تصنيفهم إلى: المخترعين المعروفين القدامى - المخترعين الشباب الذين تم تقييمهم كمبتكرين من قبل المعلمين – المراهقين الموهوبين أكاديميا وغير المبتكرين. وقد وصلت درجة الثقة في (Test and re-test) (اختبار وإعادة الاختبار) لاختبار الإبداع المذكور من قبل (كولانجيلو) (66٪) ودرجة الاتساق الداخلي (70٪).

خامسا: اختبارات الاستعدادات والقدرات

اختبارات الاستعدادات Aptitude Tests

وتهدف هذه الاختبارات إلى التنبؤ بما يستطيع الفرد القيام به في المستقبل، ويقصد بالاستعداد إمكانية الوصول إلى درجة الكفاية أو القدرة عن طريق التدريب، سواء أكان هذا التدريب مقصودا أو غير مقصود.

وتقيس هذه الاختبارات السرعة التي يتوقع بها أن يتعلم الفرد طرائق الأداء المتعلق بهذا الاستعداد، فالاستعداد للأعمال الكتابية مثلا، يشير إلى قدرة الفرد على تعلم طرائق الأداء المكتبية إذا توفر له التدريب المناسبة.

اختبارات القدرات Abilities

وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس القدرات العامة والطائفية، أي النشاط العقلي العرفاني كما هو قائم فعلا، وكما يبدو في النشاط الذي يؤديه المفحوص.

وتعرف القدرة على أنها مقدرة الفرد الموجودة في اللحظة الراهنة فعلا على القيام بنشاط معين في المجال الحركي أو الذهني أو غيرهما سواء أكان نتيجة تدريب أو بدون تدريب كالقدرة على المشي، والقدرة على حفظ الشعر.

اختبار (أوتس لينون) للقدرة الدراسية

Otis – Lennon School Abilities (OLSAT)

يحتوي اختبار القدرة الدراسية (لأوتس لينون) الطبعة السابعة مادة من الطبعات الخامسة والسادسة بالإضافة إلى المادة الجديدة ويتبنى طريقة القياس السيكولوجي لقياس سرعة العمليات العقلية ودقتها. وبدأت هذه السلسلة من الاختبارات عام 1918 بمقياس مجموعة (أوتس) لقياس الذكاء. (Destefano, 2004).

يستخدم هذا الاختبار لقياس التفكير المجرد أو القدرة على التفكير الاستنتاجي. ويتكون هذا الاختبار من سبعة مستويات من مستوى (A) إلى مستوى (G) ويستخدم للطلاب في مرحلة الروضة إلى مرحلة الثاني عشر. ويتم اختبار طلاب الروضة بمستوى (A)، وطلاب الصف الأول بمستوى (B)، ومستوى (C) على طلاب الصف الثاني، ومستوى (D) على طلاب الصف الثالث، أما طلاب الصف الرابع والخامس فيتم تطبيق مستوى (E)، كما يتم تطبيق مستوى (F) على طلاب الصف السادس والسابع والثامن، وأخيرا يطبق مستوى (G) على طلاب الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر. (Harcourt Assessment, 2008).

ويتكون الاختبار من أسئلة اختيار من متعدد ويحتوي على مواضيع لفظية وغير لفظية. وهو اختبار معياري مقارنة لمقياس (ستانفورد بينيه) لقياس الذكاء الطبعة الخامسة. والمواضيع الخمس التي يتم اختبارها هي: استيعاب، عاب اللفظي، التفكير الاستنتاجي

اللفظي، التفكير التصويري، التفكير العددي، التفكير الكمي. وترتب المواضيع في كل مستوى تبعا لمنهاج معين، ففي المستويات المنخفضة من مستوى A إلى مستوى C تندرج بعض الأسئلة ذات الصعوبة بين الأسئلة السهلة وذلك لتجنب عدم تشجيع الطلاب الأصغر سنا. مما يساعد الطلاب بالشعور بالراحة خصوصا الطلاب الذين لم يتعودوا على جو الاختبارات. ويحتوى جزءا كبيرا من مستوى D على عدد من الأسئلة اللفظية والعددية والتي يتم ترتيبها وفقا لمستويات الصعوبة وضمن الأقسام الأخرى من المستوى D. كما يتم ترتيب المواضيع في المستويان G،E بتصميم لولبي شامل.

ويتم قراءة مستوى A، B بصوت عال للطلاب. وتحتوى الأقسام الثلاث الأخرى مواد ممارسة عملية. أما مستوى C فيحتوى على ثلاثة أقسام وتتم قراءة القسم الأخير بصوت عال. ويستغرق اختبار المستويات الثلاث ساعة تقريبا، منها 37 دقيقة تستخدم للاختبار الفعلي. ويتضمن مستوى D قسمين حيث يتطلب تطبيقه مدة 60 دقيقة ؛ أربعون منها وقت الاختبار الفعلي. أما المستويات منE إلى G فتحتوي على قسم واحد يتطلب ساعة لإعداد الاختبار منها 40 دقيقة زمن الاختبار الفعلي. ولا يحتاج الإعداد لهذه الاختبارات إلى تدريب خاص في قياس درجات الاختبار ويقوم الكتيب بتزويد الإرشادات حول كيفية القيام بالاختبار. (Destefano, 2004)

تشمل السمات الإحصائية للنماذج التي تم قياسها والتي تم ذكرها في الكتيب التقني التمهيدي مناطق جغرافية، وأحوالا اجتماعية و اقتصادية، والتهذيب والكياسة والمناطق العرقية، ومدارس غير حكومية، وطلابا ذي صعوبات تعلم.

وقد تم تطبيق طريقة العينة العشوائية المتماثلة للحصول على نماذج موحدة القياس للمفحوصين وذلك للحصول على معلومات وصفية معيارية من الطلاب من مختلف المناطق فيما يتعلق باختبار (أوتس لينون) للقدرة الدراسية. وقد تم إعداد الطلاب الذين شاركوا في هذه العينات للمشاركة في اختبار ستانفورد الطبعة التاسعة لقياس الإنجاز. وفي عام 1995 شارك تقريبا (463.000) طالبا في هذه العينة. ويمكن إيجاد النماذج الموحدة القياس والمعلومات الإحصائية في كتيب الاختبار التمهيدي ل OLSAT وكتيب اختبار

OLSAT.وتتراوح معامل الثقة للدرجات الكلية اللفظية وغير اللفظية في معظمها في الثمانينات (80s) والتسعينات (90s). ويظهر الاتساق الداخلي في هذه المعاملات بشكل أكثر من استقرار الاختبار وإعادة الاختبار (Goldman,2004). ولا تتوافر معايير الاستقرار خلال فترة من الزمن في درجات OLSAT في الكتيب. (Destefano, 2004)

ويذكر الكتيب التقني للـ OLSAT عوامل ثلاثا وهي صدق البناء، ومعامل الارتباط، وصدق المحتوى والتي تعتبر دليلا ابتدائيا على صدق الاختبار. وتقع معاملات الارتباط بين الطبعتين السادسة والسابعة بين (68٪) و (87٪) كأعلى حد وبأدنى حد يصل إلى (70٪). رغم أهمية ذلك إلا أنه لم يوجد أي تغير مهم بين الطبعتين، إذ يجب أن يكون الارتباط أعلى بكثير. (Goldman , 2004)

وهناك دراسة على (45) فردا من قبل برنامج الفرص الصيفية في كلية (جورجيا) الغربية للطلاب الموهوبين حيث تمت المقارنة بين عدة اختبارات ذكاء.(Tyler-Wood & Carri, 1991)

وقد تم تطبيق بطارية (4) اختبارات في هذه الدراسة، وهي:

- ستانفورد بينيه LM
- ستانفورد بينيه الطبعة الرابعة
- اختبار OLSAT
- واختبار القدرات الإدراكية

إذ وجد أن درجات OLSAT كانت متدنية بشكل ملحوظ أكثر من درجات الطلاب في (ستانفورد بينيه) LM و (ستانفورد بينيه) الطبعة الرابعة. وتشير هذه الدراسة إلى أن اختبارات القدرة الإدراكية يمكن أن تقيس أنواعا مختلفة من المعلومات. وإذا اعتمد تعريف أي برنامج للموهوبين بشكل مبدئي على اختبار معين واحد، فإن تعريف عينة الدراسة ستختلف بشكل عظيم اعتمادا على أي اختبار سيتم تطبيقه. (Tyler-Wood & Carri, 1991) وقد حدثت تغيرات رئيسية لبرنامج الموهوبين والمتفوقين عام 2005 / 2006 حيث انتقلت عملية الاعتراف من استخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء إلى تطبيق

اختبار OLSAT. وذكر المسئولون أنهم يحاولون الوصول إلى أقليات ومدن مختلفة الأعراق.

عند تقييم المادة والمراجعات لكل من مقياس (ستانفورد بينه) ومقياس (OLSAT) وجد أنه بالرغم من أن مقياس (OLSAT) أقل تكلفة لإعداده وتطبيقه إلا أن مقياس (ستانفورد بينيه) يتمتع بمصداقية أكبر. كما أن الدرجات في مقياس (ستانفورد بينيه) أعلى من (OLSAT) بالإضافة إلى أن كتيبات الاختبار ل (OLSAT) تعتبر أقل إرباكا مقارنة بمقاييس (ستانفورد بينيه).

يعتبر مقياس (ستانفورد بينيه) مناسب أكثر للأطفال الأصغر سنا الذين تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات بالنسبة لكيفية استخدامه بينما يمكن أن يجعل اختبار (OLSAT) عملية الحصول على درجات تتمتع بدرجة صدق وثقة عالية أكثر صعوبة.

سادسا: مقاييس الدافعية والمواقف

1- اختبار ويليامز

يعتبر اختبار ويليامز (Williams's,1972) من الاختبارات التي تناقش دور الدافعية في الإبداع، "كيف تشعر حقيقة تجاه نفسك؟". ويقيس هذا الاختبار الفضول، الخيال، المجازفة، وتفضيل التعقيد. وقد استخدم هذا الاختبار مع الأطفال في المراحل من الصف السادس إلى الصف الثاني عشرا. وقد صدر حديثا ل (ويليامز) مجموعة رسائل بعنوان تقييم الإبداع. وصمم هذا الاختبار لاستخدامه على الأطفال في المراحل الدراسية التي تبدأ من الصف الثالث الابتدائي إلى الصف الثاني عشر. ويشمل (12) شكلا غير مكتمل حيث يتم تكميله من قبل الأطفال. ويتم قياس المجالات عن طريق قائمة تقدير ذاتي تتكون من (50) نقطة اختبار من متعدد وتقيس المشاعر المتضادة (الفضول، المجازفة، الرغبة في التعقيد، القدرة على التخيل).

وهناك مقياس آخر يعتمد على تقدير الأهل أو المعلمين حيث يتم تقييم تكرار السلوكيات التي تشير إلى وجود هذه السمات المذكورة. ويذكر كتيب الاختبار أن معاملات الصدق غير المصنفة تصل من (61٪- 76٪)

ارتبطت درجات الاختبار بالتبادل مع تقييمات البالغين حول إبداعات الأطفال، ووصلت بين (59٪- 74٪). و بشكل محتمل وصلت درجات الاتساق الداخلي والثقة والفحص الداخلي أعلى من (60٪) ومن المستحيل أن تكون النتائج غير ذلك.

2- قائمة: Creative Inventory (C&RT-. Byrd, 1986)

وقد حصلت هذه القائمة على اهتمام ملحوظ لأنها تمزج بين التفكير الإدراكي وغير الإدراكي (الدافعية) من الإبداع. وتعتمد على مفهوم إنتاج الأفكار، والقدرة على إنتاج أفكار غير تقليدية، واعتبار الإبداع كنتيجة من التفاعل بين التفكير الإبداعي والبعد الدافعي للمجازفة. ويحتوي الاختبار على مجموعتين من (28) نقطة تقيّم الذات. الأولى تقيس التفكير الإبداعي والأخرى المجازفة. ويتم الإجابة عنها عن طريق استخدام استبيان من تسع نقاط تتراوح بين عدم الاتفاق كليا والاتفاق كليا. ("عادة أرى الجانب البعيد، عندما لا يفعل الآخرين ذلك"، "أحلام اليقظة هي نشاط مفيد"). وقد تم تلخيص درجات كل بعد، وقدرت الدرجة الكلية لكل بعد كدرجة عالية – متوسطة – منخفضة. كما قسمت درجات كل شخص في مصفوفة ذات بعدين (الابتكار مقابل المجازفة) ويطلب من الشخص القيام بأحد الأساليب الثماني الآتية: القائم على إعادة الإنتاج، المعدل، المتحدي، الممارس عمليا، المؤلف، الحالم، المخطط.

فالمبتكر يحصل على أعلى الدرجات في كل من التفكير الابتكاري والمجازفة، والقائم على إعادة الإنتاج يحصل على درجة منخفضة في كل منهما، والمتحدي يحصل على درجات عالية في المجازفة وليس الابتكار، أما الحالم فدرجاته عالية في الابتكار وليس في المجازفة، وهكذا. ذكر (بايرد) أن درجة ثقة اختبار – إعادة الاختبار وصلت (72٪) في هذا المقياس وجادل في امتلاك المقياس صدق الواجهة، ولم يزودنا بأي من المعلومات حول النماذج الأخرى.

3- قائمة كيرتون: Adaptation – Innovation Inventory (KAI-1989)

ولم يتم ذكر الابتكار في عنوان هذه القائمة ولكنه ظهر بشكل متكرر في أبحاث الابتكار. ويميز هذا الاختبار بين الأشخاص الذين يبحثون عن إيجاد الحلول للمشكلات عن

طريق استغلال ما يعرفونه مسبقا وما قد يفعله المعدلون (adaptor)، والمبتكرون (innovators)؛ الأشخاص الذين يحاولون إدراك وإعادة بناء المشكلة. وتنص وجهة نظر (كيرتون) على أن التعديل والابتكار يرتبطان في حل المشكلة بأسلوب تصاحبه دافعية عظمى ليصبح مبتكرا ومستويات أعلى من المجازفة، ودرجة عظمى من الثقة بالنفس مما يؤدي إلى أعلى درجة من الإنتاجية. ويتكون المقياس من (32) نقطة (سيفكر دائما بأي شيء عندما يواجه عقبة ما، نظامي، منهجي، دائما يخاطر بالقيام بالأمور بشكل مختلف). ويقيم المشاركون أنفسهم من خلال المقياس بالإشارة إلى كم هو من الصعب لهم أن يكونوا بهذا الشكل في قائمة من (5) نقاط (سهل جدا – صعب جدا). وتخضع الأصالة، والتعزيز، والكفاءة و الفعالية لدرجة كلية ودرجات على كل مقياس فرعي.

أشار كيرتون نفسه إلى وجود KR 20 درجة ثقة تتراوح بين (76٪–82٪) للمقاييس الفرعية و (88٪) للدرجات الكلية، ودرجة ثقة اختبار– إعادة الاختبار فوق 7 أشهر وصلت 82٪ للدرجة الكلية. كما أشار (يوكيو، ترفنجر وتالبوت) 1995 إلى وجود درجة ثقة ألفا للدرجة الكلية من (86٪–88٪) ومن (61٪–83٪) للمقاييس الفرعية المدرجة، كما أشار نفس المؤلفين إلى وجود معاملات ارتباط تتراوح من (25٪–47٪) لأصالة المقاييس الفرعية المدرجة مع الأصالة المقيمة للمنتجات.

توصيات حول الطرائق التقنية في التعرف على الموهوبين:

لقد أثارت مقاييس الذكاء الفردية الحديثة العديد من الأسئلة لمدارس المقاطعات ومدارس الموهوبين فيما يتعلق باختيار الطلاب للانضمام إلى برامج الموهوبين. وقد اشتقت النماذج المستخدمة حاليا للتعرف على الموهوبين من اختبار واحد فردي ذي درجة ذكاء واحدة. كان الحد الفاصل للاعتراف ببرامج الموهوبين بشكل عام عبارة عن مستويين من الانحراف أولهما أعلى من المتوسط في مقياس (ستانفورد بينيه)، والآخر حول (IQ 132). و بسبب شيوع استخدام مقياس (وكسلر) لاختبار ذكاء الأطفال الذكاء قابلة أمريكا في الستينات (Lubin, Wallis & Pain, 1971)، قررت بعض الولايات والمقاطعات أن عملية الاعتراف ببرامج الموهوبين ستعتمد على درجات حاصل الذكاء الأدائي، اللفظي

في المقياس الكامل والذي يتركز حول (130) أو أعلى. وبغض النظر عن نوع اختبار الذكاء المستخدم فإن درجات حاصل الذكاء قابلة للمقارنة وتقيس متغيرات متشابهة.

ومقارنة باختبارات الذكاء الحديثة فإن هذه الأفكار أصبحت من الطراز القديم. ولم تعد اختبارات الذكاء تقيس نفس البناء الأساسي للذكاء إذ يعرّف كل اختبار مجتمع دراسة مختلف كموهوبين. قد يحصل الطلاب الموهوبون بشكل واسع على درجات متنوعة باستخدام أدوات مختلفة. ولا تعتبر درجات حاصل الذكاء للمقياس الكامل الأبنية الموحدة التي اعتادت أن تكون، كما لا تعتبر الممثل الأفضل للقدرات العقلية للطفل. ولم تعد درجات الذكاء اللفظية ودرجات الأداء العملي الشائعة موجودة. هناك طرق عديدة لاستخدام الأدوات الجديدة.كما أن دلالة الموهبة حاليا غير واضحة. وتحت هذه الظروف، كيف يمكن اتخاذ القرارات بشأن اختيار الطلاب للالتحاق بمدارس وبرامج الموهوبين؟

وإليكم التوصيات التي تم مناقشتها حول الطرائق التقنية في التعرف على المتعلمين الموهوبين الذين تم استضافتهم في مؤتمر التجمع العالمي الدائم للأطفال الموهوبين السادس عشر في مدينة (نيوأورليانز) و (لويزيانا) في اليوم السابع من شهر آب عام 2005 ؛ الجمعية الوطنية لحملة تقييم الأطفال الموهوبين، في الثاني من شهر نوفمبر عام 2006:

1- تزود اختبارات الذكاء الفردية القرارات ذات الأهمية العالية التي تخص الطلاب الموهوبين بمعلومات أفضل أكثر من الاختبارات الجمعية التي تستخدم بشكل أفضل لأغراض الكشف العام. (Gilman, Rim & Silverman, in press)

2- ونتيجة لاعتبار الطلاب الموهوبين مجتمعا ذي احتياجات خاصة فهم بحاجة إلى تقييم شامل لتحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد طبيعة المعلومات التي يجب أن تستخدم في برامجهم. (Van Tassel-Baska & Baska,1993)

3- تقوم برامج الموهوبين عند اختيار الطلاب بناء على اختبارات الإنجاز، والدرجات المدرسية والتوصيات المدرسية على الأرجح بإعطاء الطلاب الذين يعانون اقتصاديا والذين لا يمتلكون كتبا كفاية في منازلهم مهلة. وتزود اختبارات القدرات الفردية

مدخلا أعظم للبرامج الموجهة للمجموعات الثقافية المتعارضة وللأطفال المحرومين اجتماعيا واقتصاديا. (Silverman & Miller, In press)

4- يعتبر كلٌ من مقياس (وكسلر) لقياس ذكاء الأطفال الطبعة الرابعة (WISC-IV) ومقياس (ستانفورد بينيه) لقياس الذكاء الطبعة الخامسة (SB5)الأكثر استخداما في عملية اختيار الطلاب لبرامج الموهوبين. إذ يقدم كلٌ من المقياسين طرقا عديدة لتحصيل الدرجات.لا تعتبر درجات حاصل الذكاء في المقياس الكامل التي يتم استخراجها في هذه الاختبارات قياسا متماسكا للذكاء العام كما في الطبعات السابقة. لا يجب اشتقاق درجات حاصل الذكاء في المقياس الكامل عندما يكون هناك تناقص شديد بين الدرجات المركبة في (WISC-IV) بمعدل (23 نقطة أو أكثر) (Flanagan & Kaufman, 2004) ولهذا السبب لا يجب أن تكون درجات حاصل الذكاء في المقياس الكامل درجات رئيسية لتحديد اختيار البرنامج. (Gilman & Silverman, Rim , in press,)

5- كما أنه ليس من الضروري حساب درجات حاصل الذكاء في المقياس الكامل في مقياس ستانفورد بينيه الطبعة الخامسة، فمن المسموح استخدام معامل الذكاء اللفظي أو معامل الذكاء غير اللفظي بشكل مستقل لتحديد الأطفال الموهوبين الذين يتسمون بمناطق قوة مختلفة. عادة تكون أعلى دلالة مركبة أو درجة أفضل مؤشر على النجاح في برنامج الموهوبين عند استجابة البرنامج لنقاط القوة في عملية تعلم الطلاب. (Silverman, in press)

6- يجب أن تكون دلالة القدرة العامة التي ترتكز على قدرة الإدراك أو درجة الذكاء للمقياس الكامل عند استخدام (WISC-IV)، مقبولة للاختيار في برامج الموهوبين. ويجب أن يتم اشتقاق دلالة القدرة العامة عن طريق استخدام الجدول المزود من قبل تقييم (هاركورت) (Technical report,4).

7- تعتبر دلالة الاستيعاب اللفظي (VCI) أو دلالة التفكير الإدراكي الحسي (PRI) مناسبة بشكل مستقل للاختيار لبرامج الموهوبين بالأخص المنتمين للثقافات متعددة الأنواع، ثنائي اللغة، الطلاب الاستثنائيين أو المتعلمين visual – spatial. من الضروري

وجود توافق بين نقاط القوة عند الطفل ومزايا البرنامج. ويجب السماح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالانضمام لبرامج الموهوبين على شرط وجود مؤشرات أخرى على الموهبة والقيام بتعديلات إرشادية لتناسب احتياجات الطلاب. (NAGC Task Force on Assessment, 2006)

8- عادة تقوم سرعة العملية والذاكرة العاملة بخفض المؤلف (المركب) ودرجات عامل الذكاء الكامل للموهوبين. وقد حصل الأطفال الموهوبين الثلاث وستون في العينة النموذجية المذكورة في الكتيب التقني (WISC-IV) على متوسط درجات الذاكرة العاملة (112.5) ومتوسط درجات سرعة العملية (110.6). (Wechsler, 2003) وتم اختبار (4) فقط من (103) طفل موهوب في مركز تطوير الموهبة وقد سجلوا (130) أو أعلى في سرعة العملية. (Gilman, Falk) Silverman,2004 وقد وجد مركز الإنجاز العائلي أن 42 طفل تعدوا أعلى مدى في سرعة العملية (Gilman & Silverman Rim, in press) وفي دراسة أخرى ذكر واسرمان، "أن أكثر من (70٪) من الطلاب المتقدمين لمركز الموهوبين وصلت دلالة درجات سرعة العملية حول المعدل أو أدنى ". وقد وجدوا في مقياس وكسلر الطبعة الرابعة أن دلالة القدرة العاملة تقوم بحذف سرعة العملية والذاكرة العاملة في عملية تسجيل النقاط. بينما يمكن أن تنتج درجة المركب الموهوب ودرجة المركب غير اللفظي الموهوب، يتم التخلص من الذاكرة العامة في مقياس (ستانفورد بينيه). (in press Silverman,)

9- نظرا لكون عملية تمويل تقييم الطلاب الموهوبين محدودة فإن العديد من المقاطعات توظف أشكالا قصيرة من مقاييس الذكاء الفردية، مثل مقياس (وكسلر) المختصر للذكاء إذ يتم تطبيق ست اختبارات فرعية جوهرية من الطبعة الرابعة التي يمكن من خلالها اشتقاق مؤشر القدرة العامة وهي: المفردات، المتشابهات، الاستيعاب، تصميم المكعبات، استنتاج المصفوفات، المفاهيم التصويرية. (WASI) (Wechsler,1999).

10- بما أن معظم هذه الاختبارات الفرعية محملة بشكل غني بعامل الذكاء العام (G) فإنه من المرجح تحديد الطلاب الذين سيكونون أكثر نجاحا في برنامج الموهوبين. حصلت

العينة المذكورة في الكتيب التقني في (WISC-IV) على متوسط معامل الذكاء في المقياس العام يصل إلى 123.5. (Wechsler, 2003) ويساوي متوسط درجة معامل الذكاء ل (202) طفل في عينة مقياس (ستانفورد بينيه) الطبعة الخامسة (124) وبهذا يجب أن تخفض الدرجات الفاصلة لبرامج الموهبة إلى 120 بدلا من 130. (Rim, in press، Gilman & Silverman).

11- من الضروري عند اختيار أداة لاستخدامها في تقييم الموهوبين الأخذ بالاعتبار أن مقياس (وكسلر) الطبعة الرابعة ومقياس (ستانفورد بينيه) الطبعة الخامسة يقومان بتعريف طلاب مختلفين كموهوبين. وبما أن (30٪) من (WISC-IV) تقيس التفكير اللفظي المجرد مقارنة بـ (10٪) من ستانفورد بينيه الطبعة الخامسة، فمن المرجح أن يجد (WISC-IV) أطفالا ذوي قدرة لفظية عالية. وبما أن (20٪) من (SB 5) تقيس الأطفال الموهوبين رياضيا مقارنة ب (10٪) من (WISC-IV) بناءً على تطبيق الجبر وهو اختبار بديل فمن المرجح أن يجد مقياس (SB 5) أطفالا موهوبين رياضيا أكثر. في حين أن كل من مقياس (SB 5) و (WISC-IV) يقيسان القدرات المكانية المرئية، يمكن أن يحتوي مقياس ستانفورد بينيه محتوى مكانيا مرئيا أكثر لهذا قد يكون المقياس الأفضل في تحديد الأطفال الموهوبين مكانيا. يجعل السقف المنخفض في كلا من (WISC-IV) و (SB 5) عملية تحديد الأطفال الموهوبين بشكل استثنائي وعميق وعال صعبا. ولكي يتم توثيق أن قدرات الأطفال تتعدى أداة القياس، فقد اخترعت (بيتي ماكستروف) طريقة لتتبع عدد نقاط المعيار المجرد التي تم اكتسابها والتي تجاوزت أدنى درجة مطلوبة للحصول على 19 نقطة معيارية (أعلى درجة محتملة ممكن اكتسابها في الاختبار الفرعي). وقد لوحظ أن الأطفال الذين سجلوا 13 نقطة معيارية مجردة والذين تعدوا السقف في المفردات (19 + 13) و8 نقاط زيادة في المتشابهات (8 + 19) في مقياس (WISC-IV). (Rim, in press، Gilman &Silverman)

12- من الواضح أنه لم يتم اختيار قدرات هؤلاء الأطفال بشكل كامل في (WISC-IV). طالما أن التوزيعات على الدرجات القصوى لا تسمح بالانحناء الطبيعي فهناك حاجة لاشتقاق نسبة حاصل الذكاء للدرجات القصوى. وتزداد الدرجات النسبية لحاصل

الذكاء بشكل شائع حتى في الاختبارات غير اللفظية. (Wasserman, 2005).

13- يقدم الكتيب المترجم لستانفورد بينيه الطبعة الخامسة (Roid,2003) جدول بدرجات معامل الذكاء الموسع للأطفال الذين سجلوا أعلى من 150 درجة أو أدني من 40 درجة حاصل ذكاء. ويتراوح مدى الدرجات بين أدني درجة وتساوي 10 وأعلى درجة وتساوي 225 حاصل ذكاء. وقد تم إعطاء المفحوصين بناءا على تسجيل Rasch scoring نقاط تسجيل مجردة فوق الاحتياجات للحصول على درجة سقف يساوي 19 وبما أن قلة سجلوا فوق 150 فإن نسبة درجات (راسك) يمكن أن يتم اشتقاقها يدويا للطلاب الذين سجلوا 130 وأعلى في مقياس ستانفورد بينيه الطبعة الخامسة. (Carson & Roid, 2004) ويوصى بأن يتم اختيار الطلاب الذين حصلوا على درجة 120 أو أعلى في ستانفورد بينيه وأن يتم اشتقاق الدرجات النسبية حسب Rasch scoring لتأهيل الطلاب للحصول على الخدمات المقدمة للموهوبين الاستثنائيين أو لتحديد درجة التسارع المطلوبة. (Silverman a، in press)

14- يمكن اشتقاق الدرجات النسبية لريم بالاستفادة من متكافئات الاختبار العمرية للاختبارات الفرعية المتوفرة في كتيب (WISC-IV) (ص- 253) المحولة إلى أشهر لتحديد العمر العقلي للطفل. تعكس الدرجات العمرية المتكافئة كل المواضيع الصحيحة لكل اختبار فرعي. يقسم العمر العقلي للطفل على العمر الزمني ويضاعف بـ 100 لاشتقاق نسبة ريم (Gilman & Silverman Rim، in press). وتناسب هذه الطريقة الأطفال من عمر 10 وأقل تبعا للسقف المنخفض لاختبار المتكافئات العمرية.

15- تعتبر عملية الخطوتين الموظفة في أبحاث المتفوقين لتمييز الطلاب الأكثر قدرة في سن الثانية عشر أو الثالثة عشر أفضل نموذج لتمييز الطلاب ذو الموهبة الاستثنائية. وتزودنا أبحاث المتفوقين باختبار فوق المستوى للأطفال الذين يسجلون درجات في القراءة أو الرياضيات أعلى من (95 أو 97٪). ومنذ عام 1989 تم إيجاد أطفال أصغر سنا ضمن المعدلات باستخدام مزيج من قياسين مختلفين: الأول وهو مقارنتهم مع الآخرين من نفس اعتبار المقياس العمري على نمط بينيه (Binet) والثاني باستخدام

الاختبار الأصلي المناسب للاختبار المكثف فوق المستوى وذلك لأنه منظم من قبل المستويات العمرية و الزيادة في مستويات الصعوبة. (Stanely, 1999, p.169).

16- يعرض الفاحصين الذين يقيمون الموهوبين الاستثنائيين اختبار فوق المستوى للأطفال الذين ينجزون اختبار حاصل الذكاء المتوسط. (مثال: WISC.IV, WPPSI- ،etc III, SB5, ،DAS-2, KABC-2) حول أو أعلى من 99٪ في على الأقل اختبارين فرعيين (بالأخص الاختبارات الفرعية التي تعتبر مقاييس جيدة لعامل القدرة العامة). أن تسجيل نسبة 97٪ في حالة مصفوفات رافن المتقدمة ستضمن اختبار إضافي فوق المتوسط. ويعطى مقياس ستانفورد بينيه (LM) كمقياس إضافي لاختبار حدود قدرات الأطفال عندما يسجلون مستوى السقف في الجدول المعياري لمقياس ستانفورد بينيه (LM) وتشتق معادلة حاصل الذكاء بناءا على الإرشادات في ص 339 في الكتيب. (Terman & Merrill ،1973).

17- تعتبر معادلة حاصل الذكاء مصفوفة نسبية.ويسمح باستخدام مقياس ستانفورد بينيه (LM) كاختبار إضافي طالما يدرك الفاحصين أن الدرجات في مصفوفة مختلفة وبهذا ليست قابلة للمقارنة مع انحراف حاصل الذكاء (Carson & Roid, 2004) ويمكن استخدام كلا من ستانفورد بينيه (LM) و ستانفورد بينيه الطبعة الخامسة مقارنة الثلاث أنواع من المعايير المركبة: المعايير القياسية، معايير راسك النسبية، ومعايير ستانفورد بينيه (LM). (Carson & Roid.2004)

يرجع عدم استخدام اختبارات بمعايير قديمة إلى تأثير فلين. واقترحت الدراسات الحديثة في بداية التسعينات أن تأثير فلين يمكن أن يتناقص تدريجيا. وقد درس (جون واسرمان) تأثير فلين وكتب قائلا أن معلومات البحث النفسية للاختبار في شهر يناير 2007 تقترح أنه لم يتم تناول وتطبيق تأثير فلين لكل مستويات القدرة وأنه ليس هناك أي دليل مادي حول مصداقيته مع الأفراد ذو القدرة العالية بالأخص الموهوبين عقليا.

الفصل الثاني

خصائص الموهوبين والمتفوقين

ويشتمل على النقاط التالية:

- أولا: الخصائص المعرفية
- ثانيا: خصائص الشخصية والدافعية
- ثالثا: الخصائص التطورية

الفصل الثاني

خصائص الموهوبين والمتفوقين

اتفق علماء التربية وعلماء النفس على وجوب اكتشاف الطفل الموهوب أو المتفوق دراسيا في سن مبكر حتى يكتمل نمو قدراته ويتم توافقه الشخصي (تقدير ذاته)، وحاجة الطفل ذي الذكاء المرتفع إلى منهاج وبرنامج إضافي مناسب في مرحلة الحضانة والدراسة الابتدائية.

لقد تعددت الدراسات حول خصائص الموهوبين وسماتهم وتنوعت وظهر بعضها في أوائل القرن العشرين. فقد بدأ (تيرمان) دراساته المشهورة عن الموهوبين في أواسط العشرينات. ودرست (هولنجورث) الأمر نفسه في أواسط الأربعينات. كما أجرى تورنس دراسة أخرى عند ظهور حركة الإبداعية والابتكار في أواسط الستينات. كما أجرى (يرلك) دراسة أخرى في بداية الثمانينات مع اشتداد حركة رعاية الموهوبين إضافة إلى عشرات الدراسات والأبحاث التي قام بإجرائها المهتمون في هذا المجال.

أثارت السمات النفسية والخصائص السلوكية للمبدعين الاهتمام الكبير من قبل الباحثين والعلماء في مختلف الميادين التربوية، حيث اتضحت أن هناك عدد كبير من الدراسات والبحوث تركزت على أن الأشخاص المبدعين يختلفون عن غيرهم في

خصائصهم المعرفية والانفعالية بغض النظر عن المجالات التي أبدعوا بها، فهم يشتركون في مجموعة من الخصائص العامة التي تميزهم عن غيرهم وهذه الخصائص هي:

- خصائص معرفية
- خصائص الشخصية والدافعية
- خصائص تطورية (في:جروان،2002).

أولاً: الخصائص المعرفية

يظهر الأفراد المبدعون بعض الخصائص المعرفية في سلوكيهم ومن هذه الخصائص:

1- القدرة اللغوية

يتسم الأفراد المبدعون في هذه القدرة على ظهورهم بمستويات متقدمة من التطور اللغوي والقدرة اللفظية، وغالباً ما تكون حصيلتهم اللغوية متقدمة على أقرانهم في نفس المرحلة العمرية، فتجدهم يستمتعون بالقراءة والمطالعة للكتب المتنوعة حتى قبل تعلمهم لمبادئ القراءة.

2- القدرة على التعامل مع الرموز والألفاظ:

إن من أهم القدرات التي يتصف بها المبدع تجده يتصف بقدرته على فهم الرموز واستخدامها بشكل صحيح حيث تجد المبدع وفي سن الصغر يستخدم الإعداد ومدلولاتها بشكل متقن عن أقرانه في نفس المرحلة العمرية.

3- الاستقلالية بالعمل:

الفرد المبدع يميل إلى العمل الفردي في حل المشكلات التي تواجه وذلك انطلاقاً من دافع داخلي موجود لديه وليس من اجل إرضاء شخص أو كسب شيء ما بل من أجل أن يتمكن من بناء صورة متكاملة عن المشكلة التي تواجه ليجد لها حل.

4- حب الاستطلاع:

المبدع لديه قدرة كبيرة على الملاحظة والانتباه، فتجده دائم لديه الرغبة في التعرف

على البيئة التي حوله ودائم تجده يطرح الأسئلة على كل ما يواجهه ويحب أن يفسر كل ما يقع أمامه حتى يكتسب المعلومات وينمى المهارات لديه.

ثانياً: خصائص الشخصية والدافعية

في دراسة قام بها جاردنر Gardner (1993) جمعت بين منهجية دراسة الحالة والمنهجية الكمية في الإبداع والمبدعين، أفاض في معالجته الوصفية التحليلية لسبعة من الشخصيات المبدعة التي أعتبرها نماذج ممثلة لأنواع الذكاء السبعة التي تضمنتها نظريته الأولى، عندما نشرها في كتابه أطر العقل عام 1983 ومن خلال هذه الدراسة توصل جاردنر إلى عدد من خصائص الشخصية والدافعية للمبدعين منها:

- الثقة بالنفس.
- الجد والاجتهاد في العمل.
- الالتزام المفرط بالعمل.
- الميل للعزلة عن الآخرين في مواجهة الصعوبات.
- عدم التمسك بالأعراف وقواعد السلوك.
- خلط مظاهر الطفولة والرشد في الأفكار والسلوك.
- التعبير عن المشاعر والعواطف بصورة مباشرة أو غير مباشرة.
- المثابرة.
- القدرة في التأثير على الآخرين (المرجع السابق).

ثالثاً: الخصائص التطورية:

تعد الخصائص التطورية بأنها ذات علاقة بالخبرات المبكرة ومراحل النمو المختلفة عند المبدع ومن هذه الخصائص:

- حب المدرسة والنجاح فيها.
- تفضيل صحبة الكتاب عن الآخرين.
- التعرض لخبرات وتجارب متنوعة في سن مبكرة لديه هوايات كثيرة.

- المحافظة على الدافعية في مجال العمل.
- تقديم مبادرات وإسهامات تدل على النبوغ.

خصائص وسمات المبدعين في تصنيف كلارك:

قدمت الباحثة كلارك (Calrk, 2006) تصنيفاً للمبدعين من خلال مراجعتها لنظريات الإبداع، حيث يتألف نموذج كلارك من أربعة مكونات لكل منها وظائف وخصائص وهي كالتالي:

الخصائص المنطقية: وهي:

- الميل للمخاطرة والمغامرة.
- القدرة على المقاومة والضغوط الاجتماعية.
- الانضباط الذاتي والاستقلالية.
- القدرة العالية على التذكر والانتباه.
- القدرة على التفكير المتشعب.
- عدم تحمل المواقف المملة والروتين.

الخصائص الحدسية: وهي:

- القدرة على تحرير الأفكار اللاشعورية والتعبير عنها.
- الحساسية الزائدة.
- التفاعل مع الأفكار الأصيلة.
- الانفتاح بغير حدود.
- تجاوز المشكلات وتقديم أفكار وحلول جديدة.

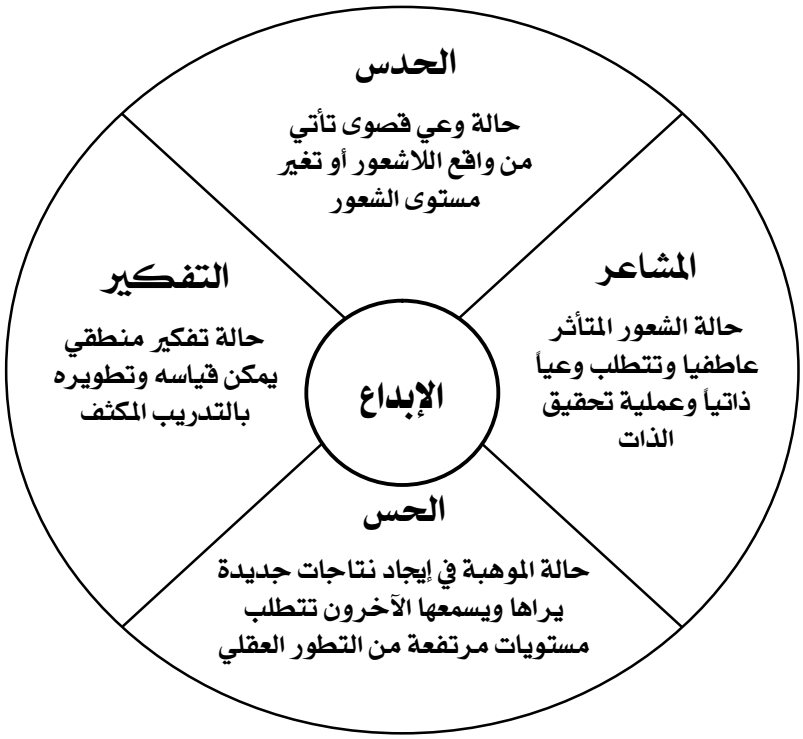
الخصائص الحسية: وهي:

- الاهتمام بالعالم الخارجي والداخلي.
- القدرة على تقبل الصراع والتوتر.
- الانفتاح على الخبرات والأفكار الجديدة

- القدرة على التحكم بالمفاهيم.
- القدرة على عدم الاستعجال في إصدار الأحكام.

الخصائص العاطفية: وهي:

- القدرة على حل الصراعات الداخلية.
- القدرة على تحمل المواقف المحيرة.
- الرغبة في مواجهة خبرات جديدة كل يوم.
- القدرة على التركيز.
- لا يخشى المواقف المجهولة أو الغامضة.
- إدراك الأشياء بطريقة خاصة.
- محب للاستطلاع.
- القدرة في تأثيره على الآخرين.



الشكل (2-1) نموذج كلارك التكاملي للإبداع

الفصل الثالث

حاجات الموهوبين
العاطفية والاجتماعية

ويشتمل على النقاط التالية:

- اكتشاف النواحي العاطفية والاجتماعية في الأطفال الموهوبين
- الحاجات الاجتماعية النفسية
- الاحتياجات الخاصة بالطلبة الموهوبين
- حاجات المتفوقين

الفصل الثالث

حاجات الموهوبين العاطفية والاجتماعية

إن الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين بدأ متأخراً بأكثر من ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية أو التعليمية، وربما كان للنتائج التي توصل إليها تيرمان Terman ورفاقه حول الخصائص الشخصية والنفسية لأفراد عينته أكبر الأثر في صرف أنظار التربويين والباحثين والآباء لفترة من الوقت عن أهمية خدمات الإرشاد لهؤلاء الطلبة.

ويعود الفضل بداية في إثارة الاهتمام بحاجاتهم الإرشادية للباحثة والمربية ليتا هولينغويرث Hollingworth التي وصفها جوليان ستانلي Stanley من جامعة جونز هوبكنز بأنها الحاضنة والأم لحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق في الولايات المتحدة الأميركية(في: معاجيني، 2006).

وتعد مساهمات ودراسات هولينغويرت وأبحاثها في تسليط الأضواء على فئة الطلبة الموهوبين كإحدى الفئات التي تنتمي لمجتمع ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية، وقدمت أدلة وشواهد ساطعة على ما يلي:

- وجود حاجات اجتماعية وعاطفية للطلبة الموهوبين.
- عدم كفاية المناهج الدراسية العادية وعدم استجابة المناخ المدرسي العام الذي يغلب عليه طابع الفتور وعدم المبالاة تجاه الطلبة الموهوبين.
- وجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي للطلبة الموهوبين، حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو العاطفي.
- ضياع 50٪ أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة للطلبة الذين تبلغ نسبة ذكائهم 140 فأكثر.

وعبرت المربية هولينغويرث بعبارة بليغة عن حال الطلبة الموهوبين والمتفوقين بقولها: «أكتاف صغيرة تحمل أدمغة كبيرة»، وقولها: «أن تجمع بين عقل راشد وعواطف طفل في جسم طفولي معناه مواجهة صعوبات معينة» (Hollingworth, 1942)،(كما ورد في كتاب (الرابغي، 2013، 52)

اكتشاف النواحي العاطفية والاجتماعية في الأطفال الموهوبين

هناك القليل من التوجيهات حول كيفية تعامل الآباء مع الأمور التي تنتج من موهبة أطفالهم ليس فقط العقلية ولكن الاجتماعية والعاطفية أيضا التي تخلق نوع من التحدي عند الآباء.

هناك خمس سمات عاطفية واجتماعية للموهبة يجب أن يواجهها الآباء ليساعدوا أطفالهم على اكتشاف قدراتهم الكامنة:

1- التفكير التشعبي.
2- الإثارة.
3- الحساسية.
4- الفهم والإدراك.
5- الدافع (Entelechy).

يجب أن يقوم الآباء بمحاولة إيجاد وسائلهم الخاصة لفهم المشاكل والأمور التي تنتج من موهبة الأطفال لأنه ليس أمر غير شائع أن يواجه الموهوب صعوبة في إيجاد من يشاركه اهتماماته، اللعب بإتباع قواعد مختلفة، القيام بأمور تشغله في أوقات الفراغ مثل المضايقة التي يجدها معظم الأطفال الموهوبين مؤلمة ومحيرة.

يختلف الأطفال الموهوبين فيما بينهم بالقدر الذي يختلفونه عن الأطفال العاديين. فما ينجح مع أحدهم قد لا ينجح مع الآخر. إلا أنهم يشتركون بامتلاك سمات عاطفية واجتماعية مشتركة تشمل الحساسية المتزايدة، وشدة العاطفة، والشعور بالاختلاف ووجود مناطق النمو العاطفي والفكري غير المتعادلة.

(Erlich, 1982; Janos & Robinson, 1985; Kitano, 1990; Kline & Meckstreth, 1985; lovecky,1990; Roedell, 1989; Webb, Meckstreth, & Tolan, 1982).

يمكن أن تأخذ بعض هذه السمات العاطفية والاجتماعية شكل نقاط الضعف عند الأطفال الموهوبين، على سبيل المثال: يقترح كلٌ من (هولينجوورث ووايتمور) العمل مع مجتمع دراسة مختلفة من الأطفال الموهوبين حيث يجد الأطفال الموهوبون صعوبة في التعامل مع حساسيتهم الشديدة، والتكيف مع النواقص في نموهم العاطفي والاجتماعي والفكري.

لقد وصف نموذج (Piechowski,1986) مفهوم القدرة الكامنة على التطور التي تكتشف خمسة أبعاد تحتوي على نتائج عاطفية واجتماعية للأطفال والبالغين الموهوبين. وتشمل هذه الأبعاد الشدة العاطفية، والحساسية، والتعاطف و التقمص العاطفي.

اقترح Piechowski عام 1991 أن نقاط الضعف عند الموهوبين قد تنمو بتزايد تجاه إدراك الذات وتحقيق الذات.

رغم ظهور هذه السمات كجزء متكامل للموهبة إلا أن الظهور السلوكي يمكن أن يختلف اعتمادا على بعض العوامل النفسية والنفس اجتماعية مثل احتمال الغموض، العمر، درجة التشاؤم والتفاؤل، تفضيل أنواع ومستويات الطاقة الحسية وموضع السيطرة الخ.

على الرغم من أن السمات نفسها محايدة إلا أن الظهور السلوكي يعطيها الأهمية

الاجتماعية مقترحا الإدراك السلبي أو الإيجابي من قبل الآخرين. وقد تم وصف السمات كما لو أن أحدها المسيطر لتوضيح أي المواضيع التي قد تنتج من مجال معين في كل منها بينما قد تتوافق السمات في الحياة الواقعية لدرجات معينة.

1- التفكير التشعبي

يفضل الطفل ذو التفكير التشعبي المجالات الأصيلة الخلاقة غير العادية لأي موضوع فلا يفكر أولا بالاستجابة التي يفكر بها الآخرون. كما يميل هذا الطفل للتفكير بالاستجابة بطريقة تعكس ميلهم للخيال والتلاعب اللفظي. (Lovecky, 1991).

وهناك نوعان من التفكير التشعبي:

- الذي يتحدد ويتقيد بأوقات ومواضيع معينة.
- التفكير بشكل ابتدائي بالعملية.

يعتبر السلوك والأداء في البيت والمدرسة عادة مشكلة لهم، ويعود أحد أسباب هذا التفكير إلى القيام بتعزيز هؤلاء الأطفال سلبيا بسبب أسئلتهم وفضولهم وإجاباتهم غير العادية، وعدم حبهم للعمل في مجموعات بالإضافة إلى تخيلاتهم المرضية (الكئيبة).

يبدو الأطفال ذوو التفكير التشعبي مشتتي الانتباه وفوضويين خصوصا في المدرسة. يستطيع البالغين التعويض عن تشتت انتباههم عن طريق اختيار أساليب حياة تكافئ تفكيرهم التشعبي. إلا أن الأطفال الموهوبين يجدون صعوبة في القيام بذلك حيث يصعب على هؤلاء الأطفال فهم المخططات التنظيمية. على سبيل المثال: تعتمد المستويات التي يستخدمها البالغون لتنظيم العمل المدرسي على نموذج خطي بينما يميل ذوو التفكير التشعبي لرؤية الأشياء بشكل كلي ويتخذون خطوات حدسية لتصحيح الإجابات. وتعتبر عملية اتخاذ القرارات ووضع الأولويات صعبة لأن أفكار ومشاعر المفكرين التشعبيين متداخلة ومتناغمة لدرجة أن كل الأفكار والمشاعر تبدو متساوية في المتعة والإثارة والأهمية مما قد يجعل محاولة فك عقدة التفكير لإيجاد مكان بداية لهؤلاء الأطفال عملية صعبة.

يتبع المفكرون التشعبيون أصالة الفكرة ويحاولون رؤية ومعرفة إلى أين ستقود؟ وقد لا يهتم هؤلاء الأفراد بالمكافآت العادية المقدمة عند القيام بعمل ما وغالبا ما يكون العمل بفكرة جديدة أكثر تحفيزا لهذا السبب يظهر الأطفال متشعبو التفكير للبالغين كعصاة، غير مدفوعين وغير منتبهين، وغير متأثرين. من جانب آخر، يشعر الشخص البالغ بعدم الراحة تجاه الابتكار في الطفل. رغم تقدير البالغين الإنتاج المبدع إلا أنهم يعانون ويواجهون صعوبة في فهم أن جوهر الإبداع والابتكار هو الثورة على المستويات المقبولة.

عادة يشعر الأطفال متشعبو التفكير بالوحدة لعدم وجود من يتفهم تميزهم فهم يتقبلون كونهم مختلفين بدون فهم السبب. ينشأ لدى هؤلاء الأطفال إحساس قوي بالذات وبالتواصل مع الآخرين عندما يجدون التقدير والتقبل من المجتمع.

تداخلات للآباء:

يهدف البالغون المهتمون لمساعدة الأطفال متشعبي التفكير لإيجاد مصداقية للذات المبدعة، وتطوير هذه الذات الفريدة من نوعها، وتعلم العيش مع العالم العدائي الأقل تقديرا لهم.

تحتاج النفس المبدعة لتجاوز المواجهات السلبية مع الآخرين بينما تتطور بشكل منفصل عن الحاجة لإرضاء الآخرين. يحتاج الطفل المبدع تعلم إرضاء نفسه عن طريق استخدام المواهب والمهارات لتلبية احتياجات القيام بالواجب أو المهمات وذلك عن طريق تبني طريقة اللعب والاستمتاع بالموهبة من خلال التركيز على العملية الإبداعية أكثر من الناتج النهائي، وإيجاد العمل الذي يحب أن يقوم به الطفل أكثر من أي شيء آخر أو عن طريق التأكد من أن هناك وقت كافٍ للقيام بهذا العمل سواء أنتج مادة ما أم لا.

يمكن أن يكون القيام بالمخاطرة والمجازفة سواء بشكل محدود أو بشكل بالغ مدمرا للعمل الخلاق لذلك من المهم تطوير سلوك المجازفة أو المخاطرة. يحتاج الطفل ذو التفكير التشعبي الحماية من نوعية النقد الموجه للأداء السلبي أو للمستوى الذي يقود الطفل للاستسلام بدلا من تحمل فشل المخاطرة. ومن المهم بدرجة متساوية تعلم العمل

للحصول على متعة اللعب مع الأفكار، والرضا الموروث في تجريب شيء جديد أكثر من العمل للحصول على المدح. تعتبر مساعدة الطفل لتقييم العمل المبتكر مركزا على نقاط القوة والضعف لأي عمل (ما الذي يعمل فيه وما الذي لا يعمل) أكثر إنتاجية. كما يحتاج الطفل لمعرفة أن هناك شيئا يمكن تعلمه من أي فكرة ما وأن القيام بعمل ما قد لا ينتج عنه شيء قد يؤدي في المستقبل إلى نشوء فكرة أخرى. (Zhensun & Low , 1991).

ويحتاج المفكرون التشعبيون لبعض المساعدة في تعلم فهم المصطلحات والتقاليد الاجتماعية، فهم يفتقرون لفهم مدى أهمية آراء الآخرين حول العلاقات الاجتماعية مثل الاستماع إلى آراء القادة في المجموعة. على سبيل المثال: يحتاج المفكرون التشعبيون إلى إيجاد دعم بعض الأفراد الذين قد يشاركونهم أحلامهم والذين أعمالهم الإبداعية مشابهة لأعمالهم. ويمكن أن يساعد البقاء مع مثل هؤلاء الأفراد، ومشاركة الأفكار والعمل مع هؤلاء الأطفال بشكل خاص على الحصول على الدعم من الأصدقاء الأطفال الذين يفتقرون إلى وجود شيء مشترك مع معظم أقرانهم والذين هم أنفسهم يفتقرون إلى الحصول على رضا الآخرين عن محاولاتهم وأعمالهم.

2- شدة الاهتياجية

يعتبر مستوى الطاقة العالي، والتفاعل والنشاط العاطفي، والاستثارة العالية للنظام العصبي المركزي من سمات شدة الاهتياجية. وليس من الضروري تواجد هذه السمات في نفس الشخص. (lovecky, 1990 b).

بينما يركز الموهوبون البالغون شديدو الاهتياجية على طاقاتهم لفترة طويلة من الوقت، ويستمتعون بالمخاطرة والتحدي، ويمتلكون اهتمامات واسعة ومتنوعة ويقومون بالأعمال بشكل جيد، يجد الأطفال الموهوبون شديدو الاهتياجية صعوبة في التعامل والعيش معهم. ويمتلك البعض مستويات عالية من الطاقة كما يحتاجون للقليل من النوم لدرجة أن إيجاد نشاطات تشغلهم يمكن أن يكون أمرا مجهدا ويسبب الإرهاق إلا أنهم قد يجدوا تحديات كافية ويكونوا قادرين على التركيز لفترات طويلة وتنظيم أنفسهم بشكل جيد.

يمتلك هؤلاء الأطفال الموهوبون الحاجة لاكتشاف البيئة المحيطة بهم والاستمتاع بالخبرات الجديدة. ويبحث العديد منهم عن المثيرات ويحتاجون الدافع لتهدئة سلوكاتهم. وقد يشعر هؤلاء بالملل والتوتر إذا لم يتم تزويدهم بالنوع المناسب من المثيرات. كما قد يركز هؤلاء الأطفال طاقاتهم على اهتمامات متنوعة واسعة قد لا تكون موجهة أكاديميا. يمكن أن يكون الإحساس بالمتعة والإثارة دافعا للآخرين عندما يتم توجيهه بشكل سليم.

ويمكن أن يقدم الأطفال شديدو الاهتياجية استجابات مؤثرة للمشاريع المثيرة للتحدي عند دمج كلٍ من الخيال والدافع للابتكار. وكنتيجة لارتفاع الحاجة لوجود المثير يصبح بعض الأطفال الموهوبين محكومين بالحاجة للجِدّة أي الحاجة لما هو جديد وغير مألوف. يستمتع هؤلاء الأطفال بالقيام بالمشاريع الجديدة ويتحمسون للنتائج ولكنهم قد يواجهون بعض الصعوبات فيما يتعلق بالتفاصيل النهائية لعملية الإنهاء الفعلي وطالما أن عملية الإنهاء الفعلي تميل لأن تكون أقل جدة، ينشغل الأطفال في البداية بدائرة من الحماس والاهتمام العالي المستوى ومن ثم يفقدون الاهتمام وبالتالي يفشلون في الانتهاء من المشروع.

يجب الاهتمام بأن يقوم الأطفال بتعلم الانتهاء من بعض المشاريع دون أن يلزموا أنفسهم لإنهاء الإنتاج حيث أنه هناك أوقات عندما تكون التفاصيل مهمة جدا كما أنهم يحتاجون للشعور بالرضا الذي تجلبه عملية إنهاء أي مشروع. ويصبح تحدي تفاصيل عملية الانتهاء من المشروع والشعور بالرضا والإشباع الناتج، والمكافأة للقيام بالعمل أكثر من كونه المكافأة الناتجة عن الشعور بالإثارة من كل شيءٍ جديد أو غير مألوف.

قد يجد بعض الأطفال النشيطين الفعالين العديد من المثيرات التي يجدها الأفراد الآخرون مريحة مسببة للتوتر والإجهاد بالتالي ينسحب هؤلاء الأطفال من المثير ويشعرون بالانزعاج والخوف والارتباك. كما يواجه البعض منهم صعوبة في إيقاف الأفكار والمشاعر لذلك يشعرون بالعواطف القوية بشكل أكثر شدة ولمدة أطول من الآخرين. وقد تبدو الضغوطات المدرسة العادية والاتصال مع الزملاء صعبة حيث تشعرهم الغرف ذات

الضوء الساطع بالانزعاج الدموع. ويمكن أن تزودهم غرفة الطعام والساحة المنعزلة بالكثير من المثيرات والدوافع التي تجعل ردة فعلهم سلبية مع الدموع، نوبات الغضب، التجاهل والعوارض الجسدية.

ينظر الزملاء والبالغون لهؤلاء الأطفال كمسببين للمشاكل لصعوبة مجاراتهم بالطريقة الاعتيادية لعمل الأشياء.

تداخلات للآباء

هناك بعض الأمور التي تتحدى الآباء والمعلمين مثل الصعوبة في تنظيم الذات، والحصول على مستويات مرضية من الإثارة، بالإضافة إلى إيجاد الرضا في المهن الفكرية والمبدعة أكثر من الجدّة. يواجه الأطفال الموهوبين صعوبة في تنظيم كل من مستوى النشاط وكمية الحاجة المتزايدة لتعلم كيفية إيجاد مستوى مريح من الإثارة وكيفية الحصول عليه لسلسلة من النشاطات. لهذا يحتاج هؤلاء الأطفال للمساعدة من قبل البالغين لتمييز وإدراك شدة المشاعر التي يشعرون بها كاستجابة للإحباط، الضغط، أو المثيرات البيئية. ويمكن أن تساعد التقنيات مثل تمرينات الاسترخاء (Belknap, 1986)، والانسحاب من المشهد، واستخدام الاكتشاف الذاتي للتقليل من القلق والتوتر في ملاحظة و إدراك الإحساس الذي يصاحب مثل هذه الضغوطات. (Roberts & Gutormson)

يستطيع الأطفال تدريجيا عند تعلم الاعتماد أكثر على إدراك مثل هذه الإشارات بأنفسهم التقليل من مستوى الإثارة بدلا من انتظار الكارثة أو عرض أنماط خارجية عن السيطرة. قد يساعد استخدام الوقت لوضع قواعد لنشاطات الأطفال الذين يشعرون بالانزعاج والذين يتركون العديد من الأمور غير المكتملة. على سبيل المثال: يمكنهم تحديد وقت قصير للعمل على مهمة تزيد من مستوى الإثارة ومن ثم الانتقال إلى نوع مختلف من المهام. كما يمكن أن يساعد تعلم استخدام التعابير المبتكرة، الخيال، الفكاهة وأساليب حل المشكلات هؤلاء الأطفال على تعلم كيفية الشعور برضا أكثر من عملية إنهاء المهام بالإضافة إلى تقليل عملية الاعتماد على الجدة كدافع.

ينجح العديد من هؤلاء الأطفال في المنافسة، إذ يميلون لأخذ الاقتراحات بشكل جدي و يولون الأمر كل الاهتمام ولكن لسوء الحظ لا يميز الأطفال الموهوبون دائما النشاطات المنتجة من غير المنتجة بهذا الشكل من عملية وضع الأهداف. وبالنسبة للعديد منهم يكون التركيز على عملية القيام بالأمر بشكل أفضل من الآخرين أكثر منه على تحسين أدائهم الخاص. ويختلف القيام بأفضل ما يمكن عمله عن الفوز كونهم أفضل ما يمكن أن يكون. فمن المهم مساعدة الأطفال لفهم هذا الاختلاف بالإضافة إلى أهمية تعليمهم المشاركة في مجموعات متعاونة مع الزملاء ذوي القدرات والاهتمامات المشابهة وتعليمهم مهارات التفاوض وحل المشكلات. (Kreidler, 1984)

يحتاج الأطفال الذين يميلون للانسحاب من المثيرات للمساعدة للتعامل مع المشاعر المزعجة التي ينتجها الكثير من الإثارة. ويستفيد هؤلاء الأطفال من تعلم الأساليب لاستخدامها لتهدئة أنفسهم والتي تشمل كتابة المقالات وإمساك شيء مفضل عند الشعور بالانزعاج، والبحث عن وسائل توفير الراحة المناسبة، والتعبير عن الغضب جسديا ولكن بشكل آمن.

كما يحتاج هؤلاء الأطفال لممارسة إثارة المشكلات مسبقا ومعرفة كيفية التعامل مع شدة المشاعر. ويساعد استخدام المنطق الأطفال الذين يتعلمون اختبار مشاعر الخوف وإيجاد الحلول أكثر من المساعدة المقدمة من البالغين الذين يحاولون إقناعهم بعدم عمل ذلك. كما يحتاج الأطفال لتعلم قول كلمة لا للمشاركة في الأحداث التي قد تقودهم إلى الشعور بالإثارة الشديدة.

3- الحساسية

يعتبر عمق المشاعر التي تنتج من الإحساس بمعرفة الآخرين مثل (الأفراد، الحيوانات، الطبيعة، الكون) من سمات الحساسية. ويختلف الشعور بالتعاطف عن العاطفة حيث أن العاطفة تشير إلى عمق المشاعر التي تلون كل خبرات الحياة وتجذب التوتر والتعقيد للحياة العاطفية لهؤلاء الأطفال المبدعين. يشكل الأشخاص العاطفيون ارتباط عميق يستجيب للمشاعر الناتجة من التجارب أي أنهم يفكرون بمشاعرهم. (lovecky, 1990b)

أما التعاطف فيقصد به الإحساس بالاهتمام الذي يظهر العديد من الأطفال الموهوبين للآخرين والذي يجعلهم قادرين على الالتزام بالمسببات الاجتماعية من الرغبة للتقليل من الشعور بالألم الذي يعانيه الآخرون. يعاني الأطفال الموهوبين أيضا وهم ميالون إلى التأثر بشدة بمعاناة العالم من حولهم. وقد وصف كلٌ من (Piechowski,1991) و (Roeper,1982) هذا التعاطف والتقمص العاطفي بالموهبة العاطفية.

يقصد بالجانب العاطفي من الحساسية الارتباط الشديد بالأفراد والأفكار. ومع اقتناع الطفل الموهوب بالحق الأخلاقي للأمر فلن يستسلم هذا الطفل لمحاولات البالغين لتغيير فكر الموهوبين. وقد يلتزم هؤلاء الأطفال بالعلاقات في سن مبكرة حتى لو تم إيذاؤهم من قبل الآخرين. فهم يشعرون بالإحساس بإمكانية تكوين صداقة بمجرد إيجاد المفتاح للحصول على تفهم الآخرين.

يركز الطفل الموهوب على القدرات الكامنة للأفراد أكثر منه على أخطائهم. يعرِّض إخلاص والتزام الأطفال الموهوبين المتعاطفين هؤلاء الأطفال لمعارضة البالغين والاختلاف معهم كما يزودهم بالإحساس بالاتحاد مع العالم.

ويتجاوز هذا الإحساس القوي بالالتزام المتعاطف، والصراع الذي يمكن أن يحدث قبل تحقق الهدف. وهناك العديد من الأطفال الموهوبين الحساسين يتسمون بدرجة عالية من التقمص العاطفي مما يجعلهم يشعرون بنفس المشاعر التي يشعر بها الآخرون. وينطبق هذا بالأخص على المشاعر السلبية الشديدة إذ يشعرون ويعرفون متى يغضب الآباء، وبنفس الوقت يشعرون بما يثير ويسبب الغضب في أنفسهم إلا أنهم غير قادرين على إيجاد الحدث المتقدم الذي يطلق هذه المشاعر. وقد يعني التقمص العاطفي أنهم يشعرون بمشاعر عدة وأنهم لا يستطيعون التمييز لمن هذه المشاعر. يحتاج هؤلاء الأطفال لتعلم كيفية فصل مشاعرهم عن مشاعر الآخرين وإدراك الحاجة للشعور مع الشخص الآخر وليس الشعور لأجل الآخرين. ويمكن أن يعرضهم الشعور بمعاناة الآخرين بدون استخدام ما يجنبهم الشعور بالألم أنفسهم للشعور بالألم الشديد. وقد يحاول هؤلاء الموهوبين التخفيف من معاناة الآخرين عن طريق محاولة إشعارهم بالسعادة وقد

ينسحبون عند الشعور بعدم القدرة على القيام بذلك. ويميل هؤلاء الأطفال الذين يحاولون التكيف عن طريق جعل الآخرين سعداء لتحمل قدر كبير من المسؤولية حول ما ينتج من العلاقات الشخصية من تواصل وتفاعل. أي أنهم يرون أنفسهم مسؤولين عن مشاعر الآخرين. كما يعتقدون أن السلبية التي تؤثر بالآخرين هي مظهر من مظاهر فشلهم الوقت. يحاول البعض تجنب أي مواقف سلبية بالتعامل مع الآخرين بشكل جيد طوال الوقت.

قد يتجنب الأطفال الذين ينسحبون من الشعور بالألم الشديد الناتج عن الاتصال مع الآخرين الأشخاص والمواقف التي تميل لإنتاج وتقديم المشاعر السلبية مما يُنتج العزلة وعدم التواصل مع الآخرين. يمكن أن يقود تعلم فصل المشاعر الخاصة عن مشاعر الآخرين والتكيف مع الشعور بمعاناة الآخرين الأطفال الموهوبين المتقمصين عاطفيا لاستخدام فهمهم الخاص لأنفسهم وللآخرين لتبني العلاقات الشخصية.

تداخلات للآباء

يحتاج البالغون الذين يتعاملون مع الأطفال الموهوبين شديدي الحساسية إدراك عمق مشاعر الأطفال وفهم مشكلة تفهم هؤلاء الأطفال وشعورهم بمشاعر الآخرين ومعاناتهم. يجب على الآباء مساعدة الطفل على فهم هذا الأمر عند إقامة العلاقات كون أن هذه الجوانب من الحساسية عادة تقود الطفل الموهوب للشعور بالمسؤولية تجاه مشاعر الآخرين وبالأخص مشاعر الآباء والأخوة.

يستطيع البالغون مساعدة الأطفال الذين لم يتعلموا بعد الفصل بين مشاعر الأشخاص الآخرين عن مشاعرهم الخاصة التكيف عن طريق تعليمهم بناء بُعد مناسب ذي علاقة بالعلاقات الشخصية ويمكن أن يتم الاستعانة بأساليب الإبعاد الجسدية على سبيل المثال، يُسأل الطفل بأن يترك الغرفة وتقييم ما يشعر به في الوقت الحالي وما شعر به قبل أن تبدأ المشكلة. بعد ذلك يقوم الطفل بالتفكير بماهية المشكلة ويحاول إيجاد بعض الحلول. بالنهاية يعود الطفل ويناقش مشاعره والحلول المقترحة مع الأشخاص ذوي العلاقة.

يمكن أن يساعد تعلم الفرق بين العاطفة (الاهتمام) والتقمص العاطفي (الفهم العقلي لوجهة نظر الآخرين) الطفل على تطوير مسافة غير شخصية أثناء صراعه لرؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين دون الشعور بالمسؤولية لمشاعرهم وتساعد بعض الأحيان القدرة على التخيل العقلية. على سبيل المثال: القيام بإنشاء بناء سحري غير مرئي يسمح للشخص رؤية وسماع الآخرين مع إبقاء الإحساس بهجوم مشاعر الآخرين بعيدا.

يطلق على بعض الأطفال الموهوبين المتعاطفين بالموهوبين المعطائين فهم يقدمون بشكل غير أناني بدون توقع مقابل وبدون حساب التكلفة. بالنسبة لهم العطاء هو شيء طبيعي للقيام به عندما تتم مواجهة احتياجات الآخرين. يمتلك الأطفال الموهوبون الكثير لتقديمه للآخرين فالعطاء محفز لهم.

يحتاج البالغ عند التعامل مع "المعطاء الموهوب" لفهم المتعة والمشاركة الذاتية وذلك لعدم تشجيع هذا النوع من العطاء من الطفل، لكونه يعني أخذ جزءا من ذاته. ويستطيع هؤلاء الأطفال رغم ذلك تعلم اختبار وفحص لماذا يقومون بالعطاء في ظروف معينة؟ كيف يقومون بتحديد متى يجب أن يقدموا ومتى لا يجب ذلك. يحتاج البعض إلى معرفة النتائج الشخصية للعطاء بشكل كبير، وتقبل الآخرين هذا العطاء. وقد يحتاج هؤلاء الأطفال لفهم أن عطاءهم قد يُحدث إحساسا بالالتزام عند الآخرين لهذا يجب أن يعنى القبول أن شخصا آخر يجب أن يرد هذا العطاء بالمقابل. لذلك يجب أن نجعل الأطفال المعطائين يدركون وجود أوقات يجب فيها قبول عطاء الآخرين لأن قبول هذا العطاء يشعر الآخرين بمتعة العطاء.

يحتاج الأطفال المعطائون وعائلاتهم إلى إدراك ضرورة تمييز الاختلاف بين الأنانية وامتلاك الذات حتى لا يتم اعتبار هذا العطاء سواء من قبل العائلة وأبنائها كشيء مفروغ منه.

4- الإدراكية الحسية

إن ما يميز سمة الإدراكية الحسية هو القدرة على رؤية وإدراك الجوانب العديدة لموقف معين بشكل عفوي، فهم طبقات الذات العديدة عند الشخص وإدراك جوهر

الموقف أو الشيء. يمكن أن يفهم البالغون الذين يمتلكون هذه السمة المعنى الخفي، والاستعارات والمجازات الشخصية كما يمكن أن يمارسوا بعد النظر والحدس بالإضافة إلى رؤية ما وراء المظهر الخارجي لموقف ما. ويهتم البالغون الموهوبون بالحقيقة والعدالة والإنصاف أما عند الأطفال تُظهر الإدراكية الحسية نفسها كحدس وبُعد نظر وحاجة للصدق. (Lovecky, 1990)

ويميز هؤلاء الأطفال بين مفهوم الأمانة وعدمها. وتبدو الجوانب المختلفة في الذات التي يستطيع الأفراد إظهارها في أوقات مختلفة والتي يتم قبولها عن طيب نفس وبسهولة من قبل الآخرين محيرة. لا يدرك الأطفال الموهوبون ميل الآخرين للتصرف بطيبة تجاه الشخص أمامه وبنفس الوقت التحدث بشكل سلبي عنه عند غيابه أو عدم وجوده، فهو أمر غير مفهوم بالنسبة لهم. فالصدق بالنسبة للأطفال يعتبر أكثر أهمية من كيفية شعور الآخرين فهم يبحثون عن الصدق ويحرصون على قول الحقيقة.

يقوم المفكرون الذين يدركون الأمور حسيا بتبني كلا من الموقف العاطفي والموقف الإدراكي فيما يتعلق بالعلاقات مع الآخرين. ولا يستطيع المفكرون الذين يمتلكون الإدراك الحسي التحرك من موقف إلى آخر لكون هذين الموقفين العاطفي والإدراكي غير دائمين. يتساءل الأطفال الموهوبون في البداية عن سبب اختلاف ما يرونه كشيء حقيقي وصادق عما يراه الآخرين، بمعنى آخر يتساءلون عن سبب الاختلاف بين أفكارهم وأفكار الآخرين. وينظر هؤلاء الأطفال بسبب رغبتهم في الاتصال مع الآخرين إلى هذا الاختلاف كعلة أو خلل في شخصياتهم وليس لكون الآخرين أقل إدراكا واستيعابا منهم. يميل الأطفال الموهوبون لتصديق ما يخبرهم الآخرين به ويقومون بقمع الشكوك التي يشعرون بها فهم يتعلمون مع مرور الوقت عدم الثقة بإدراكاتهم.

يتوقع الأطفال الموهوبون من البالغين أن يكونوا قدوة وأمثلة للفضيلة والصدق وأن يمارسوا ما يعلمونه لدقة تصور الأطفال لمفهوم الحقيقة. ويعتبر المفهوم الجامد لما هو حق وباطل أمر تطوري شائع عند كل الأطفال إلا أنه يُعتبر مشكلة للأطفال الموهوبين الذين يمكن أن يمتلكوا بُعد نظر حتى عندما يكونون صارمين وقاسين.

لا يستطيع الأطفال الموهوبون احتمال غباء وظلم البالغين ومحاولتهم فرض السيطرة. وتعتبر عدم رغبة الآخرين معرفة الحقيقة، وتصحيح أخطائهم، ومعرفة أفضل طريقة لعمل الأشياء أمر غير مفهوم لهؤلاء الأطفال.

تعتبر مساعدة هؤلاء الأطفال لتعلم تحمل الأمور العادية بدون اعتناقها نوع من التحدي للآباء والمعلمين. (Hollingworgh, 1942).

يمكن أن تحل عملية ملاحقة الحقيقة، والدافع لمعرفة الحقيقة، والحاجة لفهم مفهوم العدالة والحق بالنسبة للأطفال المتسمين بحدة الملاحظة ونفاذ البصيرة محل عملية إدراك احتياجات الآخرين. يعتبر فعل ما يراه الأطفال صحيحا رغم وجود معارضة من قبل البالغين هدفا طويل الأمد وفي نفس الوقت لا يستخدم الأطفال طاقتهم في لوم القدر والأفراد الآخرين لعدم قدرتهم على إدراك ما هو مثبت بشكل واضح. ويمكن أن تساعد امتلاك القدرة على فهم ما يحدد التوقعات تجاه الذات والآخرين، الأطفال الموهوبين على التعامل بشكل أفضل مع الصراع الذي يشعرون به.

تداخلات للآباء

تعتبر كيفية تعلم الثقة بالآخرين في عالم يدركون كل حدوده وعيوبه بشكل واضح أزمة يواجهها الأطفال الموهوبون شديدو الملاحظة. تحتاج علاقة الثقة المعتمدة على الاحترام المتبادل والتي تعلم الأطفال اختبار ماذا يعنى البالغون حقا والحكم على مدى قابلية استراتيجيات التكيف للاستخدام والتطبيق في مواقف محددة إلى التعزيز والتشجيع. ويمكن أن يتم اكتشاف الاختلافات في الرأي ضمن سياق هذه العلاقات في محاولة لفهم كيف يكتشف الآخرين الحقيقة، ما يعتقده الكثير كحقائق أساسية، وكيف يتم اشتقاق الحقيقة كشيء أكيد ودقيق؟

يمكن أن يساعد تعلُم متى تكون الحقيقة مهمة ومتى يمكن تقدير مشاعر هؤلاء الأطفال بشكل أكبر. طالما يجد العديد صعوبة في اتخاذ مثل هذا القرار (الحكم)، يمكن أن تتم مساعدة الآباء عن طريق لعب الأدوار والتفكير بصوت عال حول المشاعر المهددة

بالخطر من قبل الكلمات المستخدمة.

في حال تعلم الأطفال أن هناك آراء أخرى قد تكون صادقة بشكل مساو وأن المشاعر أيضا يتم تقديرها، يتعلم الأطفال أن هناك متسع للمفاوضات والتسوية أو القبول بحلول وسط. يجب أن يتعلم الأطفال أيضا أن الفعل المباشر ممكن بشكل دائم، وأن هناك أوقات لا يستطيع الأطفال والبالغون التحدث بصوت عال أو منع ظلم قد يحدث. ومن الممكن وجود استراتيجيات أخرى تركز على المشكلة في هاتين الحالتين. ومن المهم أن يتعلم الأطفال الموهوبون أن مثل هذه الأساليب قادت إلى تغيير لاحق. على سبيل المثال: القيام باستخدام الشهود والتقارير عن بعد لتوثيق أعمال وحشية مثل العبودية، التمييز العنصري، وجود مخيمات أو معسكرات الاعتقال ووجود حركات أخرى للمطالبة بحقوق الإنسان مثل ما حدث في جنوب أفريقيا. ويمكن أن تنجز عملية كتابة الرسائل وإقامة حملات تبرعات والتي عادة لا تكون ناجحة بشكل ظاهر للأطفال الموهوبين الباحثين عن حلول أكبر من الحياة. يعتبر العديد من الأفراد تبني إحساس الاتصال الداخلي مع الآخرين في العالم من خلال تدريس الأخلاق والتقمص العاطفي مهما وحيويا لتطوير إحساس عال من العدالة والحق الذي يمتلكه هؤلاء الأطفال.

5- امتلاك الدافع (entelechy)

وهي كلمة مشتقة من اللغة اليونانية وال entelechy عبارة عن نوع معين من الدافع والحاجة للتصميم الذاتي، القوة الداخلية والطاقة الحيوية التي توجه الحياة والنمو ليصبح الكل واحدا قادرا على البقاء. (Lovecky, 1990b)

يقرر البالغون الموهوبون الذين يمتلكون هذه السمة قدرهم بأنفسهم، يؤمنون بأنفسهم، ويستمرون بالرغم من وجود العوائق والعقبات. وقد يستطيع هؤلاء بسبب شجاعتهم الشخصية الرهيبة في بعض الأحيان جعل الآخرين يشعرون بالخجل. بينما يوجد الدافع القوي عند الأطفال الذين يمتلكون هذه السمة حيث يقومون بملاحقة أهدافهم الخاصة ومحاولة تحقيقها بأنفسهم دون إشراك الآخرين. يتميز هؤلاء الأطفال بالإرادة القوية، والاستقلال والروح الداخلية للتغلب على العقبات التي تعيق الآخرين

من تحقيق أهدافهم. وقد يترتب على أفعالهم وسلوكياتهم نتائج أعظم مما يتوقع الآخرون. وبسبب قيامهم بالعمل يصبح هؤلاء الأطفال جزءا من قوة تحدد المستقبل ولا يعني هذا معرفتهم بما سيحدث أو حتى شعورهم أنهم جزء من التخطيط للمستقبل إلا أن تصرفاتهم وأفعالهم تصبح أكثر بكثير مما تبدو في ذلك الوقت. على سبيل المثال: قيام الطفلة (سامانثا سميث) ذات العشر سنوات بكتابة رسالة عام 1982 إلى قائد روسيا في ذلك الوقت (أندروبوف) وذلك لشعورها بالقلق حول الحرب النووية وقد تم توجيه الدعوة لزيارة الاتحاد السوفييتي والانضمام لمخيم للأطفال الموهوبين في البحر الأسود. لقد كان هدف الدعوة اقتراح رغبة المواطنين في كلتا الدولتين بالسلام. (smith, 1985).

ورغم وفاة (سامانثا) بعد عدة سنوات إلا أن رحلتها كانت واحدة من الأفعال العديدة التي اندمجت لإحداث تغيير حقيقي في أحداث العالم الحالية.

ويستطيع العديد من هؤلاء الأطفال استخلاص استجابات مساعدة من البالغين الذين يغرمون بروح الطفل ويرون شيئا مميزا فيهم. ويمكن أن يساعد تقدير خصائص هؤلاء الأطفال على التحمل والاستمرار بحياة صعبة جدا إلا أن تميز الطفل الموهوب يمكن أن يصبح مسؤولية قانونية أو عائقا.

رغم عدم قدرة هؤلاء الأطفال على رؤية وإدراك تميزهم بشكل خاص إلا أن البالغين يقومون بمعاملتهم كأنهم كذلك. ويمكن أن يقوم بعض البالغين الذي لا يمتلكون الثقة بالنفس باعتبار الطفل الممتلك للكثير من الروح والثقة الداخلية كمصدر للخطر يهددهم وذلك لشعورهم بانحطاط قدرهم من قبل ثقة هؤلاء الأطفال الموهوبين الزائدة بأنفسهم. ويعبر بعض البالغين عن عدم شعورهم بالراحة بسبب تميز الأطفال كما يحاولون التقليل من هذه الموهبة أو إنكارها. ويمكن النظر لهؤلاء البالغين إما كأناس يرغبون بالمساعدة بشكل استثنائي، أو أناس يجدون العيوب، ويجعلون الحياة صعبة، أو أشخاص يقومون بالتقليل من قيمة جهود الأطفال مهما حاول هؤلاء الأطفال العمل بجد واجتهاد.

وقد يجذب وجود الدافع القوي الكثير من الصداقات غير المرغوب بها. ويبدو

بعض هؤلاء الأطفال كأنهم يمتلكون الشخصية التي تسمح بالتنظيم الناجح للأقران وتقسيمهم إلى مجموعات فاعلة وناشطة لذلك يلجأ الأقران لطلب الدعم منهم. كما يمكن أن يقوم هؤلاء الأطفال بتوفير التماسك الذي يسمح للأحزاب المتنازعة العمل مع بعضهم البعض بسلام. ويساعد الأطفال الذين يمتلكون المستوى العالي من الدافع الآخرين بتجاوز الغيرة والنزاع عن طريق تشجيعهم للظهور بأفضل صورة يمكن أن يكونوا عليها.

وقد يشعر هؤلاء الأطفال بالوحدة بسبب تركيزهم على احتياجات الآخرين حيث يلقي الآخرين على عاتقهم بالكثير من المسؤولية. ويتم النظر عادة إلى هؤلاء الأطفال كأفراد متواجدين دائما لخدمة الآخرين وراغبين دائما بتحمل أعباء المسؤوليات الملقاة على عاتقهم.

المطلوب هنا إيجاد موارد ومصادر داخلية لا تعتمد على احتياجات الآخرين للحصول على التأييد والقبول، وتطوير إحساس بالذات غير مرتبط بتقييم الآخرين الإيجابي أو السلبي بالإضافة إلى الحصول على ثقة إيجابية تجاه الإدارة والتصميم الذاتي.

تداخلات للآباء

يحتاج هؤلاء الأطفال إلى اكتساب ثقة البالغين القادرين على مساعدتهم لفهم استجابات الآخرين المحيرة. تعني المقارنة بين الاستجابات الإيجابية للآخرين الذين يُنظر إليهم كمُميزين يمتلكون سمات خاصة وبين الاستجابات السلبية للآخرين الذين يمتلكون السمات نفسها، أن الأطفال يواجهون صعوبة في رؤية أنفسهم بوضوح. إن ما يساعدهم على بناء مفهوم ذاتي جيد هو التركيز على تطوير وجهة نظر متوازنة بنقاط قوة وضعف محددة من قبلهم أكثر من التي تعتمد على آراء الآخرين. يمكن أن يقوم العديد من الأطفال المتوسمين بدرجة عالية من entelechy وذوي الإرادة القوية بتبني عدة طرق للتغلب على الذات وبذلك يقعون في شرك التواصل السلبي مع الآخرين مما يجعلهم بحاجة للمساعدة في تعلم استخدام قوة الإرادة بشكل أكثر إيجابية.

يمتلك الشخص قوي الإرادة نظرة واضحة جدا حول ما يجب أن تكون عليه الأمور و لديه حاجة ملحة للتصميم الذاتي. ويساعد العمل مع هذا الطفل على تمييز كل من إيجابيات وسلبيات امتلاك الإرادة القوية الذي يمكن أن يؤدي إلى العناد والعصيان، من جهة أخرى يمكن أن يعني أيضا امتلاك القدرة الكامنة للالتزام والميل للتوكيد والجزم.

يمكن أن يساعد فهم ما هو إيجابي حول موقف معين وكيفية التأثير على النتائج الإيجابية للتواصل من خلال التقمص العاطفي وحل المشكلات والمفاوضات أكثر من التركيز على إيجاد طريقهم الخاص، على تحرير أنفسهم من المواقف المحرجة والمعرضة للشبهة.

يحتاج الأطفال ذوو المستوى العالي من entelechy مساعدة خاصة لإيجاد الأصدقاء الحقيقيين. كما تشمل المساعدة فهم ماذا يريدون من الصداقة؟ وتعلم ما يتوقع منهم تقديمه؟ ويحتاج هؤلاء الأطفال الذين يمتلكون سمات القيادة لتعلم أن الآخرين دائما يتوقعون منهم الكثير. ويجب عليهم كقادة وضع الحدود وقول "لا" في بعض الأحيان. أن متعة رفقتهم وثقتهم بالذات والتي يمكن أن تنشأ من اهتمامهم بحاجاتهم الذاتية الخاصة هي مناطق يحتاج هؤلاء الأطفال لاكتشافها.

الحاجات الاجتماعية النفسية

1- فهم التميز العاطفي الفكري والاجتماعي للأطفال الموهوبين

قد لا يفكر الأطفال الموهوبون بشكل مختلف عن الآخرين فقط بل يشعرون بشكل مختلف أيضا. يمتزج تعقدهم الفكري بشدة مشاعرهم التي توفر لهم طريقة مختلفة بشكل نوعي اختبار تجارب الحياة. إن لهذه النظرة للحياة أثر في علاقاتهم الاجتماعية مع رفاقهم. إضافة إلى ذلك فإن السمات الشخصية مثل المثالية، الوعي الأخلاقي الممتد والشعور بالانطوائية تبعدهم كثيرا عن رفاقهم. ومن الضروري جدا لصحة الأطفال الموهوبين العاطفية والاجتماعية أن يتم فهم هذه الاختلافات كأمر طبيعي من قبل المعلمين والآباء وأن يتم مساعدتهم لإيجاد رفاق حقيقيين فكريا. بهذه الطريقة سيكونون قادرين على التعبير عن ذواتهم الفريدة في هذا العالم.

إن التمازج بين التفكير العميق والمعقد وبين المشاعر المتوترة والغنية هو الذي يهيئ للأفراد الموهوبين القدرات الكامنة العظيمة لتحقيق الإنجاز ذي المستوى المرتفع. تزود طريقة التفكير عند الموهوبين مجموعة من الاحتمالات وتدرك القيم والمثاليات وتزود مشاعر الموهوبين الدافع القوي تجاه القيم والمثاليات. وعن طريق دعم الواحد للآخر تنشأ الإرادة القوية للإنجاز.

2- عدم التكيف مع الرفاق في نفس العمر

يستطيع الأطفال الموهوبين التفكير بشكل عقلاني بسرعة وبشكل أكثر دقة مما يجعلهم يتقدمون فكريا عن رفاقهم. كما تجعلهم هذه القدرة أكثر قدرة على استيعاب العناصر الأساسية الضرورية في المواقف كما تقودهم إلى إتباع طرق غير عادية لإيجاد المشكلة وحلها وهذا أمر لا يتم تقديره عادة من قبل الآخرين. يرتبط معدل قدرتهم على التعلم السريع بالقدرة غير العادية على التذكر والاحتفاظ بالحقائق والمعلومات مما يعني وجود حاجة للمؤثرات العقلية المستمرة. يولّد عدم إشباع هذه الحاجة إلى ظهور مشاكل متعلقة بالشعور بالملل ينتج عنه تعقيد فكري والذي يعني قدرة الشخص على استقبال علاقات متعددة المظاهر في كل الأمور مما يؤدي إلى الشعور بالحاجة إلى حقائق دقيقة وصحية.

يقود حرص الأطفال الموهوبين على توخي الدقة والصحة بالتفكير والتعبير للمجادلة والشعور بالمسؤولية اجتماعيا وقانونا لمواجهة العوائق الاجتماعية. تساعد هذه الدقة على تصنيف العلاقات واتخاذ القرارات فلا شيء بالنسبة للأطفال الموهوبين يعتبر بسيطا. وتعتبر الإجابة عن الأسئلة التي تعتمد على (صح / خطا) (والمتعددة الخيارات) عملية صعبة لهؤلاء الأطفال الذين يدركون بشكل واضح أن الإجابة تعتمد على السياق. فلا يوجد لون أبيض أو أسود لأنهم يرون ظلالا لا نهاية لها للون الرمادي.

كما أنهم يلتقطون من خلال إدراكهم لطبقات عديدة للمعاني في كل موقف رسائل ممزوجة بسرعة في المواقف الاجتماعية مما يشعرهم بالتشويش والإحراج. ويمتلك الأطفال الموهوبون شعور بالفضول الفكري والحاجة للفهم تقودهم للبحث عن المعرفة بسبب حاجتهم لإدراك العالم وفهمه وخلق عالم خاص بهم. كما أنهم يمتلكون الحاجة

لفهم أنفسهم (من هم؟ ما الذي شكلهم بهذه الطريقة؟ كيف يعملون؟)

وكونهم يمارسون التفكير التحليلي يتقن الأطفال الموهوبون الاختبار الناقد: القيام بعزل الأشياء في عقولهم ورؤية جميع الطرق المعقدة التي يمكن من خلالها القيام بتحسين الأشياء. ويتولد الوعي بالذات عندما تتحول هذه القدرة وتتركز على أنفسهم عند ذلك يبدأون بالشعور بالقلق ويقومون بنقد أنفسهم.

يمكن أن يخلق التعقيد الفكري والذي يختلف من شخص إلى آخر توترا داخليا عظيم للأطفال الموهوبين مما يسبب لهم الشعور بالاختلاف و الشعور بعدم التواجد في المكان المناسب "الغربة"، وعدم القدرة على التكيف، والشعور بالعزلة والوحدة. ويتمثل هذا التوتر الداخلي بالصعوبة في تكيف الأطفال الموهوبين مع المحيط الخارجي مثل فقدان الشعور بالانسجام للتوقعات الثقافية المعتمدة على التسلسل العمري، وظهور مشاكل في العلاقات مع الرفاق، وتفضيل رفقة الأكبر سنا. (Siverman, 1993).

ينشأ تفكير الآخرين بهم كغرباء وأشخاص سيئين عن عدم فهم طبيعة وأهمية الاختلافات الفكرية للأطفال الموهوبين. يقود عدم فهم طبيعة هذه الاختلافات هؤلاء الأطفال إلى العزلة ومواجهة المشاكل العاطفية كما قد يقودهم إلى مواجهة صعوبة في التعامل مع هذه المشاكل العاطفية بشكل إيجابي، فبالتالي يتولد لديهم مستوى منخفض من تقدير الذات وعدم الموازنة بين المتعلم الأفضل والشخص الأفضل. يجب أن تتركز محاولة مناقشة الاختلافات الفكرية أكثر على السلوكات المصاحبة مثل القدرة على التعلم، والقدرة على تحسس مشاكل الآخرين وذلك لمساعدتهم للحصول على فهم أفضل للموهبة.

يستطيع الآباء والمدرسون استغلال بصيرة الطفل الموهوب عن طريق توجيه الاهتمام لجزء التفكير الاستثنائي للأطفال الموهوبين بسؤالهم حل مشكلاتهم بأنفسهم وتشجيعهم لاستخدام البصيرة في حل المشاكل لتشجيع التغيير مما قد يطور استخدام المصادر الداخلية لحل المشكلة وبناء الثقة بالنفس. ومن المهم مساعدة الأطفال الموهوبين لإيجاد رفاق أو نظراء فكريين آخرين يشاركونهم فضولهم.

3- قوة وشدة العاطفة (القوة التي تدفع تفكير الطفل الموهوب)

لا يقوم الموهوب بالتفكير بشكل مختلف فقط ولكنه يشعر أيضا بشكل مختلف. وقد اعتبر (مايكل بيتشوسكي) أن هذا الاختلاف في الشعور قوة ومجال واسع في الخبرات الموضوعية. يجب أن يتم فهم هذه القوة كخاصية بارزة ومميزة بشكل نوعي فالأمر لا يتعلق بالدرجة ولكن بنوعية مختلفة من الخبرة والتجربة: مفعم بالحيوية، مستغرق للانتباه، ثاقبة، شاملة، متطلبة، أي الطريقة للشعور بالحيوية والحياة. (Silverman, 1993)

قاد عدد قليل من الأبحاث وكم هائل من الملاحظات ذات العلاقة بالمذهب الطبيعي إلى الاعتقاد أن شدة الحساسية وسرعة الاهتياجية سمات أساسية عند الموهوبين بشكل استثنائي. وقد تم دعم هذه الملاحظات من قبل الآباء والمعلمين الذين لاحظوا الاختلافات السلوكية المميزة والمتعلقة ببيئة الطفل الجسمانية بين الأطفال الموهوبين وأقرانهم.

لقد طور (دابروسكي) نظرية عدم التكامل الإيجابي كاستجابة للنظريات النفسية السائدة في ذلك الوقت حيث اعتقد أن عدم التوافق والمعاناة الداخلية ضرورية للتطور والنمو المتقدم تجاه سيطرة القيم المعتمدة على حب غير والإيثار وللانتقال بين مما هو كائن وما يجب أن يكون. وقد لاحظ (دابروسكي) عدم قدرة جميع الأفراد الانتقال تجاه مستوى متقدم من التطور ولكن يمكن التنبؤ بالقدرة الداخلية (الذكاء) مصاحبة للشدة الاهتياجية كقدرة كامنة للتطور عالي المستوى. من المهم التركيز على عدم شعور جميع الموهوبين ذوي الموهبة عالية المستوى بشدة الاهتياجية ومع ذلك يمتلك أفراد ضمن مجتمع الموهوبين هذه السمة.

يمكن فهم القوة العاطفية كسمة إيجابية للأطفال الموهوبين في سياق نظرية (دابروسكي) للتطور العاطفي التي تعتمد على الملاحظات على الأطفال والشباب الذين تميزوا بالابتكار والموهبة العقلية التي ساعدت في فهم حياتهم الداخلية المعقدة.

يعتبر التطور العاطفي دالة التفاعل بين قدرة الفرد الكامنة على التطور وبين البيئة. وتشمل القدرة على التطور مواهب الشخص، وذكائه، وأشكال سرعة الاهتياج النفسي الخمس الزائدة، والقدرة على التغير الذاتي. (Dabrowski ,1978; Piechowski, 1979)

تعتبر سرعة الاهتياج الزائدة عن حدها(Over excitability) قوة فطرية وهي قدرة عالية للاستجابة لأنواع متنوعة من المؤثرات. وهي موجودة بدرجة كبيرة عند الأفراد الموهوبين والمبتكرين ويتم التعبير عن شدة الاهتياجية بزيادة الحساسية، والإدراك، والحدة كما تمثل اختلافا حقيقيا في أمور الحياة ونوعية الخبرات. وقد تم اختيار هذا المصطلح للتأكيد على فكرة أن المؤثر تعدى المعدل في الشدة والمدة. ويمكن اعتبار سرعة الاهتياج الزائدة عن حدها مخزونا وافرا من الطاقة العاطفية، والفكرية، والإبداعية، والجسدية والحسية التي يمكن أن تنتج في المحاولات المبتكرة والتطور المتقدم العاطفي والأخلاقي في مرحلة البلوغ. كما أنها تعتبر قوة إيجابية للموهوب في عملية إثراء ومنح سلطة توسيع وتطوير الموهبة (Piechowski, 1991).

عرف (دابروسكي) خمس مناطق للشدة: وهي سيكومترية، حسية، عقلية، خيالية، عاطفية. ويمكن أن يمتلك الشخص واحدة أو أكثر من هذه المناطق. ويرى الفرد الذي يمتلك عدة أشكال من شدة الاهتياجية الحقيقة، في أوضاع أكثر اختلافا وقوة وبعدة جوانب. (Dabrowski , 1972).

يحمل اختبار ومواجهة العالم بهذه الطريقة الفريدة معه العديد من الفرح المتنوع وبعض الأحيان شعورا عظيما بالإحباط. تحتاج خبرات الفرح والخبرات الإيجابية الناتجة من الشعور بشدة الاهتياجية إلى الاحتفال بها أما خبرات الإحباط والسلبيات فيمكن تناولها بشكل إيجابي واستخدامها للمساعدة في تسهيل نمو الطفل.

ويتم وصف هذه المناطق الخمسة ويتبع كل وصف أمثلة من الاستراتيجيات التي تمثل جزءا من الحلول المحتملة لأمور قد تسبب القلق للأفراد سريعي الاهتياجية أو لأولئك الذين يعملون ويعيشون معهم. وقد يخدم ذلك كعصف ذهني لاستراتيجيات إضافية يمكن أن تساعد على تحسين حياة الأفراد شديدي الاهتياجية.

يفترض بسرعة الاهتياج بأن تكون داخلية وتظهر بأشكال خمس:

1- شدة الاهتياجية السكومترية (حركية نفسية):

هي عبارة عن سرعة اهتياجية في النظام العصبي وتشمل القدرة على النشاط والحيوية. (Piechowski, 1991).

وتتمثل في:

أ- الطاقة الفائضة (الكلام السريع، الحماس الملحوظ، الرياضيات، الألعاب السريعة، الضغط من أجل القيام بالعمل).

ب- التعابير السيكومترية للتوتر العاطفي: (الكلام والتحدث الملزم، الأفعال المتهورة، العادات العصبية مثل قضم الأظافر، الإدمان في العمل، التعبير عن الأفكار بالأفعال، التنظيم الملزم، التنافس).

يمكن أن يتصرف الأفراد الذين يمتلكون شدة الاهتياجية السيكومترية عند الشعور بالضغط العاطفي بشكل عفوي، إساءة التصرف، والسلوك بعصبية، والميل تجاه حب العمل المستمر، وفرض التنظيم على الآخرين وحب التنافس. يشعر هؤلاء بمتعة جديدة نتيجة لحماسهم ونشاطهم غير المقيد بحدود جسدية ولكن حسب ما يراه الآخرون فهم كثيري الحركة لا يثبتون سواء في البيت أو المدرسة. كما يشعر البالغون والرفقاء بالرغبة بالطلب منهم الهدوء بسبب تحدثهم بشكل مستمر. كما قد يتم إساءة تشخيص الأطفال شديدي الاهتياجية السكومترية ويتم الخلط بينهم وبين الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه (ADHD).

الاستراتيجيات السيكومترية

ابنِ النشاط والحركة في حياتهم ووفر لهم الوقت لممارسة النشاط الجسدي واللفظي قبل، خلال أو بعد نشاط يومي مدرسي عادي يشعر أو يحتاج الأطفال لممارسته.

كن متأكدا من أن هذه النشاطات الجسدية واللفظية مقبولة ولا تقوم بتشتيت انتباه الآخرين حولهم. وقد يأخذ القيام بذلك بعض الوقت ولكنه يمكن أن يكون مشروعا ممتعا ومفيدا للجميع.

وفر وقت للعشوائية والنهايات المفتوحة والنشاطات البحرية مثل السباحة ونشاطات الركوب التي قد تشبع احتياجات شديدي الاهتياجية السيكومترية.

2- شدة الاهتياجية الحسية: وتتمثل في:

أ- **المتعة الحسية** التي تشمل الخبرات التي تسبب المتعة والسعادة الحسية أو عدم الرضى الناشئة من الحواس مثل: البصر، الشم، التذوق، اللمس، السمع.

ب- **المتعة الجمالية الفنية** (تقدير الأشياء الجميلة مثل المجوهرات الأحجار الكريمة وغيرها، الأساليب الكتابية باستخدام الكلمات المعبرة الجميلة).

يمتلك الأفراد الذين يتمتعون بشدة الاهتياجية الحسية خبرات ممتدة أكثر من المدخلات الحسية في الشخص العادي. فهم يمتلكون تقديرا مبكرا ومتزايدا للمتع الحسية الجمالية الفنية مثل: الموسيقى، اللغة، الأدب كما يحصلون على سرور لا نهائي من الروائح، المذاق، اللمسات، الأصوات، والمشاهد. كما يمكن لهؤلاء الأفراد بالشعور بالإثارة وعدم الراحة بالمدخلات الحسية.

يمكن أن يكثر بعض الأفراد الذين يمتلكون شدة اهتياجية حسية مرتفعة عند الشعور بالشدة العاطفية من الأكل والانهماك بالشراء أو البحث عن المتع الحسية لجذب الاهتمام. كما قد ينسحب آخرون من المؤثرات. وقد يعتبر الأطفال شديدو الاهتياجية الحسية الإزعاج والضجة في الغرفة الصفية أمورا مشتتة للانتباه بالتالي يصبح العمل المدرسي ثانويا. كما قد ينهمك هؤلاء الأطفال في حبهم لقطعة من الأدب أو الموسيقى لدرجة يتوقف معها العالم الخارجي عن الوجود.

الاستراتيجيات الحسية:

- أوجد بيئة قدر المستطاع تحدد المؤثر العدواني وتوفر الراحة.
- حاول توفير فرص مناسبة للظهور أمام الأضواء عن طريق إعطائهم الانتباه غير المتوقع.
- سهل من وجود النشاطات الدراماتيكية والخلاقة التي تجذب الانتباه والمستمعين والجمهور ليشعر هؤلاء بالتقدير الناتج من وجودهم أمام الأضواء.

- أعطهم الفرصة للانخراط والاستمتاع بالأنشطة الحسية التي تخلق بيئة مهدئة.

3- شدة الاهتياجية التخيلية:

تعكس شدة الاهتياجية التخيلية عملا متزايدا من الخيال المرتبط بصور وانطباعات غنية واستخدام متكرر من الاستعارات والمجاز وغيرها من الصور التعبيرية والمشاهدات المفصلة والأحلام المعقدة التي تسهل عملية الاختراع والخيال.

وتتمثل شدة الاهتياجية التخيلية في:

أ- لعبة التخيل العشوائي الحر (استخدام متكرر للصورة والمجاز (الاستعارة)، وسهولة الاختراع والخيال، والبراعة في التصور والتخيل المفصل، والإدراك الحسي الدرامي والشاعري، والتفكير الروحي السحري والمفعم بالحيوية والنشاط).

ب- التخيلات العفوية كتعبير عن التوتر العاطفي (تخيلات روحية حيوية، خلط الحقيقة بالخيال، الأحلام المفصلة المعقدة، الأوهام، الاستدعاء البصري المفصل، الخوف من المجهول، الميل للدراما).

يمزج عادة الأطفال شديدو الاهتياجية التخيلية الحقيقة بالخيال أو يخلقون عالمهم الخاص بشخصيات خيالية أو درامية للهروب من الشعور بالملل. يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في البقاء في الصف هادئين حيث يُعتبر الخيال والإبداع ثانويا في تعلم المنهج الأكاديمي الجامد. وقد يلجأ هؤلاء الأطفال إلى كتابة القصص أو الرسم بدلا من القيام بالأعمال الكتابية أو المشاركة بالمناقشات الصفية. وقد يواجهون صعوبة في تكملة الوظائف عندما تراودهم فكرة غير معقولة مما يؤدي إلى انحرافهم في التفكير وخروجهم عن الموضوع بشكل مفاجئ.

الاستراتيجيات التخيلية

- يخلط الأفراد التخيليون بين الحقيقة والخيال وذلك لأن ذكرياتهم وأفكارهم الجديدة تصبح ممزوجة عقولهم.
- قم بمساعدتهم للتمييز بين مخيلتهم والعالم الحقيقي عن طريق جعلهم يضعون إشارة

توقف في شريطهم العقلي، أو الكتابة أو رسم الوصف الحقيقي قبل القيام بزخرفتها أو تزيينها.

- ساعدهم باستخدام خيالهم للعمل على العالم الحقيقي وتشجيع التعلم والإنتاجية، على سبيل المثال: بدلا من دفتر الملاحظات المدرسي المنظم الملائم.
- اجعل الأطفال يؤسسون نظامهم التنظيمي الخاص بهم.

4- شدة الاهتياجية الفكرية (العقلية):

تتمثل بوجود القدرة العالية على التحليل والتركيب، التفكير النظري، الأسئلة المتعمقة، التعلم، حل المشكلات والحاجة للبحث عن التفهم والحقيقة.

يمتلك الأفراد الذين يشعرون بشدة الاهتياجية الفكرية عقولا ناشطة بشكل لا يصدق فهم فضوليون بشكل كبير وهم قرّاء شرهون وهم ملاحظون متحمسون متوقدو الذكاء، لهم القدرة على التركيز مشغولون في الجهود العقلية المطولة الممتدة. وهم عنيدون في حل المشكلات عندما يختارون ذلك. ويمكن أن تشمل الخصائص الأخرى الاستمتاع بالتخطيط المتقن المعقد والحصول على الاستدعاء المرئي المفصل المميز.

يحب الأفراد شديدو الاهتياجية الفكرية النظرية، التفكير حول التفكير والتفكير الأخلاقي. ويترجم التركيز على التفكير الأخلاقي إلى اهتمامات قوية بالأخلاق والعدالة كما يهتمون بأمور البالغين مثل مرض الايدز، الحرب، التشرد والافتقار إلى الملجأ.

يتميز شديدو الاهتياجية الفكرية بالاستقلال الفكري والنقد وعدم الصبر مع الآخرين الذين لا يستطيعون مجاراة خطاهم الفكرية ويمكن أن يصبحوا شديدي الإثارة حول فكرة ما لدرجة المقاطعة في الأوقات غير الملائمة.

الاستراتيجيات الفكرية

- أظهر كيفية إيجاد الإجابات للأسئلة فهذا يحترم ويشجع عاطفة الشخص للتحليل، والتركيب والبحث عن التفهم.
- وفر واقترح طرقا لهؤلاء الذين يهتمون بالأمور الأخلاقية للعمل وفق اهتماماتهم مثل

جمع المواد التموينية والملابس للاجئين، القيام بحملات تبرع للمرضى مما قد يساعدهم على الشعور بالقدرة على المساعدة حتى ولو بطريقة بسيطة لحل مشاكل المجتمع والعالم.

- عند قيام الأفراد بنقد الآخرين قم بمساعدتهم لرؤية تأثير سلوكهم الناقد على الآخرين الذي قد يبدو قاسيا ولا يظهر الاحترام والتقدير للآخرين، على سبيل المثال: أن قول " هذه فكرة غبية " قد لا يتم تقبلها حتى لو كانت الفكرة فعلا غبية.

5- شدة الاهتياجية العاطفية

أن أول ما تتم ملاحظته هي شدة الاهتياج العاطفي من قبل أولياء الأمور ومن مظاهره المشاعر المتوترة المتزايدة، العواطف المتوقدة، والتمييز والاختلاف عن عواطف الآخرين، والتعابير قوية التأثير. (Piechowski, 1991).

كما تشمل الاهتياجية العاطفية مظاهر أخرى مثل الاستجابات الجسدية مثل ألم المعدة، الاحمرار خجلا، الاهتمام بالموت والشعور بالإحباط. (Piechowski, 1979)

يمتلك الأطفال شديدو الاهتياجية العاطفية قدرة ملاحظة للعلاقات العميقة فهم يظهرون ارتباطات عاطفية قوية مع الآخرين ومع الأماكن والأشياء. كما يمتلكون شعور بالتعاطف والتقمص العاطفي والحساسية في العلاقات الإنسانية. يدرك هؤلاء الأطفال مشاعرهم الخاصة، كيفية نمائهم وتغيرهم. كما يمارس هؤلاء الأطفال التقييم الذاتي. يُتهم الأطفال شديدو الاهتياج العاطفي بالمبالغة في ردود أفعالهم ويمكن أن يتدخل تعاطفهم واهتمامهم بالآخرين، تركيزهم على العلاقات وشدة أحاسيسهم في القيام بواجباتهم والمهام اليومية.

ترتبط شدة العاطفة بالتبادل بشكل إيجابي مع الذكاء فبالتالي كلما ارتفع مستوى الذكاء زادت شدة العاطفة في الطفل الموهوب. ويتم التعبير عن القوة العاطفية من قبل الموهوب من خلال المدى الواسع من العواطف، الارتباطات، الشعور بالتعاطف، المستوى المرتفع من الشعور بالمسؤولية والفحص الذاتي الفائض. بالرغم من كون هذه

السمة طبيعية عند الموهوب وتظهر عنده بشكل مبكر فإنه يتم الخلط بينها وبين عدم النضج العاطفي فلا يتم اعتبارها دليلا على وجود حياة داخلية غنية. (Piechowski & Colangelo, 1984).

أشكال ومصطلحات الشدة العاطفية:

أ- شدة المشاعر: المشاعر الإيجابية، والمشاعر السلبية، والمشاعر المفرطة، والمشاعر المعقدة، وتمييز مشاعر الآخرين، والضحك والبكاء معا.

ب- التعبير الجسدي: معدة متوترة، قلب سريع النبضات، تورد الخدين خجلا.

ج- الكبت: الخجل، الجبن.

د- ذاكرة مؤثرة قوية.

هـ- مشاعر الخوف، مشاعر القلق، الشعور بالذنب.

و- الاهتمامات بالموت، المزاج المحبط والمائل للانتحار.

ز- مشاعر العلاقات: روابط عاطفية، الاهتمام بالآخرين، الحساسية للعلاقات، الارتباط بالحيوانات، صعوبة التكيف في الظروف البيئية الجديدة، الشعور بالوحدة، النزاع والخلاف مع الآخرين حول عمق العلاقة.

ح- مشاعر تجاه الذات: التقدير الذاتي، التقييم الذاتي، الشعور بعدم الكفاية والنقص. (Piechowski, 1979).

إذا لم نقم بالتوضيح للأطفال بأن شدة العاطفة شيء طبيعي عندهم قد ينظر الأطفال الموهوبين إلى خبراتهم الداخلية القوية كدليل على وجود شيء خاطئ في شخصياتهم وقد يستهزئ منهم الآخرون لاستجابتهم القوية لحدث تافه بشكل واضح مما يزيد من شعور الطفل بالغرابة والاختلاف. كما قد تقود حساسية الأطفال الموهوبين لظلم ونفاق المجتمع للشعور باليأس والتشاؤم في سن مبكرة. وللبالغين في حياة الأطفال الموهوبين دور كبير في توضيح أن الشعور بشكل عميق وشديد ومواجهة مدى واسع من المشاعر شيء طبيعي، ولكي لا تتم ترجمة هذه الشدة كردة فعل مبالغ بها أو اعتبارها عدم نضج عاطفي.

يحتاج الأطفال الموهوبون لإدراك أن الحساسية لا تعني الضعف وأنهم لا يحتاجون للشعور بالحاجة للحماية من العالم ومن نتائج تصرفاتهم، لذلك من المهم تمضية وقت كافٍ للاستماع لمشاعرهم وتقدير حساسيتهم وشدة مشاعرهم.

يستطيع المعلمون والآباء مساعدة الأطفال مفرطي الحساسية بتقبل عالمهم الداخلي الغني بالخبرات والمشاعر وتقديره كنقاط قوة وعند النظر إلى فرط الحساسية بشكل إيجابي في الأطفال الموهوبين عند ذلك يمكن مساعدتهم لفهم وتقدير هذه المشاعر فبهذه الطريقة سوف يتم إعطائهم القوة للتعبير عن أنفسهم الفريدة في العالم واستخدام موهبتهم بثقة ومتعة.

الاستراتيجيات العاطفية:

- تقبل جميع المشاعر بغض النظر عن شدتها. قد يبدو ذلك شديد الغرابة للأشخاص غير العاطفيين. فهم يشعرون أن الذين يمتلكون اهتياجا عاطفيا شديدا ميلودراميين. ولكن إذا تقبلنا شدة عاطفتهم وساعدناهم للعمل من خلال المشاكل التي قد تحدث عند ذلك فإننا سنسهل نموهم الصحي.
- علّم الأفراد المشاركة والاستجابة العاطفية والجسدية والإعداد لها. لا يعلم عادة الأفراد شديدو الاهتياج العاطفي متى يصبحون في حالة عصبية تجعلهم يفقدون السيطرة ومتى يمكن أن تكون لديهم الاستجابات الجسدية لمشاعرهم؟
- ساعدهم للتعرف على الإشارات التحذيرية الجسدية للتوتر العاطفي مثل الصداع، تعرق الأيدي، ألم المعدة فبمعرفة هذه الإشارات التحذيرية والتعامل معها مبكرا يصبح الأفراد أكثر قدرة على التكيف بالمواقف العاطفية بالتالي يفقدون السيطرة.

الاحتياجات الخاصة بالطلبة الموهوبين(*):

لاشكّ أنّ التعرف على الاحتياجات المختلفة الخاصّة بالطلبة الموهوبين يعتبر انطلاقة نحو تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج المعدة لهم؛ لأنّها سوف تكون منسجمة ومتوافقة مع قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم واهتماماتهم. وللطلبة الموهوبين حاجات شخصية شأنهم شأن غيرهم من الطلبة العاديين، إلا أن للطلبة الموهوبين حاجات خاصة بهم؛ نظراً لما يمتلكونه من مواهب وقدرات واهتمامات مختلفة عن تلك الموجودة لدى الطلبة العاديين.

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وإثارة الاهتمام بحاجاتهم الإرشادية للباحثة ليتا هولينغويرث (Hollingworth) التي ساهمت دراساتها في تسليط الضوء على هذه الفئة كإحدى فئات ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية. وقد توصلت نتائج دراساتها وأبحاثها إلى وجود حاجات اجتماعية وعاطفية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، وعلى عدم كفاية المناهج الدراسية العادية وعدم استجابة المناخ المدرسي العام الذي يغلب عليه طابع الفتور وعدم المبالاة تجاه الطلبة الموهوبين والمتفوقين، بالإضافة إلى وجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي لهؤلاء الطلبة حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو العاطفي، كما أشارت إلى ضياع 50٪ أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة للطلبة الذين تبلغ نسبة ذكائهم 140 فأكثر. لذا، سنتطرق في هذا الفصل إلى شرح موجز إلى أبرز الحاجات التربوية والانفعالية للطالب الموهوب.

الحاجات التربوية للطالب الموهوب:

تذكر سلفرمان (Silverman, 1993) بعض الاحتياجات التربوية للطلبة الموهوبين، وهي على النحو التالي:

1- أنْ يقوم المعلّم بإشراك الطالب في عملية تخطيط وتنظيم المادة التعليمية، وطرح الأسئلة

(*) من كتاب الموهوبون ذوي التحصيل المتدني.

المنظّمة حول طبيعة المادة، وفي مقدورنا بعد ذلك أنْ نتصوّر مدى الأثر الإيجابي الكبير لهذه الخطوة؛

2- اللجوء إلى الاختبارات القبلية؛ للوقوف على مستوى الأداء الحالي، واعتماداً عليها نستطيع أنْ نحدّد أيّ المعارف والمهارات التي اكتسبها الطالب الموهوب؛ تجنّباً للتكرار في عملية التعليم؛

3- يُسمح للطلبة الموهوبين تقديم اختبار في أيّ مادة دراسية، والتي تعكس مستوى التحصيل قبل دراستها، وفي مقدور المعلّم إعفاء من اجتاز الاختبار بتفوّق من دراسة المادة الدراسية؛

4- إشراك الطلبة الموهوبين في مشروعات دراسية تتطلّب درجة عالية من الاستقلالية، ويُفضّل أنْ تكون تلك المشروعات مستمدّة من أرض الواقع؛

5- البرامج التي تقوم على أساس التلمذة، والبرامج التي تعتمد على الخبراء الأكفاء تعدُّ من أفضل الاعتبارات التربوية الموجّهة للطلبة الموهوبين في المرحلة التعليمية العُليا؛

6- على المعلّم إشراك الطلبة الموهوبين في أنشطة وخدمات موجّهة لخدمة المجتمع، على أنْ تُترك للطالب الموهوب فرصة اختيار الخدمة التي يرغب في تقديمها، وكذلك الحال بالنسبة لاختيار المؤسسة الاجتماعية التي سيعمل من خلالها؛

7- على المعلّم تجنّب توظيف الطلبة الموهوبين في تعليم الطلبة المتأخّرين دراسيّاً؛ بسبب الاختلاف النوعي في طريقة تعلّم الطرفين، إلاّ أنّه يُمكنُ الإفادة من الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصفّ الخامس مثلاً في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصفّ الثالث؛

8- السّماح بتوفير البرامج التربوية التي تسمح بالتعرّض لثقافات ولغات أخرى؛

9- من فوائد تجميع الطلبة الموهوبين في مجموعات عمل (مشروعات جماعية) حثهم وتحفيزهم للأداء رفيع المستوى؛

10- ينبغي أنْ تتوافر غرف لمصادر التعلّم وأخرى لممارسة الفنون المختلفة؛ نظراً لحاجة الطلبة الموهوبين لممارسة فنّ من الفنون؛

11- الطلبة الموهوبين بحاجة إلى خدمات الإرشاد والتوجيه، ويُمكن تقديم هذه الخدمات من خلال جلسات إرشادية خاصّة، أو من خلال مجموعات النقاش.

الحاجات العاطفية والانفعالية للطالب الموهوب:

يرى (جروان، 2013) أنه عندما يتم وضع برنامج إرشادي يتناول الحاجات العاطفية والانفعالية الخاصة بالطلبة الموهوبين، فإنه يجب أن يركز على النقاط التالية:

- فهم الذات؛
- النمو غير المتوازن؛
- العلاقات مع الرفاق؛
- صعوبات التعلم والإعاقات (إن وجدت)؛
- الخوف من الامتحان؛
- القلق والخوف من الإخفاق؛
- الصراعات الداخلية والخارجية؛
- جلد الذات والآخرين؛
- القيم والاتجاهات؛
- الميل إلى للكمال؛
- القيادية؛
- المسؤولية الاجتماعية؛
- علاقات المدرسة بالأسرة؛
- الحساسية الزائدة؛
- الانفعال العاطفي.

مما سبق، يتضح لنا جلياً أن الطلبة الموهوبين في أمس الحاجة إلى برامج وخدمات إرشادية إلى جانب البرامج الإثرائية الأخرى، ويجب أن لا تكون البرامج الإرشادية مجرد إضافة مصطنعة، بل يجب أن تكون جزء لا يتجزأ من البرنامج الشامل الخاص برعاية الطلبة الموهوبين والمبدعين.

وفي هذا الصدد، يوضح (جروان، 2013) **الأهداف التفصيلية للبرنامج الإرشادي الخاص بالطلبة الموهوبين، وهي كالتالي:**

- تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر واقعية وإيجابية، وتقبل الذات والاعتراف بعناصر؛ الضعف والقوة الذاتية والعمل على تطويرها، وتطوير مستوى الضبط الذاتي؛
- تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية وتطوير مهارات الاتصال مع الآخرين؛
- تنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي وأساليب خفض القلق والتوتر؛
- تنمية المهارات القيادية والحس بالمسؤولية الاجتماعية؛
- تقبل الأخطاء كخبرات تعلمية، وتحمل المسؤولية في السعي نحو التميز وليس الكمال؛
- تنمية مستوى النضج المهني والمساعدة في اتخاذ قرارات دراسية ومهنية سليمة؛
- تحسين مستوى التحصيل المدرسي والإنجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي؛
- توعية المعلمين بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأساليب الكشف عنهم وحل مشكلاتهم؛
- توعية الوالدين بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين واحتياجاتهم وكيفية التعامل مع مشكلاتهم ومساعدتهم على التكيف مع أشقائهم (إن وجدوا) ورفاقهم في محيط الأسرة؛
- تطوير مواد إرشادية وطباعة نشرات موجهة للمعلمين والوالدين والطلبة وغيرهم لشرح أهداف برامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين والدفاع عنها.

حاجات المتفوقين(*)

كثيراً ما تكلم الباحثون عن الفئات الخاصة في المجتمع، وبحكم أن المتفوقين عقلياً يدرجون ضمن الفئات الخاصة التي تتطلب برامج تعليمية خاصة، لذا فإن لهم حاجات خاصة أيضاً.

(*) من كتاب المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات.

ولقد أجمع أغلب المختصين على حاجات خمسة هي[1]:

1- الحاجات المعرفية الناتجة عن الجانب العقلي التجريدي.
2- الحاجات الانفعالية الناتجة عن الجانب الشعوري الوجداني.
3- الحاجات الاجتماعية الناتجة عن تفاعل الجانب الإنساني والبيئي.
4- الحاجات الحدسية الناتجة عن الجانب الإبداعي الابتكاري.
5- الحاجات الجسمية الناتجة عن الجانب الحسي المادي.

ويمكن حصر حاجات المتفوقين كالتالي:

1- الحاجات العقلية المعرفية

يحتاج الطالب المتفوق في هذا المجال إلى:

- تزويده بمعلومات جديدة تتحدى قدراته في اختزان واسترجاع المعلومات بشكل سريع.
- التنوع في المواد والأنشطة المقدمة، لكي تحقق له اهتماماته المتعددة، وتحقق له المتعة وحسن الاستطلاع اللامحدود لديه.
- إثراء المنهج وتنويع الأنشطة والمواقف التي تحتاج إلى تطبيق الطرق والأفكار والأساسيات والنظريات في أوضاع وظروف جديدة.
- التوصل إلى أفكار متنوعة وكثيرة؛ لقدرته على معالجة المعلومات ولسرعته في الانتقال بين عمليات التفكير المختلفة.
- إعطائه الفرصة لإبراز مساهماته في حل المشكلات؛ وذلك لقدرته على توكيد الأفكار والحلول الأصيلة.

---

(1) انظر: (عصام روفائيل، 123:2001)، (عبد المطلب القريطي، 2001: 197-198)، (زكريا الشربيني، 2002: 44-45)، (محبات أبو عميرة، 1996: 22-23)، (أنيسة فخرو، 2000: 287 - 292)، (clark,1992:253 - 273)،(Jan,1994:84-85).

- إعطائه فرص لاقتراح الفرضيات واختبارها واستخدام استراتيجيات مختلفة؛ لأنه يمتلك مهارات عقلية عليا كالتجريد والتصميم والتقويم.
- التعرف على أفراد آخرين يمتلكون قدرات مختلفة، لكي يكون قادراً على تقييم نفسه والآخرين.
- التدريب على وضع تساؤلات وحلول أكثر من المطلوب؛ لما لديه من تركيز وسلوك مثابر نحو الهدف.
- اكتساب مهارات التجريب والبحث العلمي، وفحص الأفكار، والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع، ومناقشة النتائج.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة.
- تجارب تعليمية وخبرات عملية تتسم بالتحدي لتكون مرضية ومشبعة ومناسبة لحاجاتهم.
- تنمية عرض الرؤية لديه ليدرك إمكانات المستقبل وحقائق الحاضر وتراث الماضي، ليرى في ذلك كله التيار المستمر لأفكار واهتمامات قضية الإنسان.
- أن يتعلم تطبيق مدى واسع من المعارف والأساسيات (الأسس والمبادئ) على حل كثير من مشكلات الحياة.
- التقويم المناسب لجهوده الإبداعية والتشجيع المستمر لقدراته الابتكارية وإعطائه فرص الاكتشاف عن طريق استخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة.
- أن يصبح محباً للاستطلاع من الناحية العقلية، ويبحث عن المعاني ويحاول أن يعثر على علاقات جديدة بدلاً من الحقائق القديمة.
- تنمية قدرته على الدراسة المستقلة، والقيام بالبحث مع العناية بعادات العمل الأساسية ومهارات الدراسة وطرق البحث.

2- الحاجات الانفعالية الوجدانية:

من أهم حاجات الطالب المتفوق في هذا الجانب ما يلي:

- التعبير عن المشاعر والعواطف الشخصية.
- التعرف على النظم الدفاعية له وللآخرين أيضا.
- توسيع إدراكه للبيئة الاجتماعية والعاطفية والحسية المحيطة به للوصول به إلى إدراك حاجاته وحاجات الآخرين أيضا.
- تعلم كيفية توضيح أحاسيسه وتحديد توقعات الآخرين له.
- تعلم كيفية التعبير عن مشاعره وكيفية التعامل مع الآخرين.
- تعلمه كيفية توضيح المطالبة برغباته مع احترام مطالب ورغبات الآخرين.
- مساعدته في التوصل إلى القيم التي يمكن أن يؤمن بها ويستطيع الالتزام بها وممارستها.
- تعزيز قدرته على التحكم الداخلي بمشاعره وتحقيق الشعور بالرضا عن الذات.
- توضيح الغرض من هذه القيم والمشاعر لكي لا تخلق لديه مشاكل مرتكزة على عدم قدرته على تحقيق أهداف الحياة الواقعية.
- إعطاء الطالب المتفوق الفرصة لتحقيق ذاته وتحقيق قدراته وإمكاناته الخاصة.
- الاستبصار الذاتي باستعداداته والوعي بها وإدراكها.
- الفهم المبني على التعاطف، والتقبل غير المشروط من الآخرين.

3- الحاجات الجسمية والحسية:

من أهم الحاجات في هذا الجانب ما يلي:

- تقدير قدراتهم الجسيمة والحسية وذلك بإظهار طاقاتهم الجسمية والاستفادة منها.
- الحاجة إلى المشاركة في النشاطات التي تسمح له بالربط بين العقل والجسد وذلك بالاستفادة من جميع الخبرات المتوافرة في البيئة.
- ممارسة النشاطات الحس حركية ذات الطبيعة التي تعزز الروح الرياضية القائمة على المنافسة الإيجابية بدلاً من المنافسة السلبية.
- التدريب على المثابرة لتحقيق النصر وفي المقابل عدم الشعور بالإحباط إذا لم يحقق الفوز.

4- الحاجات الاجتماعية:

يحتاج المتفوق عقلياً في هذا المجال إلى:

- الإرشاد والتوجيه لاكتشاف كل الفرص التي يقدمها المجتمع له.
- الإرشاد إلى الطريق السليم للمساهمة في خدمة المجتمع.
- إعطائه الفرص لتنمية مهاراته لكي تصبح ذات جدوى للمجتمع.
- شمول البرامج التعليمية الخاصة بالمتفوقين مهارات وأنشطة ذات علاقة مباشرة بالمجتمع.
- إمداد المتفوق بالدعم والتشجيع المستمرين ليستطيع استيعاب تعقيدات المجتمع ومواجهة الواقع الاجتماعي وما يفرزه من مشكلات.
- إعطائه الفرص لإتباع طرق التفكير المتعددة، وتدريبه على مهارات التواصل الاجتماعي، وأساليب القيادة ومهاراتها.
- فهم شامل لمشاكل المجتمع، والربط بينها للتوصل إلى حلول جذرية لها.
- إعطائه الفرصة لتوظيف قدراته العقلية والانفعالية من أجل حل المشكلات اليومية التي تواجهه في المجتمع.

الفصل الرابع

سلوكيات الأطفال الموهوبين
والتي تتعلق بالمشاكل العاطفية والاجتماعية والشخصية
وتستدعي الاهتمام

ويشتمل على النقاط التالية:

- هل الأطفال الموهوبون أكثر أو أقل تأثرا بالمشاكلِ النفسية مِن أقرانهم غير الموهوبين؟
- نشأة المشاكل
- أنواع المشاكلِ

الفصل الرابع

سلوكيات الأطفال الموهوبين والتي تتعلق بالمشاكل العاطفية والاجتماعية والشخصية وتستدعي الاهتمام

هلْ الأطفال الموهوبون أكثر أو أقل تأثرا بالمشاكلِ النفسيةِ مِنْ أقرانهم غير الموهوبين؟

لقد أجريت العديد من الأبحاث في الخمسين سنة السابقة على أثر الموهبة على الحالة النفسية للأطفال ولم يتوصل أي منها على أي إجابة. هناك بحث يحاول دَعْم وجهتي النظر المتعارضةِ حول تأثير الموهبة وهما:

- تزِيدُ الموهبة من مرونة وسهولة التكيف (giftedness resiliency)
- تزيد الموهبة من شعور الأطفال الموهوبين بالضعف.

يتكيف الأطفال الموهوبين فكريا أو أكاديمياً والمشاركين في البرامج التربوية الخاصة بالطلابِ الموهوبينِ والمتميزين في إنجازاتهم على الأقل بنفس مستوى أقرانهم غير الموهوبين وربما أفضل. لا يبدو هؤلاء الأطفال وكأنهم يعانون من المشاكلِ الاجتماعية أو العاطفيةِ. يُظهر البحث عدم تأثير الموهبة على المخرجات والنتائجِ النفسيةِ للناسِ، لكن سواء كانت

تلك النتائج إيجابية أو سلبية يَعتمدُ ذلك على عِدّة عوامل تَتفاعلُ بشكل تعاوني وتتضمن النوعَ ودرجةَ الموهبة، وتناسب التعليم أو الاستعداد للتعلم والخصائص الشخصية.

ذكرت كل من نانسي روبنسون وكيت نوبل (Nancy Robinson and Kate Noble) في قراءة لمجموعة كبيرة مِنْ دِراساتِ الأطفال في فترة ما قبل المراهقة والتي كَشفتْ ... أن الأطفال الموهوبين كمجموعة، صادقون وجديرون بالثقة أكثر، مريحون ومُطَمئَنون ومؤهّلون ومستقرون ومتعاونون ومهذبون ويتمتعون بروح الفكاهة، بينما يعتقد آخرون بأنهم يميلون للتفاخر، ويقومون بأنشطة توقعهم بالمشاكل، ويميلون للعدوانية والتراجع عن القيام بالمهام، ويميلون للسيطرة والاستبداد....الخ.

نشأة المشاكل:

تَنْشأُ المشاكلُ عن أحدى المصادرِ الأربعة

- اللا تزامن Asynchrony
- صعوبة في إيجاد الأقران
- قلة التحدي
- الخصائص الشخصية

أنواع المشاكلِ

تَظْهرُ حاجاتُ الأطفال الموهوبين بسبب التفاعلِ بالمكان البيئي والذي يَتضمّنُ العائلةَ، المدرسة، والثقافة، التي تَظْهرُ داخلياً بسبب شخصيةِ الطفل الموهوبِ. يظهر المخطط التالي الخصائص الشخصية التي تميز الأطفال الموهوبين. قَدْ تَكُون هذه الخصائصِ مراكز قوى، لكن قَدْ تُرتَبطُ بها المشاكلَ الكامنة. (Clark,1992)

لاحظَ جيمس وَب James Webb بأن الخصائص التي تم ذكرها في المخطط السابق نادرا ما تكون مشكلة بذاتها إلا أنه عند اجتماع أكثر من سمة يُمْكِن أن تُؤدّي إلى حدوث مشاكلِ السلوكِ التاليةِ:

صعوبات محتملة	نقاط قوة
غير صبورٍ مَع الآخرين؛ يكره الروتين الأساسي.	يَكتسبُ / يَحتفظُ بالمعلوماتِ بشكل سريع
يسألُ أسئلةً محرجةً؛ مفرط في المصالحِ.	فضولي
قوي الإرادة يُقاوم اتجاها	يبحث عن أهمية وجود الحافز الجوهري
يقاومُ الممارسات الروتينيةً؛ يوجه أسئلة حول الإجراءات التدريسية	يَتمتّعُ بحَلّ المشكلةِ؛ قادر على الاستيعاب، يُجرّدُ، يُركّبُ.
تَكْرهُ المناطق غير الواضحة/ غير المنطقية (ومثال على ذلك: التقاليد أو المشاعر)	يبحث عن علاقاتُ التأثير بالسببِ
يقلق حول المخاوفِ الإنسانيةِ	يركز على الحقيقةً، عدالة، وأنصاف.
يؤسس ويتبع قواعد معقدة يظهر في أغلب الأحيان كمتسيّد	يتطلع إلى تنظيم الأشياء والأشخاص
قَدْ تَستعملُ الكلماتَ للتلاعب بالأشخاص/ يشعر بالضجر والملل مع الأقران في الصف والمدرسة.	المفردات السهلة الكبيرة؛ المعلومات الواسعة المتقدّمة
عديم التسامحِ، إنشاد الكمال ؛ قَدْ يُصبحُ مُكْتَئبا	التوقّعات العالية من النفسِ والآخرين
قَدْ يظهر الجمود والخروج عن المألوف	مبدع / مخترع؛ يحب استخدام الطرق الجديدةِ لعَمَل الأشياء
إهمالِ وتجاهل الواجبات أو الأشخاص أثناء فتراتِ التركيز؛ يكره المقاطعة؛ العناد	التركيز الحادّ؛ الانتباه طويلِ المدى والإصرار في المناطقِ التي تثير الاهتمام.
الحساسية للنقد ورفضِ الأقران والزملاء	الحسّاسية، التعاطف؛ الرغبة بتقبل الآخرين
الشعور بالإحباط من عدم النشاط والخمولِ؛ قَدْ يحكم عليه بشدة النشاط (النشاط الزائد أو المفرط)	الطاقة العالية، اليقظة، التلهف والحماس للقيام بالأعمال
قَدْ يَرْفضُ مساهمةً الوالدَ أو النظير؛ الاعتزال	مستقل؛ يُفضّلُ العمل الفردي؛ يعتمد على نفسه
قَدْ يبْدو غير منظم أو مُشَوَّشا؛ يشعر بالإحباط من عدم كفاية الوقت	القدرات والاهتمامات المتنوّعة؛ تعددية الاستعمال
قَدْ يسيء الأقران فهم الفكاهة ؛ وقَدْ يُصبح "مهرّج الصف" ليلفت الانتباه	حس قوي من الفكاهة

1- النمو غير المتكافئ

في أغلب الأحيان تتخلف مهارات الحركة غير المتزامنة خاصة الجيدة منها، وراء القدراتِ التصوريةِ الإدراكيةِ، خصوصاً في الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (Webb 1993).

قَدْ يَرى هؤلاء الأطفال "من وجهة نظرهم" ما يريدون عمله، التركيب، أو الرسم؛ على أية حال، لا تَسْمحُ لهم المهارات المحرّكة تحقيق الهدفِ. وقد ينتج من ذلك الإحباط الحادّ والهيجان العاطفي.

2- علاقات الأقران

يسعى الأطفال الموهوبون بالأخص ذوو الموهبة المرتفعة في مرحلة ما قبل المدرسة والأساسية إلى تنظيم الناسِ والأشياء. ويركز بحثهم عن الاتساق على "القواعد" التي يُحاولونَ تطبيقها على الآخرين، فهم يخترعونَ ألعابَا معقّدةَ ويُحاولون تَنظيم زملاءِ لعبهم، وفي أغلب الأحيان يخلقون شعورا بالاستياء عند زملائهم وأقرانهم.

3- النقد الذاتي المفرط

قد تشير القدرة لإدراك الإمكانيات والبدائلِ ضمناً إلى أن الأطفال يَرونَ صورا مثاليةَ لما سيصبحون عليه في المستقبل ويُوبّخونَ أنفسهم بشكل أني لإخفاقهم في الوصول إلى المثالية (Whitmore,1980).

4- محاولة الوصول إلى الكمال

تقود القدرة على رُؤية كَيفَ يمكن أن يعمل الفرد بشكل مثالي، بمصاحبة الشدة العاطفيةِ، العديد مِنْ الأطفال الموهوبين إلى إظهار توقّعاتٍ عاليةٍ من أنفسهم بشكل غير واقعي. ربما قَدْ يتخلف 15-20٪ من الأطفال ذوي القدرةِ العالية بشكل ملحوظ مِن قِبل عملية محاولة الوصول إلى الكمال في وقتٍ ما في مهنِهم الأكاديميةِ، وحتى لاحقاً في الحياةِ.

5- تجنب المخاطرة

بالطريقة نفسها التي يرى فيها الأطفال الموهوبون الإمكانيات، يَرونَ المشاكلَ

المحتملةَ أيضاً عند القيام بتلك النشاطاتِ. قد يعني تجنّب المشاكلِ المحتملةِ تجنّبَ المُخاطرةِ، وقَدْ تؤدّي إلى قلة الإنجاز .(Whitmore, 1980).

6- تعدّد القوى الكامنة

يمتلك الأطفال الموهوبون في أغلب الأحيان العديد من الإمكانيات والقدرات المتقدّمة وقَد يُشتَركونَ في نشاطات متنوّعةٍ إلى درجةٍ مسعورةٍ تقريباً. مع أنها نادراً ما تكون مشكلة للطفلِ، إلا أنها قَدْ تَخْلقُ المشاكلَ للعائلةِ، بالإضافة إلى المشاكلِ التي قد تحدث في فترات اتخاذ القراراتِ حول اختيار المهنةِ .(Kerr,1999 ;1991)

7- أطفال موهوبون ذوو صعوبات تعلم

يُمْكِنُ أن تخلق حالات العجز الجسدي صعوبات اجتماعيةَ وعاطفيةَ. قَدْ يَكُون التفكير عاليا، لكن الصعوباتَ الحرّكية مثل الشلل المخي قَدْ يَمْنعُ التعبير عن القدرة الكامنة. قد يسبب ضعف البصر أو السمع أو صعوبة التعلّم الإحباطَ. يَمِيل الأطفال الموهوبون الذين يعانون من العجز إلى تَقييم أنفسهم حول ما لا يستطيعون عمله أكثر من تقييم قدراتِهم الكبيرةِ .(Whitmore, 1980)

8- المشاكلُ من مصادر خارجية

لا تحدث كُل المشاكلِ التي يواجهها الأطفال الموهوبين بسبب خصائصهم وسماتهم وسلوكياتهم الشخصية. فقد يواجه هؤلاء الطلبة بعدم فهم الآخرين لهم، وازدواجية أو عداوة الآخرينِ. (Webb, 1993)

أدرج Webb قائمة بالأنماط الشائعة التالية للمشكلة:

1- ثقافة ومعايير المدرسة

الأطفال الموهوبون، حسب التعريف، "غير عاديون " عندما تتم مقارنتهم مَع أطفالِ بنفس العُمرِ-على الأقل في القدراتِ الإدراكيةِ – ويحتاجون إلى تجاربَ تربويةَ مختلفةَ (Webb,1993). على أية حال تصنف المَدارِسُ الأطفالَ عموماً حسب العُمر. وفي أغلب

الأحيان عندما يعاني الطفل من معضلة أو مشكلة ما يمتثل للتوقّعاتِ الموجهة للطفلِ العادي أو يتم الحكم عليه بالعزلة وعدم التكيف.

2- توقعات الآخرين

لا يمتثل ولا يعمل الأطفال الموهوبون خصوصاً الأكثر إبداعاً – وفق ما يقرره الآخرون. ويَنتهك أو يَتحدّى التقاليد، والعادات والأدوار، أو التوقّعات. في أغلب الأحيان يثير مثل هذا السلوك الضيق وعدم الراحة عند الآخرين، عند ذلك قد يخفي الطفل الموهوب الحسّاس تجاه مضايقة الآخرين قدراته.

3- علاقات الأقران

مَنْ هو قرين الطفل الموهوب؟ يَحتاجُ الأطفال الموهوبونُ عِدّة مجموعات من الزملاء والأقران لأن اهتماماتهم مختلفة ومتنوعة جداً. وقد تقودهم مستويات قدرتهم المتقدّمة نحو الأطفال الأكبر سنّاً. قَدْ يَختارونَ الأقران عن طريق قراءة الكُتُبِ. (Halsted,1994) يُفكّر الآخرون بهؤلاء الأطفال بأغلب الأحيان بالمنعزلين "loners". يصبح النزاع بين التكييف والامتثال للآخرين وبين إظهار ذاته وشخصيته المستقلة مرهقاَ جداً. ومن خلال نظرة الأصدقاء إلى هذا الطالب بنظرة استخفاف واستهزاء بالقدرات التي يتمتع بها على أنه مختلف عن بقية أفراد الصف مما يؤدي إلى الكراهية له بسبب هذا التفوق، تأتي مشكلات الأصدقاء خاصة الأقل ذكاء منهم مثل الغيرة والحسد.

على الرغم من حاجة الطفل الموهوب إلى الأصدقاء فإننا نجده يثور على من يقف منهم في طريق هوايته. لذلك يجب على الأهل التوصل إلى حل وسط، فيقومون بتشجيع العلاقات الإنسانية لأطفالهم مع الآخرين، وإعطاءهم الحق في الخلو مع أنفسهم عندما يبدون الحاجة إلى ذلك، ويجب على الأهل أن يعطوا الأولوية لرغبات أطفالهم الشخصية المعقولة.

4- الكآبة

الكآبة هي أن يكُونَ المرء غاضبا مِنْ نفسه أو من موقف لا يسيطر عليه. وبسبب

القدرات الإدراكية العالية للموهوبين وحساسيتهم المفرطة التي لا تناسب نضجهم الانفعالي والتناقض ما بين المثالية للذات والتوقعات اللا منطقية من قبل الآخرين، هناك احتمالية لتعرض الموهوبين للضغوط النفسية المؤدية لحالة الاكتئاب والاضطرابات النفسية، بشكل عام يعتبر الاكتئاب حالة أقوى من مجرد حزن بسيط يصاب به الموهوب فهو تعبير عن فقدان الأمل والشعور بالذنب والإحباط والإحساس بعدم القيمة. فالمكتئبون يشعرون أن الأشياء في غير مكانها الطبيعي وقد يكون مصدر الاكتئاب داخليا إلا أنه يتأثر أحيانا بمسببات خارجية. فقد ينجم عن عدم الرضا عن الذات وضعف القدرة على التحكم بالمواقف التي يواجهونها، أو من الأسرة بسبب النقد الدائم الموجه للموهوب مما قد يؤدي إلى انخفاض في التحصيل وتدني الثقة بالنفس وعندما تكون البيئة (البيت، الأصدقاء، المدرسة) غير مدعمة للحاجات والمشاعر قد يؤدي إلى حالة الاكتئاب، فالمكان التعليمي غير السليم وعدم وجود الأصدقاء الملائمين للطفل الموهوب يعيق تلبية حاجاته مما يدفع الطفل الموهوب للشعور بأنه يعيش في عالم ممل ومضجر. (الشوبكي، 2005)

وغالبا ما يصاحب الاكتئاب حالة من العزلة، وفقدان الاستمتاع بالعلاقات الاجتماعية، وإهمال للصحة والمظهر،والخمول وتغير مفاجئ في عادات النوم والأكل، وقطع علاقات صداقة حميمة وتغير مفاجئ في الأداء المدرسي (علامات سيئة من طالب جيد) مما يؤدي إلى إتباع أساليب السلوك الانتحاري.

5- العلاقات العائلية

تُؤثّر العائلات خصوصاً على تطويرِ القدرةِ الاجتماعية والعاطفيةِ. لا تَحْدثُ المشاكل لأن الآباء يقررون بشكل مقصود أن يَخْلقوا الصعوباتَ للأطفال الموهوبين. ولكن تحدث لافتقاد الآباء المعلوماتَ الكافية حول الأطفال الموهوبين، أو بسبب قلةِ الدعم للأبوّة الملائمةِ، أو لأنهم يُحاولون تَحَمُّل المشاكل العالقةِ الخاصةِ بهم والتي لم يتم حلها بعد والتي قَدْ تَنْجمُ عن تجاربِهم وخبراتهم مع كونهم موهوبين).

6- مَنع المشاكلِ

اقترح جيمس وَبالطرق والأساليب التالية الخمس لمَنْع المشاكلِ الاجتماعية والعاطفيةِ:

- **مدّ اليدّ إلى الآباء:** للآباء دور كبير جدا في مَنْع المشاكلِ الاجتماعية أو العاطفيةِ. مهما كان التعليم ممتاز أو مساعد، نادراً ما يُمْكِن أن يمنع أو يقف في وجه أبوّة غير ملائمةَ. من ناحية أخرى يمكن للبيئات العائلية الداعمة أن تقوم بصد تجارب المدرسة الحزينة أو المؤلمة. يَحتاجُ الآباء معلومات حول طريقة التربية الجيدة وأن يَكُونوا مُحامين حكماء لأطفالِهم.
- **التركيز على أباءِ الأطفال الصغار:** يمكن منع المشاكل بشكل أفضل عن طريق إشراك الآباء عندما يكون أطفالِ صغارا. يجب على الآباء خصوصا أن يفهموا الخصائص التي قَد تَجْعل الأطفال الموهوبين يَبْدونَ مختلفين أو صعبين.
- **تعليم الرعاية الصحيةَ وإشراك متخصصين آخرين:** يَجِب القيام بجُهود مُرَكَّزة لإشراك مثل هؤلاء المحترفين في الاجتماعات الحكوميةِ والمحليّةِ وفي برامجِ التعليم المستمر التي تَتعلّقُ بالأطفال الموهوبين. كما يجب تزويد أطباء الأطفال، والعلماء النفسيين، ومقدمو الرعاية الآخرين مثل مجهزي العناية اليومية القليل من التدريب النموذجي حول الأطفال الموهوبين، من أجل مساعدةَ الآباء.
- **تأَسّيس مجموعات نقاش من الآباء:** لا يتوفر لدى آباء الأطفال الموهوبين الفرص الكافية للتحدث ومحاورة آباءِ الأطفال الموهوبين الآخرين. تزود مجموعاتُ النقاش الفرصَ ل"تبادل النصائح والخبرات الأبوية " وتجارب تربيةِ أطفال. تُزوّدُ مثل هذه التجاربِ منظوراً بالإضافة إلى المعلوماتِ المعيّنةِ

الفصل الخامس

فهم الطلاب الموهوبون
وإرشادهم

ويشتمل على النقاط التالية:

- القضايا الشخصية والاجتماعية
- مشكلات التوافق لدى الطلاب القرويين والفقراء والمختلفين ثقافيا
- استشارة المجموعة لتصحيح المشاكل
- مشورة المجموعة للوقاية من المشاكل
- إدارة الضغوط
- إعداد برنامج إرشادي للطلاب الموهوبين
- الأدوار الإرشادية للمدراء والمعلمين والمرشدين والوالدين
- أنشطة إرشادية بالنسبة للمعلمين والمرشدين

الفصل الخامس

فهم الطلاب الموهوبون وإرشادهم

إن الطلاب الموهوبون بقدراتهم المعرفية المتقدمة جداً ومشاعرهم القوية يتعاملون مع الذات ومع الآخرين بطرائق فريدة غير طرائق المجتمع عامة ومن ثم يتطلبون فهماً خاصاً (Nicolas Colangelo, 2003, p. 373).

إن المراهقين الموهوبين متعطشين للاعتراف... ويريدوا أن يُعرفوا بسبب استحقاقهم الفردي وبتميزهم وليس لموهبتهم أو فكرهم فقط.

بخلاف الاستشارة التربوية والمهنية التي يحتاجها الطلاب كلهم عند اقترابهم من مرحلة الثانوية، يحتاج الطلاب الموهوبون – من أولى صفوف المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية – إلى مساعدة مع مجموعة متنوعة من قضايا تعريف الذات، والقضايا الاجتماعية والأسرية، بجانب المشكلات المرتبطة بالتربية والحياة المهنية.

وهناك الكثيرون من المتخصصين المهتمين بتربية الموهوبين يستمرون في التي التأييد بقوة أن تقديم الاستشارة والإرشاد هي أمور جوهرية من أجل النمو الكامل للأطفال

الموهوبين، وأن تقديم الاستشارة يجب أن تكون مكوناً تكاملياً لكل للموهوبين، وكقاعدة عامة كلما زادت "الموهبة" زادت "الاستشارة المطلوبة"

وكعينة تمهيدية من حاجات الاستشارة، المشكلة الشائعة للشعور بالاختلاف وعدم التواؤم مع الأسرة والأصدقاء هي فرض واقع مع الأطفال والمراهقين مرتفعي الموهبة. إن الطلاب الأذكياء عادة ما يصحبون مفكرين مثاليين يسبقون رفاقهم بعدة سنوات. والاهتمامات الشخصية الضيقة للطفل المتوسط تتناقض بحدة مع الاهتمام العميق والقلق عادة لدى الطفل الموهوب بالقضايا الأخلاقية والعدالة، مثل المجاعات العالمية ومعدلات الطلاق المرتفعة والتوزيع غير العادل للثروة والذي يملأ السجون بالفقراء من الأقليات. والمشكلات الشخصية والمنزلية يمكن أن تتضمن الصراعات مع الأخوة والرفاق وخاصة الوالدين، مقاومة السلطة، الاكتئاب، والانسحاب، وأحيانا إدمان الكحول والمخدرات، والجنوح حتى الانتحار، والكثيرون يصحبهم الملل من التعلم بالمدرسة، وأحيانا يؤدي ذلك إلى الخمول وانخفاض التحصيل، علماً بأن هناك 18٪ إلى 25٪ من كل حالات التسرب تكون من الموهوبين، كما أن المتسربين الموهوبين بالمرحلة الثانوية من "منازل غير مستقرة"، واستخدموا الكحول والمخدرات، وامتلكوا دافعية دراسية منخفضة، وكانوا متمردين على لمدرسة والسلطة، وكان لديهم علاقات ضعيفة مع الرفاق وتوافقا اجتماعيا منخفضا – وكان لديهم علاقات ضعيفة مع الرفاق وتوافقاً اجتماعيا منخفضاً.

إن أعضاء الأسرة والرفاق غير الموهوبين قد لا يفهمون الموهبة، مما يؤدي في بعض الحالات إلى توقعات واقعية وفي حالات أخرى إلى الغيرة أو الاستياء أو العدوانية الكلية ضد القدرة المرتفعة، **وفيما يأتي بعض المشكلات الأكثر حدوثاً:**

- الصعوبة مع العلاقات الاجتماعية، والانعزال عن الرفاق.
- ضغط الخضوع، إخفاء القدرات من أجل قبول الرفاق.
- القلق، الاكتئاب.
- الصعوبة في قبول النقد.
- عدم الخضوع ومقاومة السلطة.

- نقص التحدي في العمل الدراسي.
- رفض القيام بالواجبات الروتينية.
- التنافسية المفرطة
- عادات الاستذكار الضعيفة.
- الصعوبة في فهم الذات واكتشاف الذات.
- الإحباط العقلي في مواقف الحياة.
- الصعوبة في انتقاء مهنة مرضية من بين مجموعة متنوعة من الاهتمامات (تعدد الشخصية).
- وضع فلسفة رضية عن الحياة.

وبالاعتماد على عدة مصادر لخص الاندروم Landrum أهداف برامج تقديم الاستشارة إلى فتات الاحتياجات الشخصية - الاجتماعية، والمهنية – الحرفية، والأكاديمية) مخطوطة (....)

إن تقديم الاستشارة يجب أن يتم القيام به عن طريق هؤلاء الذين يكونون حساسين بالخصائص الانفعالية والمعرفية الفريدة للموهوبين، وعادة فإن الأشخاص الأفضل مكانة لتقديم الاستشارة هم منسقي/ معلمي برامج الموهوبين وأيضا غيرهم من المعلمين والاستشاريين والأخصائيين النفسيين الذين يعملون مع الأطفال الموهوبين، وهناك أحيانا أدوار مهمة للرفاق الموهوبين والمعلمين الناصحين والوالدين ومدراء المدارس.

ومن الأهداف الرئيسة لهذا الفصل "فهم " المشكلات الشخصية والتربوية الفريدة للطلاب الموهوبين، وعندما يستوعب المعلمون أو الاستشاريون أو الوالدان أو الرفاق الموهوبون المشكلات، فإنهم بعد ذلك يمكنهم مساعدة وتأييد الطلاب الموهوبين ذوي المشكلات، ومساعدتهم في إدراك أنهم ليسوا وحدهم. فالكثير من أنشطة الاستشارة مصممة لمساعدة الطلاب الموهوبين في اكتشاف الذات – فهم أنفسهم وقدراتهم ودوافعهم واهتماماتهم وقيمهم.

أما الهدف الثاني هو اقتراح وظائف "استشارية " وأنشطة واستراتيجيات والتي يمكن تنفيذها عن طريق المعلمين أو الاستشاريين أو الوالدين أو غيرهم.

مخطوطة 17-1
أهداف برامج تقديم الاستشارة

قارن لاندروم Landrum (1987) معلومات من مصادر عدة ترتبط بأهداف برامج الاستشارة في المجالات الشخصية – الاجتماعية والأكاديمية والمهنية. وتقترح هذه مهاماً وأنشطة للمعلمين والاستشاريين العاملين مع الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية E والإعدادية M والثانوية S.

في المجال الشخصي – الاجتماعي، يمكن للمعلمين والاستشاريين مساعدة الطلاب في:

- تكوين تقديراً لأوجه الشبه والاختلاف بين أنفسهم والآخرين (E).
- تنمية مهارات في التكيف الاجتماعي (E).
- إدراك وقبول قدراتهم وحدودهم وتعلم أن التفوق قد لا يتخلل الأنشطة كلها (E).
- مشاركة الآخرين والتواصل معهم (E).
- تكوين وفهم توجهات إيجابية نحو المدرسة والتعلم، والمجتمع (E).
- توضيح قيمهم وحل الصراعات الأخلاقية (E).
- فهم وتعلم التوافق مع التغيرات العقلية والاجتماعية – الانفعالية والبدنية التي تحدث في أثناء فترة المراهقة (M).
- استكشاف الاهتمامات (M).
- تحليل المشكلات الشخصية (S).
- أن يصبحوا موجهين ذاتياً ومسؤولين عن سلوكهم(S).

في المجال الأكاديمي سيقوم الطلاب بـ :

- تجريب الأنشطة التعليمية واللاصفية التي توفر التوازن والإشباع (E).
- تجريب البرامج الأكاديمية التي تكون محفزة عقلياً (E).
- اكتساب مهارات حل المشكلة الفعالة (E).
- حل المشكلات التي تفسد التعلم (E).

- وضع أهدافاً واقعية ويمكن تحقيقها (S).
- تحديد موضع المصادر التي ستساعد في إشباع الحاجات (S).
- تحليل المشكلات الأكاديمية (S).
- تنمية مهارات المذاكرة ومهارات خوض الامتحان (S).
- الالتحاق بالفصول التي تمارس اهتمامات محددة (S).

في المجال المهني يمكن مساعدة الطلاب في:

- تنمية حساً بالفرصة المهنية بناء على نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم (S).
- استكشاف مضامين عدداً من المهن من خلال الدراسة المستقلة والخبرة المباشرة (S).
- فحص الكليات والجامعات التي تتفق مع حاجاتهم واهتماماتهم المهنية والأكاديمية (S).
- تكون فهماً لعالم العمل وكفاية الفرد كعامل مستقبلي(S).

مخطوطة 17-2
مبادئ الإرشاد لتقديم الاستشارة للموهوبين

في مقدمتها لكتابها الصغير ولكن الرائع عن القراءات والذي عنوانه: "دليل عملي لتقديم الاستشارة للموهوبين داخل المدرسة"، لخصت Van Tassel –Baska (1983 b) بعض مبادئ الاستشارة الرئيسة كما يأتي:

- الأشخاص الذين يقدمون الاستشارة للموهوبين يجب أن يكونوا واعين بالفروق في الخصائص الانفعالية مثلهما مثل الخصائص العقلية.
- لمنع مشاعر الاختلاف أو الدونية أو الاغتراب الجماعي، لا بد أن يساعد الاستشاريون الطلاب الموهوبين في فهم خصائصهم الخاصة.
- برامج الاستشارة الأكاديمية والمهنية والنفسية يجب أن تركز على كل من الحاجات المعرفية والوجدانية الانفعالية للطلاب الموهوبين.
- الاستشاريون يجب أن يتصرفوا كمدافعين عن الموهوبين، والمساعدة في تقدمهم الفردي من خلال الخبرات الدراسية الملائمة.
- الاستشاريون يجب أن يوجدوا مصادراً خارجية قيمة، ليس فقط المعلمين الناصحين ونماذج الدور، ولكن أيضاً المكتبات والجامعات والمتاحف .... إلخ.
- لأن الطلاب الموهوبين سيكون لديهم خيارات تعليمية ومهنية أكثر من الطلاب الآخرين، وقد يتخذونها مبكراً، فإن الاستشاريون يجب أن يساعدوهم في مهارات اتخاذ القرار والتخطيط.
- الاستشاريون يجب أن يشجعوا ويساعدوا الطلاب على تقدير التعلم ذاتي البدء والمستقل.
- الاستشاريون يجب أن يقيموا نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلاب الموهوبين ومساعدة الطلاب في وضع خطط حولها.
- الاستشاريون يجب أن يشجعوا الطلاب على القراءة عن مشكلاتهم الخاصة (العلاج بالكتاب) وتوفير قوائم قراءة ملائمة وترتيب مناقشات متابعة.

- الاستشاريون يجب أن يكونوا حساسين لصراعات القيم لدى الطلاب الموهوبين من الخلفية الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة. هؤلاء الطلاب يتطلبون مساعدة في توضيح وتحقيق أهدافهم.
- الاستشاريون يجب أن يؤسسوا شبكة خاصة للطالبات الإناث لتحسين الطموحات الأكاديمية عالية المستوى وأخذ المزيد من مقررات الرياضيات والعلوم.
- الاستشاريون لا بد أن يتواصلوا مع فريق عمل المدرسة بخصوص مشكلات وحاجات الطلاب الموهوبين فرداي.
- الاستشاريون يجب أن يبدءوا عمليات لتحديد الطلاب الموهوبين من أجل برامج الموهوبين والمتفوقين.
- الاستشاريون يجب أن يعملوا مع الوالدين والأخصائيين النفسيين وغيرهم لترتيب تدريبات عملياً لفريق العمل فيما يتعلق بالمشكلات الحادة مثل انخفاض التحصيل، أو التوافق الاجتماعي، أو الأزمات الشخصية. ومن المحتمل أن يتم استخدام متخصصين من الخارج.

القضايا الشخصية والاجتماعية Personal and Social Issues

مفهوم الذات وتقدير الذات والتوافق الاجتماعي والهوية

Self-Concept, Self-Esteem Social Adjustment, and Identity

إن المشكلات والصعوبات المرتبطة بالموهبة تبدأ في سن مبكرة. وقد قال Silverman (1997) أنه بداية عند الميلاد يكون الأطفال الموهوبين رضعاً نشطين قد ينامون أقل من والديهم، ويستجيبون بشدة لبيئتهم، وقد يرهقون والديهم بحاجتهم إلى الاستثارة.

والنمو قد يكون غير مستوياً، مثلاً المهارات اللفظية مبكرة النضج قد تصاحبها تناسقاً ضعيفاً للعضلات الصغيرة (Rimm, 1995 b). أو الأطفال الذين تحدثوا متأخرين فجأة قد ينفجرون مع اللغة تذكر القصة في الفصل الثاني عن كريستوفر الذي قرأ اللوحة كاملة والتي كانت عن معدلات الفائدة المنخفضة بدلاً من إظهار تعلمه للقراءة تدريجياً كما يفعل معظم الأطفال.

ولأن الفصول التقليدية تجمع الطلاب طبقاً للعمر الزمني - وليس العمر التقليدي - فإن الطلاب الموهوبين يجدون أنفسهم في مواقف لا تفي سواء باحتياجاتهم العقلية أو الاجتماعية. ويمر الكثيرون منهم بمشاعر العزلة، والإحباط الاجتماعي، وحتى الاكتئاب (e.g. Sands & Howand, Hamilton 1995) أنهم قد يكونون مهارات اجتماعية ضعيفة من عدم قدراتهم على إيجاد "الرفاق الحقيقيين" – الطلاب الموهوبين ذوي القدرات والاهتمامات والمشكلات والاحتياجات المشابهة. أنهم قد يصبحوا منبوذين اجتماعياً بين زملائهم والذين لا يقدرون الرفاق الذين يكونون أكثر رشداً في قدراتهم واهتماماتهم – اللذين يتم تسميتهم "موهوبين"، والذين يتعلمون ويتفوقون بأقل القليل من الجهد (Sanborn, 1979).

في الفصل الثاني لخصنا نتائج عدة عرضها Kankel وآخرون (1995) تشير – على الجانب الإيجابي – إلى أن الطلاب الموهوبين بالصفين السابع والتاسع شعروا بالبراعة والرضا عن الذات والتفوق عقلياً، وأن الأشخاص الآخرين وثقوا فيهم وطلبوا

مساعدتهم. وعلى الجانب السلبي، شعروا بالضغط الاجتماعي، والاختلاف عن الآخرين، وعادة الملل، وأن "الناس يسخرون مني ويجعلوني أتمنى لو لم أكن ذكياً". انظر إجابة أحد الفتيات في سن الثانية عشرة على سؤال "ما الذي يعنيه أن تكوني موهوبة؟" في مخطوطة (3-17).

مخطوطة 3-17

ما الذي يعنيه أن تكون موهوبا؟

James R. Delisle (1987) جمع ملاحظات مبهجة وعميقة من الأطفال الموهوبين في كتاب صغير بعنوان "الأطفال الموهوبين يتحدثون". مثلاً عند سؤالهم "ما الذي يعنيه أن تكون موهوباً؟" ردت فتاة صغيرة من ألمانيا "أن أكون موهوبة يعني الاضطرار للجلوس في أثناء إجازة رياض الأطفال لمذاكرة رياضيات الصف الأول" (مع هذه السياسة المدرسية، تكون الفرص أكبر أن عدداً ليس كبيراً من أطفال الحضانة الألمان سيريدون أن يكونوا "موهوبين").

فتاة في الثانية عشرة من عمرها من بنسلفانيا ردت كتابة على هذا السؤال برد الفعل العميق الآتي:

A. خائفة، من أنه عند نقطة ما سأسهو وأفعل شيئاً خطأ وسيلاحظ الجميع ذلك.
G. شاعرة بالذنب، عندما أشعر بالضغط "لعدم" فعل أفضل ما عندي.
I. منعزلة، عندما يجعلني الآخرون أشعر بالنبذ من "الجماعة".
F. محبطة، عندما أفعل شيئاً عظيماً ويسخر منه الجميع.
T. مرعوبة، عندما لا أعرف الإجابة ويحدق الجميع في.
E. مسرورة، عندما أصنع شيئاً يقدره الجميع.
D. مشمئزة، من أن حاجاتي الاجتماعية يتم تجاهلها.

مخطوطة 17-3
ما الذي يعنيه أن تكون موهوبا؟

James R. Delisle (1987) جمع ملاحظات مبهجة وعميقة من الأطفال الموهوبين في كتاب صغير بعنوان "الأطفال الموهوبين يتحدثون". مثلاً عند سؤالهم "ما الذي يعنيه أن تكون موهوباً؟" ردت فتاة صغيرة من ألمانيا "أن أكون موهوبة يعني الاضطرار للجلوس في أثناء إجازة رياض الأطفال لمذاكرة رياضيات الصف الأول" (مع هذه السياسة المدرسية، تكون الفرص أكبر أن عدداً ليس كبيراً من أطفال الحضانة الألمان سيريدون أن يكونوا "موهوبين").

فتاة في الثانية عشرة من عمرها من بنسلفانيا ردت كتابة على هذا السؤال برد الفعل العميق الآتي:

A*. خائفة، من أنه عند نقطة ما سأسهو وأفعل شيئاً خطأ وسيلاحظ الجميع ذلك.
G. شاعرة بالذنب، عندما أشعر بالضغط "لعدم" فعل أفضل ما عندي.
I. منعزلة، عندما يجعلني الآخرون أشعر بالنبذ من "الجماعة".
F. محبطة، عندما أفعل شيئاً عظيماً ويسخر منه الجميع.
T. مرعوبة، عندما لا أعرف الإجابة ويحدق الجميع في.
E. مسرورة، عندما أصنع شيئاً يقدره الجميع.
D. مشمئزة، من أن حاجاتي الاجتماعية يتم تجاهلها.
P*. متميزة، عندما يتم منحي وقتاً إضافياً في أثناء الدراسة لفعل شيئاً في نفسي.
E. محرجة، عندما يعلن المدرس درجاتي.
R. مرتاحة، عندما لا تسخر الناس مني لحصولي على أقل من 100٪.
S. راضية، عندما أكون قادرة على مساعدة شخصاً آخر في شيء لا يفهمه.
O*. على قمة العالم، عندما يقول شخص ما أنع استمتع بعملي.
N. عصبية، عندما أكون مضغوطاً دائماً لأكون الأفضل.

الحروف الإنجليزية هي الحروف الأولى من الكلمات الأصلية بالإجابة والتي عند تركيبها تعني "شخص موهوب" A gifted person.

إن تقدير الذات Self-esteem لدى أطفال المدرسة كلهم يتأثر بمستواهم في التحصيل الأكاديمي. ويلي ذلك دائماً الأطفال الموهوبين يمتلكون تقدير للذات وثقة بالنفس أعلى من الطلاب التقليديين – على الأقل فيما يتعلق بالمواد الأكاديمية (Colangelo, 2003, Pixon, 1998). ومع ذلك وبينما تكون مفاهيم الذات "الأكاديمية" قوية، فإن مفاهيم الذات "الاجتماعية" تكون دائماً ضعيفة. الكثيرون يعتقدون أن الرفاق غير الموهوبين لديهم آراء سلبية عنهم، والذي يكون حقيقياً في أحيان كثيرة، وحتى أن بعض المعلمين يشتركون في هذه النظرة السلبية (Colangelo & Kelly, 1983, Geoss, 2003). وسيخفي البعض موهبتهم لتحسين صداقاتهم أو لتجنب أن يصبحوا منبوذين.

ويبدوا أنه كلما زاد حاصل الذكاء، زادت فرص العلاقات الضعيفة مع الرفاق. مثلاً (Silverman, 1991, 1996) Water, Chit wood, Silverman لم يجدوا تعارضاً بين مفاهيم الذات العقلية والاجتماعية للطلاب غير الموهوبين، وفروقاً صغيرة ولكنها غير دالة مع الطلاب "متوسطي الموهبة" (نسبة ذكاء 120-131)، ولكن مفاهيم الذات العقلية كانت أقوى بكثير عن مفاهيم الذات الاجتماعية مع مجموعة الموهوبين الأكثر ارتفاعاً.

وفي دراسة ل Rimm لأكثر من 5000 طالب من المدرسة الإعدادية وبشكل ملحوظ الذين وصفوا أنفسهم بأن لديهم ذكاء أعلى بكثير من المعدل عبروا عن أهمية الشعبية والمظهر أكثر من أولئك الذين قيموا أنفسهم بأن ذكائهم فوق المعدل فقط (Rimm. 2005).

ومنذ أكثر من نصف قرن، لاحظت هولينجورت (1942) أن الأطفال الذين كانت نسب الذكاء لديهم تتراوح بين 120 و145 يكونوا في مجال مثالي – أنهم يستطيعون إنجاز كل ما يرغبون فيه فعلياً، ومع ذلك يستطيعون امتلاك علاقات اجتماعية طبيعية. وفوق هذا المستوى من نسب الذكاء، قد يكون الطفل مختلفاً أكثر من اللازم، ووحيداً أكثر من اللازم، وقليل الصبر أكثر من اللازم بالقدر الكبير من اللاعقلانيات والنفاق في العالم.للأداء بطريقة عادية في سياقات المجتمع. ولسوء الحظ كما هو مشار في الفصل الثالث فإن نتائج ال IQ للانحراف اليوم لا تساعدنا في تحديد الطلبة فوق مدى ال 140 بسبب قيود تلك الاختبارات.

وبسبب عزلتهم الاجتماعية وتفردهم وشعورهم بعدم كونهم طبيعيين، وبسبب قدرتهم الذاتية التحليلية، يمر الكثير من الشباب الموهوبين بمشكلات هوية حادة تتعلق بمن يكونوا وما يرغبوا في أن يكونوا. وقد أوصى Colagelo (2003) أن يساعد الاستشاريون الطلاب الموهوبين في توضيح وفهم الإدراكات الذاتية والعلاقات مع الآخرين. وقد اقترح استعراض الأنواع الآتية من أسئلة المناقشة مع الأفراد أو المجموعات:

ما الذي يعنيه أن تكون موهوباً؟ (بدائل: ما الذي يعتقده والداك عن أن تكون موهوباً؟ وما الذي يعاقده معلموك أن تكون موهوباً؟ وما الذي تعتقده الأطفال الآخرون هذا المعنى؟).

- ما المميزات التي تعطيها لك الموهبة؟ ما الذي تأخذه منك؟
- هل أخفيت مرة موهبتك متعمداً؟ كيف؟
- كيف تختلف مشاركتك في هذه المجموعة عن يومك الدراسي التقليدي؟
- هل كنت تفضل أن تكون صبياً موهوباً؟ فتاة موهوبة؟ ما الذي يعنيه أن تكون موهوباً ولاتيني؟
- هل هناك فترة في المدرسة (الابتدائية – الإعدادية – الثانوية) يكون الأسهل فيها أن تكون موهوباً؟ أكثر صعوبة؟ لماذا؟

عندما يكون الطلاب الموهوبين محظوظين ويلتحقون بمدارس أو فصول أو برامج خاصة حيث يكون الطلاب كلهم موهوبين – وحيث يقدر الذكاء والقدرة – فإن العلاقات الاجتماعية تزدهر، وتصبح كل من مفاهيم الذات الأكاديمية والاجتماعية قوية (Higham & Buescher, 1987, Silverman, 1997).

في دراسة 44 فتاة مراهقة – أعمار من 13 إلى 17 سنة – واللاتي تم مسارعتهن إلى برنامج كلية داخلية، وجد Lioyd, Callahan, Cornell (1991) أن سوء التوافق الفردي الاجتماعي والشخصي – مثلاً الاكتئاب وتهديدات الانتحار ونقص الأصدقاء وكسر القانون والتسرب بسبب الضغط – كان مرتبطاً بالتوافق السابق والعلاقات الأسرية. وعلى وجه الخصوص كن هؤلاء المراهقات أكثر احتمالاً لامتلاك مشكلات توافق إذا

دخلن البرنامج مع مفهوم ذات ضعيف (اجتماعي أو أكاديمي أو بدني)، أو إحساس ضعيف بالمسؤولية، أو علاقات أسرية غير متناغمة، وخاصة علاقة سيئة مع أمهاتهن.

وفي دراسة أخرى لـ 294 (طالب جامعة موهوب) وجدت (Rimm 2007) بأن الطلبة الذين التحقوا في برامج شرف في جامعة كبيرة حصلوا على درجات أعلى وكان لديهم مفاهيم ذاتية أكاديمية أفضل من أولئك الذين كانوا في برامج منتظمة ولتعزيز أهمية اختيار مجموعات الزملاء بين الطلبة وفي دراسة مقارنة لـ 1.339 طالب جامعة في سنتهم الأولى والذين نسبة 42٪ منهم كانوا أول جيل من عائلتهم يذهبون إلى الجامعة والنسبة المتبقية ممن كان لديهم آباء حضروا الجامعة أظهروا أن أهم متنبئات المدرسة الثانوية لنجاحهم في الجامعة كانت عضويتهم في مجموعة زملاء موجهة جامعياً ومستوى راحتهم في طلب المساعدة من المعلمين والمستشارين في أثناء تواجدهم في المدارس الثانوية (Hudley, Moschetti, Gonzales, Cho, Barry & Kelly 2009) وهذه الدراسات جميعها تؤيد الحقيقة التي تقول أن الأطفال الموهوبين يحتاجون إلى الاستشارة ليحيطوا أنفسهم بالدعم الأكاديمي والاجتماعي.

مشكلات التوافق لدى الطلاب القرويين والفقراء والمختلفين ثقافياً

Adjustment Problems of Rural, Poor and Culturally Different Students

في المجتمعات الريفية والمحرومة اقتصادياً والكثير من مجتمعات الأقليات فإن غياب نماذج الراشدين – الناجحين الموهوبين الذين يفهمون ويتقمصون انفعالياً مع الطلاب الموهوبين – يزيد من مشكلات العزلة والهوية بالنسبة إلى الطلبة الأمريكان الأفارقة أوصى Exum (1983) بتقديم الاستشارة الأسرية التي تخاطب أمور أبوية مثل نقص السلطة على الطفل الموهوب، القلق بشأن فقدان احترام الطالب للأسرة والثقافة، الثبات الانفعالي لدى الطالب، وقدرة الطالب على التفاعل بصورة طبيعية مع الآخرين. وقد حذر Exum من أن الطالب الموهوب قد يخفض تحصيله بصورة معتمدة ليحفظ وحدة الأسرة التي تهددها الموهبة. وهناك عادة ضغوط قوية على طلاب الأقليات الموهوبين لعدم التحصيل – عدم "التصرف كالبيض".

إن الاختيار بين النمو الشخصي مقابل قبول الجماعة يمكن أن يكون مشكلة باعثة على الأسى للطلاب الموهوبين من الأقليات – وتحدي واضح للاستشاريين.

وفي دراسة ل (Hudley 2009) كل من الطلبة الريفيين والأقلية كانوا متضمنين في كل من مجموعات أولية – الجامعة والأجيال الأولى والتي تأثرت إيجابياً بمجموعات زملاء المدرسة الثانوية الملائمة والتواصل مع المعلمين والمستشارين ولم يكن هناك أي فروق ملحوظة بين المجموعتان والذي يظهر الحاجة الماسة للمستشارين لتوفير بيئة آمنة ومؤيدة من أجل المحرومين اقتصادياً أو ثقافياً. من أجل أن ينجحوا. إن الخيار ما بين التنمية الشخصية والنمو مقابل قبول المجموعة يمكن أن يكون مشكلة مؤسفة للطلبة الموهوبين من الأقلية وتحدي واضح للمستشارين.

التسمية Labeling

إن التسمية هي معضلة دائمة في تربية الموهوبين مثلما هي في التربية الخاصة المصممة للطلاب المعاقين أو ذوي الاضطراب الانفعالي أو صعوبات التعليم. إن التصنيف والتسمية ضرورة للحصول على تمويل وتقديم البرامج. ومع ذلك عندما يتم تسمية الطالب على أنه "موهوب" أو لديه "إعاقة" أو "اضطراب انفعالي" أو "صعوبة تعلم"، فإن هذه التسميات تجعل الراشدين يضعون افتراضات مقبولة وغالباً خاطئة بخصوص هذا الطفل. والتسميات أيضاً تجعل الطفل يدرك نفسه بصورة مختلفة.

إن التشخيص السيء للأطفال الموهوبين مثل أن يكون لديهم ADHD واضطراب Asperger واضطراب ثنائي القطب أو الاكتئاب هو شائع بين هؤلاء الذين ليسوا حساسين للشدة العاطفية التي هي غالباً ما تقترن مع الموهبة (Rimm, 2008) (webb et al 2005) وهذه القضية تم مناقشتها بتفصيل أكبر في الفصل الخامس عشر ويمكن أن تنسب الأسماء في إدراك الأطفال أنفسهم بطريقة مختلفة.

رغم أن مسمى "الموهوب" يثير لدى غالبيتنا أثراً إيجابياً قوياً، إلا أن Davis, Colangelo (2003) و Callagher, Weiss (1980) أشاروا إلى أن "الموهبة" و "برامج

الموهوبين" تسير ضد فكرة المجتمع الديمقراطي المساواتي. وقد أفرزت الازدواجية علاقة "حب- كراهية) بين المجتمع ومفهوم الموهبة: إننا نقدر ونعجب بالموهبة والحافز، خاصة في الشخص الذي ينشأ من بداية متواضعة، ولكننا أيضاً نتعهد بعمق بالمفهوم الذي يقول أن "الناس كلهم ولدوا متساويين". وكما أشرنا في الفصل الأول، فإن علاقة الحب – الكراهية وصلت ذروتها في تسعينات القرن العشرين، ويعود ذلك بدرجة كبيرة إلى الاتجاهات نحو إلغاء تجميع القدرة. في عام 1992 قال Joseph Renzulli لمستمعي "جمعية البحث التربوي الأمريكي" أن الكلمة "موهوب" أصبحت أكثر الكلمات العرقية تلوثياً وتفريقاً.

إن معظم أطفال المرحلة الابتدائية يرغبون في أن يتم تسميتهم "موهوبين" وفي أن يشتركوا ببرامج المدرسة للموهوبين والمتفوقين، ولكن عندما يصبحوا مراهقين واعين بعملية الانسجام قد لا يرغب البعض في هذه التسمية وقد يتسربون من برامج الموهوبين.

وقد تلقت Rimm العديد من الرسائل على موقعها الإلكتروني عن هذه القضية. وهناك أيضاً كتاب مشهور للأطفال بعنوان The report card ألفه Andrew Clements (2006) يخبر قصة طفل موهوب بعمق والذي يخفي موهبته بسبب رغبته لمنع أصدقائه من الشعور بأنهم أقل ذكاء بالمقارنة. وتحل القصة لسوء الحظ بطريقة مكافحة للموهوبين جداً سامحة لنورا أن لا تلتحق ببرنامج الموهوبين من أجل أن تبقى مع صديقاتها. أن برنامج الموهوبين بقي مسألة بحث في الإنترنت لنورا في وقتها الإضافي وبوضوح لم يفهم Clements حاجات الأطفال الموهوبين.

وامتلاك طفل موهوب في الأسرة قد يزيد من غيرة الأخوة وتنافسهم (انظر فصل 16). وفوق ذلك فإن أخوة الأطفال الذين يتم تسميتهم "موهوبين" قد يكونوا أقل توافقاً اجتماعياً وانفعالياً عن أخوة الأطفال غير الموهوبين (Cornell, 1983). وقد وجد Brower, Colangelo (1987a, 1987b) أن صعوبات الأخوة يبدو أنها أكثر حدة عندما يتم لأول مرة تسميتها الأخ "موهوب"، وخلال خمس سنوات يبدو أن التأثيرات السلبية تنخفض.

وتعرض مخطوطة (17-4) بعض الإجابات التي Delisle (1987) على سؤال كيف يسمى الطلاب أنفسهم "موهوبين".

وكما شاهدنا في الفصلين (7،1) فإن الرواد (1996، Feldhusen, Treffinger (1995b و(1994) Renzulli حلوا هذه المشكلة وغيرها عن طريق تبني مفهوم "تنمية القدرة" بدلاً من "الموهبة". والتركيز يكون على تقوية قدرات كل الطلاب، بما فيهم الطلاب مرتفعي القدرة. وتلك الاستراتيجية تتغلب أيضاً على المشكلات الاجتماعية التي تنشأ عن تسمية عدد قليل من الطلاب "موهوبين" والباقي – بالاستبعاد – "غير موهوبين".

مخطوطة 17-4
كيف اكتشفت موهبتك؟

في كتاب "(1987) Delisle الأطفال الموهوبين يتحدثون"، أثار السؤال "كيف اكتشفت أنك موهوب؟" مجموعة متنوعة من الإجابات المفيدة والممتعة:

- "في الصف الثاني، تم إعلان ذلك في السماعة الداخلية للمدرسة" (فتاة 12 سنة).
- "عند ولادتي. قام الطبيب بإخبار أمي وأمي أخبرتني" (فتاة 13 سنة).
- "علمت أنني موهوب في 12 سبتمبر 1982. اكتشفت ذلك عندما وصلني خطاب من معلمي" (صبي 10 سنوات).
- "علمت أني كنت موهوبة من أمي. الذكاء وراثة في أسرتي" (فتاة 12 سنة).
- "في الصف الرابع، رغم أنني كنت أشك في ذلك منذ الصف الثاني" (صبي 10 سنوات).
- "في الصف الأول في الحصة المختلفة للصفين الأول والثاني. كان باستطاعتي استخدام كلمات كبيرة وحتى طلاب الصف الثاني لم يعرفوا ما كنت أعني" (فتاة 10 سنوات).
- "عندما نجحت في اختبار الموهوبين، أخبرتني أمي بذلك" (فتاة 7 سنوات).
- "اكتشفت ذلك في الصف الثالث. لقد كنت دائماً أنهي عملي مبكراً ويمكنني إزعاج الآخرين لأنني ليس لدي ما أفعله" (فتاة 12 سنة).
- "في الصف الثالث. كنت في المدرسة مساء أحد أيام الثلاثاء ونادتني معلمتي إليها وأخبرتني بذلك ببساطة" (صبي 11 سنة).

خوض المخاطرة Risk – Taking

إن درجة ما من خوض المخاطرة تكون ضرورة للنجاح الأكاديمي والمهني. وطبقاً لنيهارت Neihart (1999a) إن خوض المخاطرة يعني اتخاذ اختيار إيجابي نحو النمو الخاص بالفرد. إذا كان الطالب غير قادر على خوض المخاطر، فإنه يخاطر بفقد قدراته الكامنة على التحصيل المرتفع أو القيادة القوية. وأشارت نيهارت Neihart إلى أن الطلاب لا بد أن يفحصوا مشاعرهم بخصوص النجاح و الفشل، وأن يختاروا خوض المخاطرة نحو زيادة الثقة والشعور بالتحكم والاستعداد لخوض تحدياً جديداً. وبالطبع فإن خوض المخاطرة يتضمن احتمال الفشل – وإلا فإنه سيتم "خوض الشيء الأكيد".

وقد عرضت نيهارت Neihart خمسة أنواع من خوض المخاطرة (1999a) هي المخاطرة العقلية (مثل أخذ مقرر حساب المثلثات) والمخاطرة الاجتماعية (مثل أن يصبح الطالب أفضل صديق لأحد طلاب الأقليات أو طالب غير معروف) والمختطر الانفعالية (مثل إخبار شخص ما أنك تحبه فعلاً) والمخاطر البدنية (مثل القفز الدائري) والمخاطر الروحية (مثل استطلاع معتقداتك الدينية). وكمعلمة للموهوبين واستشارية مدرسية، أدخلت Neihart موضوع خوض المخاطرة إلى مناهج حجرة الدراسة، في العلاج الفردي والجماعي والأسري. وقد أطلعت الأشخاص على ديناميات خوض المخاطرة وطلبت من الطلاب خوض مخاطرة واحدة كل ربع ساعة. وساعدت الطلاب وغيرهم في فهم الأنواع المختلفة لخوض المخاطرة، بجانب الخطوات الست الآتية:

1- فهم فوائد خوض المخاطرة.
2- القياس الذاتي لفئات خوض المخاطرة.
3- تحديد الاحتياجات الشخصية.
4- اختيار مخاطرة لخوضها.
5- خوض المخاطرة.
6- معالجة خبرة خوض المخاطرة (الخطوة الأهم).

ومع الفهم المتزايد والخبرة المتزايدة – قالت نيهارت Neihart (1999a) – فإن

خوض المخاطرة تتزايد. يناقش الفصل الثاني عشر مجال المخاطرة حيث إنها تتعلق بالمخاطر الفكرية وأيضاً علاقة المحازفة بالتحصيل المنخفض للطلبة الموهوبين واعتبر أن معظم المنهاج سهل للموهوبين وأن هناك مخاطرة مبكرة قليلة لهم وعندما يواجهون تحدياً حقيقياً لأول مرة في بيئات مع أطفال موهوبين آخرين قد يكون الشعور مثل مجازفة فكرية مخيفة ويركز الفصل الثالث عشر على الطلبة الموهوبين المحرومين الذين واجهوا مخاطر عاطفية واجتماعية عندما شعروا بعدم الارتياح عندما تم اعتبارهم موهوبين ضمن عائلتهم أو في ثقافة زملائهم. هل أنت – القارئ – تفحص الآن مستواك العادي من خوض المخاطرة؟ ماذا تعتقد؟ هل هناك مكان للتغير الصحي؟

النزوع للكمال Perfectionism

طبقاً لأحد التقديرات فإن نصف عدد سكان أمريكا لديهم ميول تنزع نحو الكمال (Adderhold – Elliot, 1999). وبالنسبة إلى الطلبة الموهوبين فإن النسبة تكون أعلى. أجريت إحدى الدراسات على 112 مراهق في الصفوف 7، 8 عرضت أن 87.5٪ منهم يمتلكون ميولاً قوية نحو النزوع للكمال (Schuler, 1999).

ودراسة أخرى أجريت على أكثر من 1.000 امرأة ناجحة (Rimm 1999) وجدت بأن 1/3 النساء اعتبرن أنفسهن نازعات للكمال كمراهقات ووجد أن فتيات أكثر في المدرسة الإعدادية من الذكور نازعات للكمال كمراهقات ووجد أن فتيات أكثر في المدرسة الإعدادية من الذكور نازعات للكمال بشأن تنظيمهن ولكن وجد أن الأولاد يعتقدون بأن والديهم توقعوا المزيد منهم (Seigle & Schuler, 2000) ووجد الباحثان(Neumeister) و (Finch 2006) أن أسلوب الوالد المساهم في النزوع للكمال في 265 طالب شرف جامعي مع الأبوة والأمومة والذي كان متسلطاً ومتساهلاً داعماً أقل لنزوع للكمال وأبوة وأمومة كانت متسلطة ولكن غير مشاركة في الميول إلى النزاع للكمال.

الأخبار الجيدة هي أن النزوع الصحي للكمال (الطبيعي) هي خاصية إيجابية تحفز على الجهد المرتفع، يشتق النازعون الطبيعيون للكمال متعة قوية من جهدهم المركز، ويمكنهم تعديل مستوى عملهم حسبما يتطلب الموقف. ولكن النزوع للكمال يمكن أن

يكون "طبيعياً" أو "عصبياً" Neurotic في تأثيراته الانفعالية والاجتماعية (Schuler, 1999, 2002).

وقد أكد باكر Baker (1996) أن الطلاب الموهوبين يشعرون بضغط بسبب النزوع للكمال أكثر مما يشعر به الآخرون، ولكن هذا "النزوع للكمال يصبح أمراً مرضياً فقط عندما يمنع الطلاب الموهوبين من تقدير كفايتهم أو ملائمة عملهم" (P.165). ودائماً عندما يتحدث المؤلفون عن مشكلات "النزوع للكمال" لدى الموهوبين، فإنهم يعنون دائماً "النزوع العصابي للكمال". (2002, Schuler, 1999) وأكد Baker 1996 بأن الطلبة الموهوبين متأثرين بالنزوع للكمال أكثر من الآخرين ولكن تلك الكمالية تصبح شأناً عيادياً فقط عندما تمنع الطلبة الموهوبين من تقدير كفائتهم أو ملائمة عملهم. (p. 365). وعادة عندما يتحدث الكتاب عن مشكلات الكمال للموهوبين فإنهم يقصدون الكمال العصبي.

إن النزوع العصابي للكمال يوجد في تاريخ الطلاب الموهوبين الطويل من العمل المدرسي البارز والتغذية الراجعة الدائمة المتوهجة من المعلمين والآباء. وبسبب الحصيلة اللغوية المتقدمة والتفكير المتقدم للطلاب الموهوبين، فإن آبائهم قد يسمونهم بصورة ضاحكة "عبقرياً" أو "إينشتين" أو "مثالياً". ويقوم الكثير من الأطفال الموهوبين بتذويت المدح المرتفع ويعتمدون عليه في تعريفاتهم الذاتية. وهم يشعرون بضغط شديد للإنجاز عند مستوى يطابق المديح. (Rimm, 1995a, 1990b) وهم يعملون بيأس – وعصابية – لحماية هويتهم. ويظن بعضهم أنهم محبوبون أساساً لقدرتهم المرتفعة وأدائهم الدراسي، ولا يسمحون بأخطاء أو بأداء أقل من المثالي. ومع ذلك فإنهم نادراً ما يرضون عن إنجازاتهم لأنهم يضعون معايير تكون "أبعد بكثير من الممكن أو المعقول" (Siegle & Schuler, 2000, p.39) ومن ثم فإن النتائج لا تكون أبداً كافية. وعندما يكون أداؤهم أقل من المثالي في "كل" المجالات – وبغض النظر عن مستواهم المرتفع من الأداء – فإنهم يشعرون بالذنب والإحباط والاكتئاب وقيمة منخفضة للذات.

وقد يكون هناك ضغوطاً إضافية أسرية واجتماعية نحو الكمال. إن والدي الطفل الأول على وجه الخصوص – قد يجهدون طفلهم في دروس الكمان واللغة الفرنسية

والقراءة والحساب المبكرين.... إلخ. ونماذج الدور في التليفزيون تظهر دائماً نحيفة وثرية وناجحة ودائماً حسنة المظهر.

ولدى بعض الأطفال ميول تنزع للكمال في مجالات محددة فقط (Rimm, 2002). على سبيل المثال هناك أطفال قد ينزعوا للكمال في الدرجات الدراسية أو الملابس والمظهر، أو تنظيم ونظافة الحجرة، أو الشجاعة الرياضية، أو القدرة الفنية أو الموسيقية. أنهم قد ينزعون للكمال في مجالين أو أكثر. ولكنهم لا يضطربون بعدم الكمال في المجالات الأخرى. مثل هؤلاء الطلاب النازعين للكمال "تخصيصاً" أو "جزئياً": "يكون أكثر احتمالاً لأن يكونوا نازعين صحيين للكمال" (Rimm, 2007, p.2).ويذكرنا (2006, Green spon) بأن النزوع للكمال هو علائقي. وبالتالي فإن الكماليين يحكمون على أنفسهم بخشونة عن طريق مقارنة أنفسهم سلبياً مع الآخرين والكمالية غير الصحية لا تؤثر فقط في الشخص الكمالي ولكن تؤثر في أولئك الذين من حولهم وفي جهودهم ليشعروا بشعور جيد حيال أنفسهم قد يتسبب الكماليون بجعل الآخرين لا يشعرون جيداً بلا وعي. الزوجان والأقارب أو أصدقاء الكماليين قد يشعرون بالغضب والمعارضة وقد لا يفهمون شعورهم اللاعقلاني الخاص (Rimm, 2002) وأحياناً يشعر أعضاء العائلة بالاكتئاب وبعدم الملائمة بسبب عدم قدرتهم على التلائم مع المعايير العالية المستحيلة لأعضاء العائلة الكماليين. ومن أحل أن يحافظ النازعين للكمال على حالتهم قد يحطون من قدر الآخرين بلا وعي ويعلقوا على مدى عدم كمالهم. وعادة وبطريقة رائعة جداً. مثال: قد تقول الأخت سالي النازعة للكمال: أنا حتى لا أفهم لماذا لا يحاول أخي عمل واجبه". إن إعطاء الآخرين نصائح غير مرغوب بها بشكل مستمر يظهر توطيداً لمدى ذكاء الكماليين ويصمم الكماليون على أن يكونوا كاملين بشكل مستحيل مما يسبب للآخرين الاستياء حيث يكون لدى الكماليين ذلك التأثير اللاواعي لتأكيد كماليتهم. والزوج الكمالي في جهده / جهدها للشعور أفضل قد يتسبب أيضاً لشريكها / شريكته بشعور عدم الملائمة والذكاء الأقل.

وبالتركيز على كل من النزوع الصحي والمرضي للكمال، عرض Schuler (1999)

اقتراحات للمعلمين والاستشاريين الذين يعملون مع الطلاب الموهوبين. على سبيل المثال - يستطيع المعلمون:

تعلم كيف يؤثر النزوع للكمال في السمات الاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين.

- إدراك النزوع الضاغط للكمال (أي عدم القدرة على تحمل الأخطاء، عدم الصبر على نقص النزوع للكمال لدى الآخرين، التأخر في بداية عمل ما، رفض الختام بعمل أقل من المثالي).
- توقع الامتياز، وليس الكمال. يمكن للمعلمين أن يناقشوا الفرق مع الطلاب.
- مناقشة كيف تقوم المعايير المرتفعة بتحفيز العمل الجيد.
- تشجيع المبدأ المرن والإبداع "اقتحام الحلم". مكافأة الإبداعية.
- عرض خيارات. تشجيع الطلاب النازعون للكمال على استكشاف مجالات لا يضمنون فيها النجاح والكمال.
- توفير بيئة تكون آمنة لتجريب خبرات جديدة وخوض المخاطرة وربما الفشل.
- استخدام الدعاية لإضاءة المناخ. عمل "مجلس فكاهة صحفية".
- السخرية من الذات.

ويستطيع الاستشاريون والمعلمون مساعدة الطلاب في:

- إدراك نقاط القوة ونقاط الضعف، وفهم أنه ليس هناك شخص متفوق في كل شيء.
- تقدير أوجه الشبه والاختلاف بين الناس.
- قبول الأخطاء، مساعدتهم في تقليل خوفهم من الفشل.
- تحليل المشكلات الشخصية.
- تنمية مهارات إبداعية ومهارات لحل المشكلة.
- تنمية توجهاً جيداً نحو التعليم والمدرسة والمجتمع.
- تعلم مساعدة الآخرون وتقبل مساعدتهم.
- تنمية روحاً للدعابة فيما يتعلق بقبول أنفسهم والآخرين.

هل أنت نازع للكمال؟ هل كلمة جيد هي جيد بما يكفي من أي وقت مضى؟ هل تذكر تلك القافية؟ من الطفولة؟ جيد أفضل الأفضل، أبداً لا تدعها تستريح إلى أن يصبح الجيد لديك أفضل وأفضل تصبح الأفضل؟ وفي حين الكفاح للتميز هو صحي وعندما لا يرضى الأطفال أبداً عن عملهم تصبح النزعة للكمال مشكلة خطيرة.

وبعض خصائص الكمالية غير الملائمة في الأطفال والمستشهد بها Adderboldt – Elliot (1999) تتضمن تظاهرهم بالمرض أو الغش للحصول على ال As أو يصبحون تفوح منهم رائحة العرق من النخيل Sweaty Palms أو معدل دقات قلب متسارعة قبل الاختبارات وباستمرار مقارنة نتائج اختباراتهم مع الطلبة الآخرون والمماطلة لآخر دقيقة كعذر لعدم الحصول على مشروع ممتاز. واستياء من التغيرات المكتوبة بقلم رئيس التحرير وتجنب الخبرات الجديدة بسبب الخوف والفشل. و Box 17.6 يعطي أمثلة على كيفية التعامل مع الكمالية بعيادة Rimm للتحصيل العائلي إن مساعدة الطلبة الموهوبين على المجازفة الفكرية الصحية والعاطفية من غير الشعور بأنه يجب أن يكونوا الأفضل أو يجب أن يكونوا كاملين هو هدف علاجي مهم لدعم الأطفال الموهوبين الكماليين.

إن عدداً هائلاً من الأشخاص الناجحين المشاهير لم يكونوا كاملين في كل مجال: تشارلز ديكنز وكلود وايزادورا ونكان ومارك توين لم يتموا المدرسة أبداً، جورج جيرشوين وويل روجرز وكلا الأخوين رايت تسربوا من المرحلة الثانوية (Adderholdt – Elliot, 1987).

الحساسية الانفعالية وفرط القابلية للاستثارة

Emotional Sensitivity and over

إن الكثير من الشباب مرتفعي الموهبة عقلياً أو ابتكارياً يمتلكون مستوى من الحساسية الانفعالية و"فرط القابلية للاستثارة" والذي يكون غريباً تماماً على الأطفال والمراهقين الآخرين والآباء والمعلمين (Piechowski, 1997). وكمثال "للموهبة الانفعالية" عرضت Silverman (1983a, p.6) المثال التالي، الذي كتبت لها عن طريق طالبة في نهاية المرحلة الثانوية "التي لم تجد صدي لصرخاتها الغاضبة الغاضبة ضد بيئة المدرسة العقيمة انفعالياً. لا أحد يسمع.... لا أحد يستجيب ليأسها. وبينما كان الطلاب الآخرون

مشغولين في محاولتهم لإتقان المقررات التي يدرسونها، كانت هي تحاول استيعاب الغرض من وجودها:

ماذا يمكنني أن أقول عن المدرسة؟ لقد كانت طريقاً للحياة طوال اثني عشرة سنة، درساً في التكيف والانعزال، عبودية شاملة ومضنية والتي تفرضها علينا الظروف، حتى أصغرنا سناً. لقد كانت ومضات قليلة سريعة الزوال، هنا معلمة ما أحببتها بعمق، وبعد سنوات عدة تأتي معلمة أخرى. لقد كانت دروساً في قدرة الفرد على التعزية والسلوى لصرخات من كان صديقاً ومن سيكون صديقاً والتي لا تجد إجابة لها. ولكن كل ما كان هناك هو الصمت، صمت لا حد له والذي دائماً ما ضغطني داخل نفسي، ولذلك شعرت أنني أنمو أضعف يوماً بعد يوم – أنمو أقل إنسانية لأنني تم معاملتي كطالبة، كشيء ما، ليس "من هي" ولكن "ما هي".

لقد كنت طالبة جيدة. في الواقع طالبة نادرة. ولكن لست – فوق كل شيء – طالبة نموذجية، لأنه كان هناك أسئلة أكثر من اللازم، آمال أكثر من اللازم تؤلم الساعات الضائعة المهجورة، غضب أكثر بكثير من اللازم في وجه الزيف والكذب واللامبالاة الوقحة، ويأس أكثر من اللازم في محاولة اكتشاف ما هو إنساني في هذا العالم وما يمكن أن يعنيه لي.

ويكشف المقال ليس فقط ذكاء إبداعية الفتاة الشابة، ولكن أيضاً حساسيتها لطبيعة المؤسسات الاجتماعية، والحساسية للخواء الانفعالي، والنظرة المثالية للطريقة التي يجب أن يكون العالم عليها (Silverman, 1983a). ولاحظ هذه المعضلة: "أن هذا المستوى من الحساسية والقابلية للاستثارة هو ما يحفز الطالب مرتفع الموهبة على الإنجازات العظيمة والحياة المثيرة. ومع ذلك فإن الحساسية والطبيعة الانفعالية قد يتم تجاهلها أو حتى عن طريق الآخرين، وليس الرفاق فقط ولكن المعلمين والاستشاريين. إنها ورطة حقيقية.

وبناء على أعمال Dabrowski (1967, 1972) قام Piechowski (1997, 1999) آثار الحساسية الانفعالية العالية وفرط القابلية للاستثارة **في خمسة مجالات: النفسحركي والعقلي والتخيلي والجسدي والانفعالي.**

1- في **المجال "النفسحركي"**، يعرض هؤلاء الطلاب زيادة في الطاقة والحافز والتحمس والقلق، ويتسمون بالحديث المندفع والكلام السريع. فهم يشعرون بضغط من أجل الحركة وعادة يتصرفون باندفاع. إنهم قد يملكون عادات عصبية مثل قضم الأظافر. أنهم قد يكونوا شديدي الاستغراق، في أشياء مثل الألعاب والرياضات السريعة، وقد يعقلون في السلوك الجانح. لاحظ أن تلك الخصائص تصبغ أيضاً اضطراب نقص الانتباه المصحوب نفرط النشاط ADHD، مما يخلق خطراً مرتفعاً من تشخيص اضطراب ADHD (Rimm, 1997, Leroux & Levill – Perlman, 2000, Kaufman et al, 2008). وقد أكد Shaywitz وآخرون 2001 إن – طبقاً لتقديرات المعلم والوالدين، ومقارنة مع الطلاب الأقل قدرة وذوي صعوبات التعلم – هناك مجموعة من الأولاد نسبة ذكائهم فوق 140 وهم في الصفوف الرابع إلى السابع عرضت مستويات مرتفعة متشابهة من النشاط والاندفاعية والعاطفية السلبية (الاكتئاب والتشاؤم ورفض الرفاق) وعلى وجه الخصوص "شحة القدرة" Trait ability تاريخ مبكر من الصعوبة من جليسات الأطفال، والاحتياج لإشراف دائم، و"تمثيل دور المتوحشين في جماعة ما" (p.18). وقد أخبرت إحدى معلمات الموهوبين Rimm – بصورة لا تصدق – أن "نصف" طلابها كانوا يتاولون عقار ريتالين، وهو العقار المهدئ للأطفال ذور اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ADHD.

2- في **المجال "العقلي"** يستمتع الطلاب بالاستكشاف والاكتشاف، والبحث عن الحقيقة، ويحبون الأفكار والتحليل النظري. أنهم فضوليون. ويتصف تعلمهم بالقراءة المكثفة، والتركيز المستمر، والأسئلة الفائضة، وحل المشكلة، والتكامل التحليلي، وما وراء التفكير Metathinking التفكير في التفكير، والاستغراق الكامل بمشكلات معينة. والاهتمام بالقيم والتفكير الأخلاقي يقود إلى نمو قيم عامة قوية، القيم التي تكون خيرة وجيدة بناء على آثارها في الآخرين، ومستقلة على السلطة، (Rimm, 1997, Leroux & Levitt & Castellanos, 2000).

3- **المجال "التخيلي"** Imaginational يشمل الخصائص والأنشطة النموذجية للأشخاص

ذوي إبداعية العالية، وأكثر منها. أن الطلاب الحساسين ومفرطي الاستثارة يستمتعون باللعب الحر بخيالهم، مع الصور الخيالية الحيوية، والتصوير، والأحلام، والتفكير التصوري، والتفكير السحري (أي ما وراء الطبيعي)، والتفكير التشبيهي Metaphorical، والاختراعات والادراكات الشعرية والدرامية (Daniels – McGhee & Davis, 1994). وقد يكون هناك مزج للحقيقة والخيال، واستدعاء بصرياً مرتفعاً، ورغم حبهم لغير المعتاد، ربما يكون خوفاً من المجهول.

4- في المجال "الجسدي" Sensual هناك حيوية الخبرة الجسدية. هؤلاء الطلاب يجدون متعة في الرؤية والشم والتذوق واللمس والسماع. وطبقاً ل Piechowski (1997) فقد تتضمن الخبرة الجسدية الإفراط في الأكل والمرح المجهد والاستمناء المتكرر وغيره من الأنشطة الجنسية.

5- في النهاية يتضمن **المجال "الانفعالي"** المشاعر الإيجابية والسلبية الحادة، مع التحليق في الآفاق و الأعماق المظلمة. "الآفاق" تتضمن مشاعر السعادة، والشعور بالحياة والإثارة لحد خيالي، والشعور بطاقة لا تصدق. واندماجاً في شعورهم القوي بالصواب والخطأ، يتوحد الطلاب الموهوبين انفعالياً مع مشاعر الآخرين، ويعرضون اهتماماً بالآخرين، ويكونوا حساسين للظلم.

والمجال الانفعالي يتضمن تلك "المنخفضات" العسيرة. إن الموهوب انفعالياً قد يكون خجولاً وخائف وقلق. إنه قد يعرض أعراض المعدة المتوترة، والقلب المجهد والهياج والاهتمام بالموت، والشعور بالذنب، والأمزجة والاكتئاب، والتقييم الذاتي والحكم على الذات مع الشك والوسوسة، ومشاعر عدم الكفاية والنقص (Rechowski, 1997). أنهم يفحصون أنفسهم وحياتهم، ويشعرون بالتناقص بين الواقع والمثل الأعلى – كيان الفرد الحالي مقابل ما يجب أن يكون.

وفي عيادتها اختارت Silverman (1994) عشرات من الأطفال الموهوبين الذين كانوا يحاربون الظلم، يناصرون ويحمون الأطفال المعاقين، يحافظون على المصادر، ويصبحون مضطرين بشدة إذا ما تم إهانة " ميلا لهم، ويصبحون نباتيين في الأسر التي

تأكل اللحوم، ويصرخون من العنف في أفلام الكرتون، ويصيبهم الارتباك لتدافع " ملاؤهم في الطابور، ويرفضون رد الصراع لأنهم يعتبرون أنواع العنف كلها خطأ أخلاقياً، ويكتبون خطابات للرئيس في محاولة لإنهاء حرب الخليج، ويكتبون قصائد عن المعاناة من القسوة الموجودة في العالم. وقد وجدت أنه كلما زاد حاصل الذكاء، بدأت الاهتمامات الأخلاقية مبكراً وكلما " اد الأثر العميق الذي تملكه على الطفل. وعادة ما يستغرق الأمر وقتاً طويلاً مثل أن يستطيع الطفل ترجمة الحساسية الأخلاقية إلى سلوك أخلاقي متين.

إن الأطفال والمراهقين الذين يتصفون بالسمات السابقة – والذين يدركون أن الآخرين ليسوا كذلك – يشعرون أنهم مختلفين، ويرتبكون أو حتى يشعرون بالذنب بسبب اختلافهم. وغيرهم قد يتضايقون أو ينقدون. ولأنهم يملكون شيئاً حيال المستوى الفائق للمعتادين الحساسية والقابلية للاستثارة، فإنهم يشعرون بالانعزال والشك في أنفسهم، وقد يصلون إلى الاعتقاد أن هناك شيئاً خطأ فيهم. وقد يحاولون أن يصبحوا أكثر "طبيعية" أو ينسحبون انفعالياً، مما يتسبب في فقدان الحيوية، والتحصيل المنخفض، والارتباك فيما يتعلق بهويتهم (Piechawski, 1997).

ما الذي يستطيعون المرشدون أن يفعلونه؟ بكلمات: Piechowski (1991, p.287)

عندما يتم تقديم هذه المفاهيم إلى الموهوبين ومن يعيش ويعمل معهم، يكون هناك دائماً إدراك قوي وإحساس بالارتياح. إذ تساعد في اكتشاف أن هناك نموذجاً نظرياً يفهم طريقة الشعور والسلوك التي يتعارض مع السلوك العادي.

وكما ذكرنا سابقاً، فإن الموهبة الانفعالية – مع مكوناتها من الطاقة العالية والظمأ للمعرفة – تعطي قوة للتحصيل والإنجازات للموهوب. وفوق ذلك فإن شعورهم بالعدالة، وحساسيتهم لمشاعر الآخرين، وشفقتهم تعطي طاقة كامنة قوية للقيادة الأخلاقية وإلهام الآخرين. ولسوء الحظ قد يكون من الصعب على الطالب الموهوب أن يجد معلماً أو استشارياً يفهم ديناميات الحساسية الانفعالية وفرط القابلية للاستثارة. ولا يكون التعامل مع هؤلاء الأطفال دائماً سهلاً.

الموهوبين وزيادة الوزن Gifted and Overweight

في دراسة لأكثر من 5.000 طالب في الصفوف الوسطى والذين التحق نصفهم في برامج موهوبين وجدت (Rimm 2004) الآتي:

- إن نسبة أصغر من الأطفال البدينين يلتحقون في برامج الموهوبين.
- إن زيادة الوزن والطلبة البدناء مقارنة مع الأطفال ذوي الوزن المعتدل أقل احتمالاً لوصف أنفسهم كأذكياء موهوبين أو مبدعين حتى عندما يلتحقوا في برامج موهوبين.
- ومقارنة مع الأطفال ذوي الوزن المعتدل فإن الأطفال البدناء وذوي الوزن الزائد أقل احتمالاً لأن يصفوا أنفسهم بالعمال العاملين بجد ويروا أنفسهم بالكسالى ضعف ما هو مرجح. وهذا بالرغم من الحقيقة التي نقلها الأطفال ذوي الوزن الزائد وهي استثمار وقت أكثر في الواجب المنزلي أكثر من الأطفال معتدلي الوقت. وبالرغم من أن الفروق في الالتحاق الفعلي في برامج الموهوبين بين البدناء والأطفال الآخرين كانت صغيرة نسبياً كان هناك تناقض مدهش وكبير في طريقة وصف المجموعتين لأنفسها.

ووجدت Rimm أيضاً بأن عدد قليل من البالغين الذين عملت معهم مقابلات وكانوا بدناء في الطفولة اعتقدوا بأنهم أذكياء عندما كانوا أطفال ومعظمهم عانى في صمت وبعضهم اختفى عن زملائه عن طريق غمر أنفسهم بالدراسات وآخرون استخدموا ذكاءهم للحماية انظر الأمثلة في (BOX, 7 – 17).

وإن رأي الزملاء فقط ليس هو الذي يؤثر عكساً في إدراكات الأطفال لمواهبهم وذكائهم ولكن أيضاً اتجاهات المعلم كذلك. والأطفال الذين أدركوا أنفسهم كبدناء وزائدو الوزن نوعاً ما كانوا أكثر احتمالاً ليعتقدوا أن المعلمين لا يفهمونهم. و12٪ فقط من الطلبة ذوي الوزن المعتدل مقارنة مع 21٪ من الطلبة البدناء أشاروا إلى أنهم قلقين حيال المعلمين كثيراً.

وروى المقابلين بأن المعلمين غالباً ما علقوا عليهم ب تعليقات مهينة ومعلمة Paula

في الصف السادس سألت الطلبة ما نوع التمرين الذي فعلوه فرفعت يدها وقالت ركوب الخيل واستجابت معلمتها: ذلك تمرين فقط إذا حملت الحصان وأنه من السهل تصور حرج Paula.

ولم تكن معلمة رالف في الصف السابع أفضل وتذكر رالف عندما كان يعبث في حصة العلوم ونادته معلمة العلوم ب (elBlimpo) أمام الصف كله وقال رالف بأنه يتمنى لو أنه يستطيع أن يرى المعلمة مرة أخرى فقط ليظهر بنيته الممشوقة القوية البالغة.

وجدت سالي نفسها في حصة علوم مزدوجة خلال ما كان عادة حصة غدائها لذلك سألت المعلمة عن موعد غدائها فحدق المعلم بجسدها السمين وأجاب: أمام الصف كله (لا يبدو أنك بحاجة للذهاب إلى الغداء) وبالصدفة قالت سالي إن معلم العلوم كان أيضاً زائد الوزن ولكن كان لوزنه ظاهرياً تأثيراً أقل في نقصه للعاطفة. ولحسن الحظ قال المقابلون بأن المعلمين كان لهم أثر فروقات إيجابية أيضاً. وإليك بعض الأمثلة:

المدرب يفعل أكثر من التدريب Coach does more than Coach

كنت طالباً في السنة الثانية لدراستي في الثانوية وبعد التمرين ليوم قال لي المدرب تعال لمكتبي أريد التحدث معك. ذهبت وكان لبقاً ودبلوماسياً وقال أنت فعلاً جيد وستكون مدخراً للفريق. أنا أعتقد بأنه يجب عليك أن تفكر في التقليل من وزنك يجب أن تكون أسرع قليلاً وحتى أفضل إذا فقدت بعض الوزن وأضاف بوضوح أنه جيد لصحتك ولكني أريد أن أقترحه عليك لكرة السلة.

واقنعني وكان لدينا الخيار للأكل في الكافتيريا أو الاختيار من بار السلطات بدأت أكل السلطات للعداء وبعد شهر تقريباً قال لي والدي: كنت أراقبك في ساعة كرة السلة أعتقد أنك فقدت القليل من وزنك. لقد فقدت 10 باوندات وساعدني مدربي بذلك.

معلمون يوصلون الأمل Teacher deliver hope

منذ أن كنت طفلاً كنت سميناً وذلك جعلني مختلفاً عن الأطفال الآخرين، وهجرني أصدقائي في مجموعاتهم وقطعاً لم يكن لدى أي شخص لألعب معه في ساحة اللعب ولا

حتى صديق وحيد، وفي يوم الفالنتين عندما بدأ الأطفال يحصلون على أقوال الفالنتين (أنا أحبك) أو (كن لي) كان للفالنتين الخاص بي فيل. العض يحب! شعرت كأني فيل وبدأ حائط يزداد أعلى وأعلى ويفصلني عن كل شخص، وشعرت كإني مسجون وأحبتني معلمتي هذه السنة وساعدتني في إيجاد مواهبي وأخبرتني بأني كنت جيداً بالكتابة والرياضيات والموسيقى وأنه كان لدي شخصية جيدة، وثقتها بي جعلتني أشعر بشعور مختلف ولكن بطريقة جيدة بدأت أكون الصداقات وشعرت بأني أذكى وأفضل والآن أعتقد بأن الحائط ينهار وكان لدي أمل جديد للمستقبل.

وإليك بعض المؤشرات للمعلمين للتواصل مع الطلبة ذوي الوزن المنخفض:

1- تحدث مع الطالب بشكل خاص (لوحدكم) عن نجاحه في الصف من أجل أن تبني ثقة الطالب بنفسه.
2- اشرح لهم بأن الأكل الصحي والتمرين يجعل الطالب أكثر نجاحاً بلا شك.
3- اقترح أحداً ما يستطيع مساعدة الطالب ببرنامج تحسين صحي.
4- وبشكل خاص (لوحدكم) اخبر الطالب بنجاحه فقدان وزنه.

الانتحار Depression & suicide

طبقاً ل Neihart وزملائه" (Ken & Millicnes, 1995) وصل الانتحار بين المراهقين حدود السماء" (p.94)، وزادت نسبة 300٪ بالنسبة للذكور في نهاية المراهقة في السنوات الثلاثين الأخيرة. وحوالي 10٪ من المراهقين يرتكبون "محاولة انتحار واحدة أو يفكرون فيها" (p.94). وبينما ليس هناك دليل أن معدلات الانتحار أعلى أو أقل بالنسبة للطلاب الموهوبين (Gust- Brey & Cross, 1999) فإن كثيراً من خصائص الطلاب الموهوبين تكون – في الواقع – عوامل لخطر الانتحار: الأداء المعرفي (النمو غير المتوازن)، العزلة الاجتماعية، النزوع العصابي للكمال، فرط القابلية للاستثارة، الحساسية المرتفعة، والوعي القوي بالمشكلات العالمية، ويصاحبها أحياناً مشاعر الإحباط والعجز بخصوص عدم قدرتها على تحسين الأحوال (Fleith, 2001, Neihart et al, 2002, Schuler, 2002).

وألحق Fraizer و Cross (2006 p.14) **هذه الإشارات التحذيرية والتي لا بد أن يتعرف عليها الوالدان والمعلمون:**

- التحدث عن ارتكاب الانتحار.
- لديه مشكلة بالنوم أو الأكل.
- يمر بتغيرات قاسية في السلوك.
- ينسحب من الأصدقاء و / أو الأنشطة الاجتماعية.
- يفقد الاهتمام بالهوايات، العمل والمدرسة.
- يملأ رغبة ويعمل ترتيبات نهائية.
- يتخلى عن الممتلكات الثمينة.
- حاول الانتحار في الماضي.
- يجازف بالمخاطر الغير ضرورية.
- لديه خسائر حديثة فادحة.
- مشغول البال بالموت والاحتضار.
- يفقد الاهتمام في المظهر الشخصي و / أو يستخدم الكحول أو الأدوية المخدرة.

والوقاية من الانتحار لا بد أن تتضمن الأسرة والمدرسة والرفاق، كما قال Fleith (2001). **إن الوالدان لا بد أن يقوما بـ:**

- توفير "وقت للجودة" quality time، والتواصل والاستحسان والثقة.
- الاستجابة لحاجات أطفالهما.
- تشجيع اهتمامات أطفالهما.
- توفيق متطلباتهما الخاصة مع طموحات أطفالهما.
- تعلم المزيد عن الانتحار لدى المراهقين.

والمدرسة يمكن أن تقوم بـ:

- تحديد مصادر الضغط على الطلاب.
- جدولة خدمة الاستشارة الفردية والجماعية.

- تدريب متخصصين في الوقاية من الانتحار (مثلاً مقالات الطلاب قد تحتوي على أفكار انتحارية).
- تدريس الوقاية من الانتحار لكل الطلاب المراهقين – الذين يكونون.
- مساعدة الطلاب الموهوبون في قبول أنفسهم، وفهم نقاط قوتهم (ونقاط ضعفهم)، وتجنب الإفراط في حمل العهود.
- رفض الفكرة التي تقول أن الانتحار حلاً شريفاً لمشكلات الفرد (أنه حل أحمق نهائي لمشكلة مؤقتة).
- استخدام الدعابة في المواقف الحادة، خلق بيئة – يستطيع الطلاب فيها التحدث عن مشكلاتهم.
- تنفيذ الأنشطة التي تؤيد اهتمامات وقدرات الطالب.

إن المشكلة حقيقية، وكل الطلاب النازعون للانتحار لا بد أن يتم مساعدتهم.

الإرشاد والتوجيه المهني Career Guidance and Counseling

إن اختيار مهنة أمر لكل فرد، والطلاب الموهوبون يدركون على حق أنه أمر حاسم. إن حياتهم المهنية المستقبلية سوف تعبر عن هويتهم وأدائهم للتعبير عن الذات. أنها سوف تعكس فلسفتهم في الحياة وقيمهم.

اتخاذ القرار المهني Career Decision Making

أشار Perrone (1997) إلى أن "الطبقة الاجتماعية والذكاء والنوع / الجنس" هي المحددات الرئيسة الثلاثة لمفاهيم الذات لدى الطلاب واختيارهم المهني. واعتماداً أساساً على Gottfredson (1981) وصف Perrone خمس مراحل للإدراكات والطموحات المهنية. عند سن الثالثة إلى الخامسة يقدر الطفل التحكم في المصادر والإشباعات – وقد يرغب أن يحصل في النهاية على قطعة حلوى أو منزل عرائس. يصبح الطفل عند عمر السادسة إلى الثامنة واعياً بأدوار النوع، وعدد غير كبير من الأولاد يرغبون في أن يكونون في السكرتارية ومن البنات أن يكن جنديات. وبين 9 و 13 سنة، فإن المكانة الوظيفية والطبقة الاجتماعية يؤثران في الطموحات المهنية. ويدرك الطلاب أن القدرة تكون أمراً

حاسماً، ويطمح الطلاب ذوو القدرة الأعلى إلى مهن المستوى الأعلى. وبعيداً عن القدرة فإن طلاب الطبقة الاجتماعية يكون لديهم أيضاً طموحات مرتفعة. والطلاب ذوا القدرة المرتفعة والطبقة الاجتماعية المرتفعة يرون معظم المهن يمكن الوصول إليها، والالتحاق بالجامعة هو أمر خارج المفاوضة.

بداية عند عمر 14 سنة يتم أخذ معايير إضافية بالاعتبار طبقاً ل Perrone (1997) فإن المهن غير الملائمة للنوع يتم حذفها أولاً، تليها المهن تحت أو فوق "مدى قدرة الطبقة الاجتماعية". وبالنسبة إلى معظم الطلاب فإن المهن التي قد تتطلب جهداً مكثفاً يتم أيضاً استبعادها، رغم أن "هذه الفكرة قد لا تدخل عقول الكثير من الطلاب الموهوبين". (p.402) وبالنسبة إلى الطلبة الموهوبين، وتوجد في المراهقة المتأخرة وبداية الرشد مرحلة نهائية تعكس الخبرات الثرية لدى الفرد، وحكمته و"تفكيره التأملي في الحالة البشرية" (p.402). ويصل الطلاب الموهوبون إلى فهم وقبول علاقتهم بالمجتمع (وصراعاتهم معه). أنهم يثقون في حدسهم، والوسائل تصبح بقيمة الغايات نفسها. وع المعايير القائمة على القيم، قد يغير هؤلاء الأشخاص طموحاتهم المبكرة ويختارون مهنة تتوافق بصورة أفضل مع نظرتهم العميقة للعالم.

ويجد البعض تركيز مهنتهم مبكراً بينما يستمر الآخرون في البحث حتى في الجامعة وما وراءها. (Rimm & Rimm – Kafman, zod, Rimm et al, 1999) ولا يفض البحث ميزة لواحدة على الأخرى. (Colangelo 2006).

مخطوطة 17-5
ملامح اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين

بناء على قيادته الطويلة لمؤسسة الإرشاد للطلاب المتفوقين بجامعة ويسكونس، وصف Philip Perrone (1997) الملامح الفريدة لاتخاذ القرار المهني لدى الأشخاص الموهوبين والتي وضعها في فئات العوامل النفسية والنفسية الإبداعية والاجتماعية.

في فئة العوامل النفسية:

- قوالب دور النوع أقل تأثيراً كعامل بالنسبة إلى الطلبة الموهوبين.
- الأشخاص الموهوبون أكثر احتمالاً للعمل في وظيفة واحدة مدى الحياة.
- الحياة المهنية أحساس لهوية الأشخاص الموهوبين، واشتراك الذات في المهنة مرتفعاً.
- احتياجاتهم للإنجاز والإتقان قوية.
- الطلاب الموهوبون لديهم حافز قوي لعمل تأثيرات في المجتمع.
- كثيراً ما يبتهجون عندما يطاردون هدفاً، مما يجعل كلاً من الوسائل والغايات أمراً مرضياً.

العوامل النفسية الإبداعية تتضمن:

- الأشخاص الموهوبون يقومون اعتيادياً باختيار الحدود الشخصية والبيئية. وتحدي الوضع الاجتماعي الراهن، ومسائلة أنفسهم والآخرين.
- أنهم قادرون على خلق مستقبلهم الخاص.
- أنهم خائفون للمخاطرة.
- الأشخاص الموهوبون من المحتمل أن يقوموا بخلق نوعاً من التنافر في حياتهم والإبقاء عليه كدليل لأنفسهم أنهم منهمكين بالكامل في الحياة.

في فئة العوامل الاجتماعية:

- الأشخاص الموهوبون لديهم نظرة أكثر عالمية.
- لديهم إحساساً أكبر بالمسؤولية الاجتماعية.

القدرات الكامنة المتعددة Multipotentiality

إن معضلة القدرات الكامنة المتعددة تم وصفها على أنها "حيرة كثرة الثروة"، القدرة على التفوق في عدة مجالات مختلفة (Colagelo, 2003, Delsle, 1997, Sanborn, 1979). إن الطالب الموهوب يمكن أن يجد الأمر مربك وصعب القيام باختيار أو اختيارين من بين عدد من الاحتمالات.

وقد قام Sanborn (1979) بعرض المخاوف المكتوبة التالية لطالب ذكر موهوب بالصف الثاني عشر: "ليس هناك أي شيء شديد الصعوبة بحيث لا أستطيع فعله. ذلك هو سبب الصعوبة الشديدة التي أجدها في تقرير مكاني في المستقبل". ومن طالبة أنثى: "هناك عدد كبير جداً من الأشياء أحب أن أفعلها وأكونها، وأود أن أجربها كلها، إن نقطة البدء هي المشكلة..... أنا أود أن أكون معالجة بدنية ومراسلة خارجية وطبيبة نفسية وانتروبولوجية وعاملة لغويات ومغنية فولكلور وعاملة اجتماعية".

وفيما يأتي مثالان لمشكلة تعدد القدرات الكامنة معروفان لمؤلفي هذا الكتاب. أحد الطالبات الاستثنائيات أخذت مقررات جامعية في الفلسفة وعلوم الحاسب في أثناء وجودها بالمرحلة الثانوية، وكان أستاذي المادتين معجبين بها جداً ودعاها إلى التخصيص في مادتها. وعند دخولها الجامعة شجعها أساتذة الأدب والعلوم أيضاً لتتخصص في مجالاتهم. وهناك طالب آخر بالسنة الثانية الجامعية لديه حيرة متشابهة بخصوص تخصصات الجامعة: لقد حصل على متوسط درجة 9.3 في الهندسة والعلوم السياسية والكيمياء والرياضيات والتاريخ وعلم النفس وكان يحبها جميعاً. كيف يمكنه أن يتخذ قراراً مهنياً حازماً؟

وأحد الدراسات التي يتم الاستشهاد بها دائماً قالت أن القليل جداً من الطلاب الموهوبين كانوا فعلاً يمتلكون قدرات كامن متعددة. وقد وجد Achter و Lubinski و Benbow (1996) أن 5٪ فقط من 1000 مراهق موهوباً رياضياً عرضوا قدرات كامنة متعددة (قدرة مشابهة في مجالات أخرى). ويبدو من غير المفاجئ أن 95٪ من الطلاب الموهوبين الذين تم اختيارهم بحذر لقدراتهم الحسابية البارزة عرضوا قدرة أقل بكثير في المجالات الأخرى. وحتى إذا كان هناك 5٪ فقط – من المحتمل أن تكون نسبة أقل من

الواقع – عرضوا بالفعل قدرات كامنة متعددة، ستظل هناك مشكلة لدى واحد من عشرين طالباً من الطلاب الموهوبين. وقد كانت إجابة Tannenbaum (2003) المثيرة للفكر أن "التقدم الأقل لاستعدادين مؤثرين" (p.52) من المحتمل أن يكون جوهرياً لتدعيم الإنجاز الإبداعي المرتفع في المجال ذي الاستعداد الأقوى.

ويجب على الاستشاريين أن يساعدوا الطلاب في عدم التفكير فقط في قدراتهم الفطرية، ولكن أيضاً حبهم لمجالات معينة. وربما الأكثر أهمية من ذلك، يجب أن يساعد الاستشاريون الطلاب في استعراض المهن الحرة التي تسمح بتحديات طويلة المدى ونمو مهني، وليس مجرد وظائف ذات جاذبية لامعة مؤقتة. إن البحث بالطبع قد يكون مرتبطاً بالتدريس الجامعي أو الصناعة، مما يسمح بقدر لأنها في من الإبداعية والفرص. ويسعى الكثير أيضاً من الطلاب الموهوبين إلى شهادة جامعية "مختلطة" التي تخلق تحديات وفرص مهنية فريدة. على سبيل المثال قد يجمعون بين شهادة في القانون وتدريباً في مجال الأعمال أو الطب أو الجيولوجيا، أو بين التاريخ والتصوير الفوتوغرافي، أو يعملون مزيجاً ما من مجال تكنولوجي (مثل الهندسة والكيمياء والحيوية) ومجال فني.

التوقعات Expectations

إن مشكلة "التوقعات" لها أوجه عدة. على سبيل المثال بعض الآباء يتوقعون أشياء عظيمة – أعلى درجات الاختبار والترتيبات، المكافئات الأكاديمية، الالتحاف بكلية مرموقة، والمهنة ذات الوضع الاجتماعي الرفيع (Zaffranm & Colangelo, 1979). وآباء غيرهم قد يتجاهلون قدرات أطفالهم الخاصة ويتوقعون منهم أن يدخلوا عمل الأسرة في المزرعة، مع القليل أو لا شيء من التأييد للتعليم الجامعي. والآباء غير المتعلمين جامعياً قد يكون لديهم القليل من المعرفة أو الخبرة أو الثقة فيما يتعلق بوضع توقعات لأطفالهم الموهوبين.

وبينما قد يتوقع الوالدان والأقارب – وحتى الطلاب الموهوبون أنفسهم – إنجازات أكاديمية ومهنية مرتفعة، فإن الطالب قد يفضل واقعياً الحياة بطريقة مختلفة تماماً. ومن مقالة الطالبة بالمرحلة الثانوية.

(أود أن أنتقل إلى إنجلترا وأن أعيش في الضباب مع منزل على البحر.... أود أن أكتب كتباً...) ولكن ربما سيكون المستقبل شديد الاختلاف – فأنا سأذهب إلى الجامعة لأربع سنوات وأتخصص في شيء مثل الرياضيات. بعد ذلك سأدرس في المرحلة الثانوية لفترة وأتزوج وأنجب حزمة من الأطفال..... وأقول أنا نفسي أن ذلك ما يجب أن تفعليه في حياتك، وإذا استمررت في قوله ربما أبدا في تصديقه.

ومن المهم خاصة أن يساعد الاستشاريون الطلاب الموهوبين من البيوت المحرومة اقتصادياً في الطموح إلى ما وراء أسلوب الحياة المألوف لهم. وفي إرشاد هؤلاء الطلاب، لا بد أن يكون الاستشاريون مبدعين في البحث عن مساعدة المنح الدراسية التي تجعل الطموحات المهنية المرتفعة أمراً ممكناً. وقد ساعدت إحدى استشاريو الإرشاد طالبة بالمرحلة الثانوية من أسرة مطحونة على اكتشاف مساعدة منحة دراسية كافية لتدعيم تعلمها الكامل بالجامعة. هذه الاستشارة الإرشادية غيرت من حياة الطالبة، وفتحت الأبواب لحياة مهنية متخصصة. اسم الفتاة هو Sylvia Rimm.

أساليب لمشورة الموهوبين Strategies for Counseling gifted students

هناك أساليب عديدة لمشورة الطلبة الموهوبين التي ممكن أن تستخدم في الصف والبيت أو ضمن خصوصة (Confidentiafity) مكتب المستشار. وسيصف هذا الجزء كتابة المقال الشخصي (الفردي) والسيرة الذاتية (فردية أو مجموعة) واستشارة المجموعة لتصحيح الأخطاء. استشارة المجموعة للوقاية من المشكلات وإدارة التوتر ومشورة العائلة ودراسة للكتب الملحقة وفي نهاية هذا الفصل تستطيع توسيع مهارات المشورة وتوفير الإرشادات لحلقات المشورة الفعلية.

كتابة المقال الشخصي: Personal Essay Writing

إن كتابة المقال الشخصي تساعد الطلاب الموهوبين في توضيح مشكلاتهم ومشاعرهم وإدراكاتهم وطموحاتهم من غير المناقشة القلقة بين الطالب والاستشاري (Pulvino et al, 1976, Schuler, 1999).

وهناك مجموعة متنوعة من استراتيجيات الكتابة الابتكارية توضح – للطالب والمرشد النفسي مجالات التوتر والضغط والقلق المرتبطة بمفاهيم الذات وعلاقات الرفاق الجماعة.

وربما يطلب من الموهوبين الكتابة عن المشكلات المهمة الشخصية أو الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية وانطباعاتهم وانفعالاتهم فيما يتعلق بتلك المشكلات. وأحد العناوين المثمرة هو "مكاني في المستقبل". وهناك مقالات شخصية أخرى تتضمن: الشعر، القصة القصيرة، الخطابات الشخصية، بدايات خيالية تقوم على الصفات الشخصية والتعليمية والمهنية التي يأمل الطالب أن يمتلكها، مثل صور وصفية ذاتية من وجهة نظر شخص آخر، السير الذاتية،..... إلخ. ويمكن أن تركز الكتابة على عناوين قصصية مثل: "ذاتي الخفية"، "الأحلام السرية"، "حياتي الداخلية"، "دعني أخرج من هنا!!"، "من أنا؟"، "لا أستطيع ولكني أستطيع"، "أنا شاعر Anny الغاضبة"، "ما أحبه ولا أحبه عن نفسي"، "أنا وذاتي ونفسي"، "أمنياتي السرية"، و"خطط مستقبلي".

إن صحفية مستمرة وشخصية تستطيع عادة أن تكون مساعدة للطلبة الذين يحبون الكتابة ولكن مثل هذه العادة قد تكون غير مفيدة وحبطة لأولئك الذين يقاومون وضع القلم على الورق أو وضع الأيدي على لوحة المفاتيح.

العلاج بالكتاب Bibliotherapy

العلاج بالكتاب هو استخدام مواد القراءة – عادة أدب الشباب – لمساعدة الطلاب في التوافق مع المشكلات الانفعالية والاجتماعية. (Delisle, 1992, Hebert & Kent, 2000) ومع الطلاب الموهوبين يكون العلاج بالكتاب هو القراءة عن مشكلات وفوائد أن يكون الطالب موهوباً كطريق لفهم الذات. وقد تضم المواضيع تنافس الأخوة، والصداقات، والبدانة، والقلق وإدارة الغضب، والوحدة، والمخاوف وقد تضم أيضاً مواهب عاطفية أو فنية أو فكرية غير عادية.

وقيمة العلاج بقراءة ملخص الكتاب في إجابة هذه الفتاة التي عمرها 12 سنة على

السؤال "كيف اكتشفت انك كنت موهوباً؟" (Delisle, 1987, p.11): "لقد كنت في برنامج للموهوبين منذ الصف الرابع ولكني لم أعرف أنني "موهوبة" حتى الصف السادس عندما تم إعطاؤنا تلك الكتيبات عما يعني حقاً أن تكون موهوباً".

ونشرت Rimm (1990 a) كتاب "الأطفال الموهوبون لديهم مشاعرهم أيضاً: وقصص أخرى ليست خيالية للغاية للمراهقين وعنهم" وذلك لمساعدة المراهقين الموهوبين على التعامل مع مشكلات مثل الألقاب غير المقبولة، وإخفاء الطالب لموهبته، والشعبية والحياة الاجتماعية، وانخفاض التحصيل، والحساسية الانفعالية، والملل وعدم تحمل المدرسة، المخدرات، العلاقات الأسرية التعسفية، المعلمون الذين لا يؤيدون الأطفال الأذكياء، مشكلات الأخوة، ضغوط الرفاق، التنافس، والسمنة المفرطة. وهذه القصص تقوم على حياة المراهقين الموهوبين الذين غرمتهم Rimm أو عالجتهم في عيادتها لتحصيل الأسرة.

وكعينة من القصص، تبدأ قصة "الطفل الذي لم يكن يرغب في الذهاب للمدرسة" بما يأتي: "Brad، لماذا لا تريد أن تذهب للمدرسة؟" قالتها Dr.Ryan الأخصائية النفسية متسائلة فتردد براد Brad ونظر إلى الأرض ورد باختصار: "لا أستطيع ذلك. أنا فقط أشعر بملل شديد جداً. لا أستطيع التعليم بهذا الشكل".

فردت بحيرة: "أي شكل، Brad، هل تعني أنه ليس هناك أية حصص تجدها مهمة ومتحدية بصورة ملائمة في مدرستك الثانوية".

فقال Brad: "ليس تماماً. أنا أكره بشدة شكسبير وهذا الملل لا أستطيع تحمله أبداً. ولكنني سوف أحب الرياضيات والعلوم والحاسب فقط إذا تركوني أتعلمها بطريقتي.

وقد عرضت Rimm قصيدة بعنوان "الهبة" the Gift كتبتها فتاة عمرها 11 سنة:

كانت "هرة برية
ترفض أن يتم تحويلها
إلى "هرة مهجنة

مثلها مثل الآخرين
ألم يكونوا يعرفوا
أنها كانت كاملة بالفعل؟
وربما كانت متمردة
في عيون الآخرين
ولكن في عينها
فإن الرفوف التي شاهدت
عليها نباتات متماثلة
هي أكثر المشاهد تمرداً وعصباناً
عبيد الزمبي لوحوش البشر
ذلك ما لن تكون عليه
إنها لن تكون واحد من كثير
ولكنها ستبقي على فرديتها
إنها ترفض الأزهار
إلا على أرض الغابة البرية
وإلا فإنها سوف تنتظر الضغوط
لتبني وتستحق أوراقها الناعمة

وهناك كتاب مرافق هو: "استكشاف المشاعر: كتاب مناقشة لكتاب الأطفال الموهوبون لديهم مشاعرهم أيضاً" (Rimm & Prieats, 1990)، ويتضمن أسئلة مناقشة ومشروعات هدفت إلى مساعدة الطلاب الموهوبون في فيهم مشاعرهم ومشكلاتهم. على سبيل المثال الأسئلة المصاحبة لقصة "الطفل الذي لم يكن يرغب في الذهاب إلى المدرسة" تتضمن:

1- هل شعرت مرة بالملل في أية حصة لدرجة أنك اعتقدت أنك لا تستطيع الجلوس طوالها،؟ إذا كان الأمر كذلك، فماذا فعلت؟

2- عندما رفض براد الذهاب للمدرسة ولم يفعل شيئاً غير الجلوس ومشاهدة التلفزيون، كان يشعر بالاكتئاب. فما خصائص الاكتئاب؟ هل شعرت من قبل بالاكتئاب؟ ما الذي بدا أنه يساعدك في الخروج من حالة الاكتئاب؟

وبالنسبة إلى القصيدة كانت أسئلة المناقشة الثلاثة هي:

1- هل تعتقد أن ليزا Lisa شعرت بالوحدة أو بالفرح بخصوص تفردها؟ هل كان لديك مشاعر مشابهة؟ صف مشاعر الضغط التي قد تشعر أنها مشابهة أو مختلفة عن غيرها.

2- ما شعورك حيال استخدام Lisa لكلمة "كاملة"؟ ما مميزات وعيوب الشعور بالكمال أو عدم الشعور أبدا بالكمال؟

وفيما يأتي مثال لمشروع كتابة إبداعية والذي رافق قصيدة Lisa: "اكتب خطاباً شخصياً إلى Lisa لتشرح كيف تشعر بخصوص القضايا التي قدمتها لك في قصيدتها": انظر Jane win for Girls (Rimm, 2003).

وتضم ريم مواضيع مثل بناء التقدير الذاتي الشعور بالذكاء أو عدم الذكاء كفاية. الذكاءات الاجتماعية، توسيع الاهتمامات والمواهب. تدبر الأمور في العائلة وأخيراً الذهاب إلى الهدف. وهذا الكتاب يتضمن أيضاً تمارين لهذه المجالات كلها التي يمكن أن تكمل بشكل فردي، أو مع الوالد أو في مجموعة ولتمرين بناء التقدير الذاتي تقترح Rimm بأنه على المراهقات اعتبار التشابه القوي في الخصائص والتي يأخذونها بعين الاعتبار (جوانب قواهم وجوانب ضعفهم) على حد سواء من أجل فهم أفضل كم هو من الصعب تغيير المشكلات الشخصية مثال عادة ما تعتبر المثابر كجانب قوة ولكن الجانب الآخر للمثابرة هو العناد الذي قد ينظر له كمجال مشكلة. اللطف والسذاجة والكرم وإنفاق الكثير من الإبداعية والغرابة والقوة والعدوانية كلها أمثلة لخصائص للتواصل الذي قد يخدم كل من جوانب القوى ومجالات المشكلة. ويساعد مناقشة مثل هذه القضايا الموهوبين ليعرفوا جوانب المشكلة التي قد يكونوا شعروا بأنهم دفاعيون حيالها في قوت سابق.

وعموماً فإن القصص في كتب ريم، والعلاج بالكتاب عموماً، ساعدت الطلاب الموهوبين في فهم مشكلاتهم وإدراك أنهم ومشكلاتهم ليسوا متفردين أو "خطأ".

استشارة المجموعة لتصحيح المشاكل

Group Counseling for Correcting Problems

الاستشارة بالنسبة إلى التحصيل، وتحسين المهارة الاجتماعية والسيطرة على المزاج وإدارة السلوك يمكن أن تكون مؤثرة في كل عمر ومرحلة صفية، كتب للمساعدة في التعامل مع المنافسة، وضع الأهداف والتنظيم جميعها متضمنة في قائمة قراءة في نهاية هذا

الفصل العديد من الكتب المقترحة ممكن أن تستخدم كجزء لمثل هذه الجماعات المشورة الفكاهية مثال كيف تعمل الواجب بدون أن تتقيأ (Romain 1997) أو الحصول على النظم من غير فقدانها (Fox, 2006) والطلبة في عيادة Rimm كيف تأخذ الـ GRRRR من الغضب إن. (Verdick & lisouskies, 2002) مساعدة جداً لاحتواء مزاجهم وخلال هذا المنشور حتى البالغين الذين يرشدون الطلبة قد يتعلمون سيطرة شخصية أفضل في العملية الإرشادية.

مشورة المجموعة للوقاية من المشاكل

Group Counseling for Preventing Problems

يمكن أن يحصل الطلبة على المشورة الوقائية للحفاظ على قبضة على عواطفهم (Riley, Macdonald, 2002) وأوصى Mac Donald و Riley استخدام عوامل Tannen baum الخمسة لمساعدة الطلبة لقيادة أرواحهم. وكمجموعة يستطيعون تحليل الخمسة عوامل التي قادت إلى التميز على الآخرين.

والطلبة المشاركين في الأنشطة الخارجة عن المنهاج وخدمة الآخرين أقل احتمالاً أن تصبح مشاركة في الأنشطة عالية المجازفة مثل الكحول أو تعاطي المخدرات والجنس غير الشرعي (Rimm, 2005, 2006) إن مجموعة الزملاء التي تدعم التعلم والتحصيل هي ضرورة بشكل عملي للعديد من الطلية الموهوبين خلال سنوات المراهقين والمراهقات. ومع ذلك بعض الطلبة الموهوبين يتسربون من هذه الأنشطة اللامنهجية أو الخدمية. لخوفهم من ضغط الزملاء ولعدم مونها منعشة كفاية. مشورة المجموعة، وحزم الغداء أو حلقات الساندويش ممكن أن تساعد في دعم مشاركة الطالب في أنشطة النقاش الصحي. ومعلمة مهتمة تنصت لموهبة الطالب وتشجع المشاركة يكون دورها بالغ الأهمية في إعادة توجيه طالب غير مشارك. وشكرت Jane وهي شخصية إخبار منذ وقت طويل على التلفاز – مدرب النقاش Harry لمشاركتها في نقاش حيث أصبحت مفكرة رابحة وتعلمت أيضاً بأن لديها موهبة والتي ممكن أن تستخدم على أحسن وجه في التلفاز .(Rimm & Rimm aufman, 2000)

إن العديد من الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المنخفض بدأوا بعكس تحصيلهم المنخفض عن طريق التدريس الخصوصي لطلبة آخرين أو الخدمة في حساء المطبخ. وهناك طرائق عديدة لتعلم تقدير جديد لمواهب الفرد ومشورة المجموعة التي تشجع الإيثار ولا تساعد الآخرين فقط ولكنها تساعد المشاركين أيضاً. راجع نهاية هذا الفصل لكتب أكثر تساعد في توجيه الطلبة تجاه الالتزامات الإيثارية وحضر (Peterson 2008) نقاشاً إرشادياً رائعاً جاهزاً للاستخدام للتحدث مع المراهقين الموهوبين عن علاقاتهم وهويتهم وغضبهم ومشاكل كثيرة، ويقول Peterson بأن المراهقين الموهوبين يحتاجون إلى الحديث فقط!

إدارة الضغوط Stress Management

كل شخص يمر بالضغط. وجزئياً يرتبط ذلك بالفروق الموروثة في المزاج ومستويات القلق (Eusenck, 1967). بعض الأشخاص – موهوبون أولاً – يكونون على ذلك أكثر قابلية للهياج وأكثر سهولة في القلق عن الآخرين. ومن الحقيقي أيضاً أن أداء الأشخاص يكون بأفضل صورة عند المستوى المتوسط من الضغط – تحدي كافي لرفع الاهتمام والطاقة، ولكنه ليس أكبر من اللازم لسلب الحيوية أو الشلل بسبب القلق أو الإحباط.

وطوال هذا الفصل أشرنا إلى أن الأطفال الموهوبين يكونون عرضة لأشكال فريدة من الضغط. خاصة مشكلات الشعور بأنهم "مختلفون" أو "يشذون عن القاعدة" هي مصادر شائعة للضغط والتي يمكن أن تتضاعف قوتها بسبب حساسيتهم الانفعالية وفرط قابليتهم للاستثارة.

وخلال هذا الفصل أشرنا إلى أن الطلبة الموهوبين هم رهينة الأشكال المختلفة من الضغط وبالتحديد مشاكل الشعور بالاختلاف أو خارج الخطى وهي مصادر شائعة للضغط الذي يمكن أن يتضخم بالحساسية العاطفية والاستثارة الزائدة.

وقد عرض Tolan, Meckstroth, Webb (1982) عدداً من استراتيجيات إدارة الضغط التي يمكن للاستشاريين أن يساعدوا الطلاب الموهوبين في فهمها واستخدامها.

كلها تهدف إلى رفع وعي الطلاب بالقيم والأولويات والمعتقدات الشخصية وتقوي الثقة في قيمهم كبشر.

إدراك ذاتك Managing Yourself:

أن الطلاب الموهوبين يمكن أن يضطربوا – يضغطوا – بسبب غيرة أو استياء الرفاق أو الأشكال أخرى من السلوك متبلد الشعور. ومع ذلك وبينما لا يستطيعون التحكم في الأفعال غير المراعية لدى الآخرين، فإنهم يمكن أن يتعلموا التحكم في ردود فعلهم هم. أنهم يستطيعون أن يكونوا مهذبين من غير قبول ضواغط الآخرين، أنهم يمكن أن يتحملوا ويتوافقوا مع السلوك الضاغط من الآخرين. وتستطيع الطلاب الموهوبون تعلم التكيف عند الضرورة، ولكن بدون ضرورة التخلي عن أفكارهم أو توجهاتهم التي ربما تكون الأفضل.

التحدث للذات Self-talk

أننا نمارس جميعاً التحدث للذات – "هيه، هل تصرفت بخمسة هذه المرة" أو "هه لقد كنت جيداً حقاً". وقد يقدر الأطفال الموهوبون أنفسهم في الحديث الذاتي عند عمر الثانية أو الثالثة (webb et al, 1982). والتحدث للذات "السلبي" – انتقادات الذات – يحدث عندما يقصر سلوك الفرد عن أهدافه الشخصية، والذي قد يكون بالنسبة إلى الأطفال الموهوبين النازعين للكمال أمراً كثير الحدوث.

وبالطبع يكون الحديث الذاتي السلبي ضاغطاً. ويمكن أن يتعلم الطلاب الموهوبون إدراك الحديث الذاتي السلبي الذي يحدث عندما يعتقدون أنهم لا يحققون معاييرهم المرتفعة أو عندما يكون هناك صراعات مع ما يعتقد الآخرون أنهم يجب أن يفكروا فيه أو يفعلوه. ويمكنهم أيضاً إدراك الحديث الذاتي "الإيجابي" وأن يكافئوا أنفسهم لفظياً لعمل جيد أو لمجرد امتلاك قدرات وقيم قوية.

الوعي بالمعتقدات اللاعقلانية (غير المنطقية) Awareness of Irrational Beliefs:

إن بعض الحديث الذاتي السلبي له جذور في منظومات الاعتقاد وغير المنطقية عما

"يجب" أن نفعل أو نعتقد أو نؤمن به عن أنفسنا. ويمكن جعل الطلاب الموهوبون واعين بهذه الفخاخ وربما يضحكون من بعضها. القائمة الآتية من المعتقدات غير المنطقية مأخوذة من Tolan, Meckstroth, webb (1982) و Ellis, Harper (1975) و Adderholdet – Elliot (1987) وأيضاً دراسة Delisle (1992): لا بد أن أكون كاملاً في الأشياء كلها.

- كل شخص لا بد أن يحبني.
- لا بد أن أحب الجميع.
- لا يجب أبداً أن أخيب ظن أي أحد.
- الأغلبية دائماً هم الصواب.
- الأغلبية دائماً هم الخطأ.
- لم أكن مشهوراً، إذا كنت منبوذاً اجتماعياً.
- الأولاد مفروض أن يكونوا أذكياء، والفتيات مفروض أن يكن محبوباً.
- لا بد على دائماً أن أنهي ما أبدأه.
- كل شيء لا بد أن يتم القيام به بصورة صحيحة تامة، حتى آخر التفاصيل.
- عندما لا تسير الأمور بالشكل الذي أريدها عليه، يكون الأمر رهيب ومرعب ومفزع وبغيض وصارم ومروع.
- إذا حدث شيء بغيض، فمن الضروري أن أصبح مضطرباً بشأنه.
- من المهم لي أن أقلق دائماً بخصوص "الأشياء المهمة كلها" في الماضي لكي أحد من احتمالاتي المستقبلية.
- الناس والأشياء يجب أن يكونوا أفضل، وأنها لكارثة مرعبة إذا لم يتم إيجاد حلول مثالية في المجال.
- إذا تصادف وتصرفت بصورة سيئة، فإذا على ذلك أنا شخص سيء.
- إن سعادتي سببها فقط الأشخاص الآخرين والأحداث، وليس بالطريقة التي أشعر بها حيال نفسي.

اقتراحات أخرى لإزالة الضغوط (التغلب على)

Other suggestions for Reducing stress

قام Tolan, Meckstorth, Webb (1982) بعرض استراتيجيات أخرى لمساعدة الطلاب الموهوبين على التحكم في مستويات الضغط لديهم. على سبيل المثال يمكن مساعدة الطلاب في فهم أن تغطية المشكلات وأفكار الصعوبات عادة ما يزيد الضغط، بينما التحدث عنه يقلل الضغط – حتى إذا كانت هذه المواجهة تزيد من حدة الاضطراب مؤقتاً.

وكما أشرنا سابقاً، إذا قام أحد الطلاب بطلب مساعدة معلم للموهوبين والراشدين أو غيرهم من المرشدين بسبب مصدر للضغط، فإن الراشد يمكن أن يسأل: "ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث؟" وبعد ذلك "وما مدى سوء هذا الشيء؟". هذه الأسئلة تساعد الطالب على اكتساب منظور أفضل وأقل ضغطاً.

ويمكن أيضاً مساعدة الطلاب في فهم أن "الفشل يعطي تغذية راجعة" – سلالم تخطو نحو النجاح. وعندما تفشل، فإنك تعرف أكثر مما كنت تعرف من قبل. والفشل لا يجب أن يثير فقط الاكتئاب أو اللوم. لقد فشل إديسون أكثر من 1500 مرة في عمل فتيل برنامج لمصباحه الكهربائي، وقد أعلن بسعادة أنه الآن يعرف 1500 حلاً لن ينجح. وهناك روايات أخرى لهذه القصة وصلت بعدد المرات الفاشلة إلى 2000 أو 3000. ومهما تكن الحقيقة فإنه فشل وتعلم كثيراً.

ويستطيع الطلاب أيضاً أن يفهموا أن لوم شخص آخر لفشلهم (لا أستطيع إنهاء أي شيء لأنك لا تفعل الجزء الخاص بك!!) سيجمدهم في مكانهم فقط. إن ذلك يضعهم في مكان الضحايا السلبيين والعاجزين لأن الأشخاص الآخرين يتم إدراكهم على أنهم يمتلكون السيطرة. ومن الأفضل قبول على الأقل جزء من المسؤولية عن الفشل ورؤية أنفسهم على أنهم حلالون للمشكلة إيجابيون وقادرون وابتكاريون.

ويمكن أن يتعلم الأطفال التقسيم العازل. إذا كان هناك ضاغط، مثلاً إنتاج مسرحية أو مشكلة مع أحد المعلمين، فإن المجالات الأخرى كلها لا يجب أن تتأثر.

أساليب التهدئة Calming

يمكن أن تساعد الطلاب الذين يبالغون في رد الفعل أو الذين يعانون من ضغوط حادة مثل الغضب أو الخوف أو الشد المفرط. السير وألعاب الأيروبكس من المعروف أنها تدريبات علاجية. ويستطيع الفرد أيضاً أن يتعلم أن يقوم بالإرخاء المتعمد للعضلات، والتركيز على التنفس (ومن ثم تصفية الذهن) والعد ببطء إلى 10. النوم أيضاً هو مقلل للضغط.

ويستطيع الاستشاريون رفع وعي الطلاب بظاهرة HALT (webb et al, 1982) عندما نكون جائعين أو غاضبين أو شاعرين بالوحدة أو متعبين، فإننا نميل إلى الشعور بضغط أكبر وإلى المبالغة في رد الفعل بصورة غير منطقية. بعض الأسر تستخدم هذه الظاهرة ككلمة سر لتنبيه الطفل المضطرب إلى كيف أن شعوره بالضغط وحديثه الذاتي السلبي يمكن أن يتضخم بسبب الجوع أو الغضب أو الوحدة أو التعب.

روح الدعابة (الضحك) Humor

تكون شديدة جداً بين الطلاب الموهوبين، ويمكن أن يتم استخدامها بصورة علاجية لتقليل الضغط. ويمكن الإشارة إلى جوانب العبث في المواقف. والاستشاري يمكن أيضاً أن يكون فكاهياً بخصوص مشكلة ما، طالما أن الاستشاري لا يبدو تهكمياً أو يسخر من الطالب. وبعض الطلاب يستخدمون روح الفكاهة لمعالجة المواقف الضاغطة. قال أحد الأطفال: "عندما تكون ذكياً ويحاول الآخرون النيل منك، يمكنك أن تقلب الطاولة بأن تحولها إلى مزحة" (webb et al, 1982, p.199).

التجاهل الإيجابي Active Ignoring

هو استراتيجية توافق أخرى. ويمكن للطلاب أن يفكروا بصورة متعمدة في شيء آخر وتقليل الاضطراب عن طريق وضع مصدر الضغط خارج الرأس.

مشورة العائلة Family Counseling

بالرغم من أن التربويين يستطيعون توفير حلقات وقائية للعائلات في لقاءات

الوالدين أو خلال عناوين حصص الوالدان ولكنهم عادة ما يوصون العائلات للذهاب إلى الاستشارة الخاصة لحل المشكلات الخطيرة (Colangelo, 2006, Rimm, 1994a, 2006a, 2007a) والعديد من المدارس تفعل ذلك.

وتتطلب مدارس الموهوبين حصص والدان كجزء من قبول الطالب في مدارسهم. وتعدل الحصص مرحلة تعاون المدرسة والبيت وتمنع البعض من المعارضة التي قد تحدث في المدارس. وفي حين أن المدارس الحكومية من غير المحتمل أن تكون قادرة على رعاية مشاركة الوالدان. ولدى برامج الطلبة الموهوبين عادة ميزة في جذب الآباء. إن آباء الشباب المحرومين اقتصادياً وثقافياً قد يكون من الصعب إشراكهم انظر الفصل 12 لخطوات أكثر لتشجيع هؤلاء العائلات ليصبحوا مشاركين في حلقات الوالد.

إعداد برنامج إرشادي للطلاب الموهوبين

Developing A Counseling Program for Gifted Students

وصف Colangelo (2003) مدخلين ممكنين لوضع برامج إرشادية للموهوبين، "علاجية ونمائية". المدخل العلاجي Remedial هو بالضرورة نموذج علاجي. عندما يكون لدى الطلاب الموهوبين مشكلات أو صعوبات، يكون الاستشاري "جاهزاً" للمساعدة.

المدخل النمائي development هو الأفضل. ورغم أن الاستشاري يكون متاحاً للعلاج قصير المدى – كما في المدخل العلاجي – فإن الهدف الأساسي والمستمر هو خلق بيئة دراسية وظروف أسرية تؤيد النمو التربوي للطلاب الموهوبين.

وأي خطة استشارة نمائية سوف تتضمن المكونات الآتية: (Colangelo, 2003)

- أنشطة تقوم على الاحتياجات الانفعالية والعقلية.
- استشاريون مطلعين على الموهبة والمشكلات المرتبطة بها.
- مكون قوي من الاستشارات الفردية والأسرية واستشارات المعلمين بجانب خدمات علاجية.
- مدخلات ومشاركة من المعلمين والوالدين والمدراء والطلاب الذين يتم خدمتهم.

الأدوار الإرشادية للمدراء والمعلمين والمرشدين والوالدين

Counseling Roles for Administrators Teachers, Counselors and Parents

فيما يأتي بعض أدوار الاستشارة المحددة والمسؤوليات لكل من المدراء والمعلمين والاستشاريين والوالدين (Landrum, 1987):

المدراء سوف :Administrators

- يتعلمون ما هم الموهوبون وما الذي يعنيه ذلك.
- يدركون أن حاجات ومشكلات الطلاب الموهوبين يمكن علاجها بأفضل طريقة إذا تم إعطاء أفراد متخصصين المسؤولية والوقت لتنسيق العملية.
- يتأكدون أن المعلمين والموظفين الآخرين نالوا تدريباً ملائماً.
- ينسقون الجهود التعاونية بين المعلمين والمرشدين وغيرهم من العاملين مع الطلاب.
- يوفرون تدريباً مدرسياً عن تربية الموهوبين، يتضمن القضايا المتعلقة بتقديم الاستشارة.
- يسمحون باللقاءات المنتظمة لأعضاء فريق عمل الموهوبين والمتفوقين أو تنمية القدرة.
- يعرفون الخيارات التربوية أمام الطلاب الموهوبين.
- ينصتون ويستجيبون لفريق العمل المهتم.
- يضمنون أن هناك ميزانيات ملائمة موجودة لتمويل البرنامج.
- يوفرون تيسيرات مناسبة للبرنامج.

وتذكر Roseberry (2002) التربويين بأن حوارات واحد إلى واحد مع مستشار المدرسة أو عالم نفسي تأخذ وقت وبكنها ضرورية في توفير الاستشارة المناسبة للطلبة الموهوبين.

المعلمون سوف Teachers will

- ينصتون للطلاب الموهوبين والمتفوقين.
- يعرفون قدرات وحدود الطلاب ولا يتوقعون منهم أن يكونوا موهوبين طوال الوقت في المواد كلها.

- يبذلون جهداً لفهم بيانات الاختبار والمعلومات الأخرى بالسجلات.
- يتحدون الطلاب عقلياً.
- يدعمون ويحفزون الاهتمامات الشخصية للطلاب.
- يزودون الطلاب بالمعومات المهنية.
- يشاركون معلوماتهم عن الطلاب مع أعضاء فريق عمل الاستشارة / الإرشاد.
- يضعون قائمة بالمصادر والمعلم الناصحين بالمجتمع.

المرشدون سوف Counselors wills

- ينصتون إلى الطلبة.
- يوجهون الطلاب إلى الاستشارة.
- يساعدون الأطفال في تكوين تعهداً بالقيم البناءة – تربية الشخصية.
- يرتبون لقيام الطلاب بعمل اتصالات مباشرة بمكتب الإرشاد.
- يوفرون مؤتمرات فردية وجماعية.
- يساعدون الطلاب في إيجاد مصادراً ملائمة – مثلاً العلاج بالكتاب أو المعلومات التربوية أو المهنية.
- يحددون موضع الخدمات الخاصة عند الضرورة.
- ينفذون أنشطة إثراء داخل حجرة الدراسة ويساعدون المعلمين في فعل الشيء نفسه.
- يستكشفون اهتمامات الطلاب فيما يتعلق بالمساعي التعليمية والمهنية.
- يجمعون معلومات عن الطلاب فرادى على أنهم "أشخاص متفردين".
- يعملون مع المعلمين والمدراء وباقي فريق العمل لإنشاء مناخ مدرسي أفضل للطلاب الموهوبين والمتفوقين.
- يقدمون استشارات للوالدين.
- ينسقون برنامج الاستشارة / الإرشاد الكلي.
- يقيمون نقاط القوة ونقاط الضعف لبرنامج الإرشاد.

الوالدان سوف Parents will

- ينصتون إلى الطالب.
- يبقون على التواصل المفتوح مع المدرسة.
- يشتركون في العملية التعليمية.
- يشكلون مجموعات تأييد الآباء.
- يساعدون الطفل في تعلم إدارة الوقت.
- يرشدون طفلهم في عملية اتخاذ قرار حكيمة.
- يسمحون بوقت للتفكير الإبداعي.
- يشجعون القراءة.
- ينمذجون خوض المخاطرة وأنشطة وقت الفراغ الملائمة.
- يتوقعون سلوكاً يرتبط بالعمر.
- يؤيدون اهتمامات الطفل.
- لا يتوقعون أن ينجز الطفل طموحات الوالدين التي لم يحققاها.

أنشطة إرشادية بالنسبة للمعلمين والمرشدين

Counseling Activities for Teachers and Counselors

لإكمال ما سبق، ما يأتي هي عينة من استراتيجيات تدخل أكثر تحديداً وأنشطة يمكن تنفيذها عن طريق المعلمين والاستشاريين في المجالات "الشخصية الاجتماعية" و "الأكاديمية" و "المهنية" (Landrum, 1987).

تلك الاستراتيجيات تحقق الأهداف الشخصية – الاجتماعية في رفع الوعي بالذات وتنمية مفاهيم ذات قوية والعمل نحو اكتشاف الذات، وتحسين الذات وتحقيق الذات:

- استخدام أسلوب الإرشاد والجمعي لخلق مجتمع من الرفاق الموهوبين ولتزويد الطلاب الموهوبين بفرصة لمناقشة المشكلات والقضايا.
- استخدام أنشطة المحاكاة ولعب الدور كمساعدة في فهم المشكلات.

- استخدام العلاج بقراءة الملخصات والكتابة الشخصية لرفع الوعي بالذات.
- شجع الفتيات لأخذ مقررات في الحساب والعلوم والحاسب.

والاستراتيجيات التالية موجهة نحو الأهداف الأكاديمية مثل تحسين عادات المذاكرة، وحل المشكلة، والتعلم الموجه ذاتياً:

- أعط دروس في أخذ الملاحظات، والتلخيص، والنقد، والحفظ، وخوض الاختبار، والقراءة للمتعة.
- ضع أنشطة يتم فيها ممارسة وتنمية مهارات حل المشكلة، مثلاً تحليل وتوضيح المشكلات، توضيح متطلبات الحل، صياغة استراتيجيات الحل، وتخطيط مسارات للعمل.
- عزز نمو مهارات البحث والتعلم المستقلة، مثل استخدام المكتبة ومصادر الإنترنت.
- استخدام الاستقصاء لتحسين مهارات التفكير عالية المستوى – مثل مهارات بلوم (1974) التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، وغيرها ؛ مثل تلك التي ترتبط بالقضايا الاجتماعية.
- عرض الأطفال للفن والموسيقى والعلوم والقراءة، وخاصة الطلاب ذوي الخلفيات المحرومة.
- من منتبهاً ومؤيداً لمجالات الاهتمام الطبيعية لدى الطلاب.
- اعقد سيمنارات أيام الآحاد ويتم فيها استضافة أشخاص من مشاهير المجتمع.

الاستراتيجيات الآتية يمكن أن تحقق الأهداف المهنية:

- خذ صوراً لأشخاص مهنية، اعمل ملصقات.
- اجعل الطلاب يقابلون أشخاصاً في مهن مختلفة ويحضرون تقارير للفصل عنهم.
- صاحب أعضاء بمجلس الآباء في "يوم في العمل".
- في أعياد ميلاد المشاهير، ناقش حياتهم المهنية.
- استخدم الآباء وأعضاء المجتمع كمعلمين ناصحين.

- قم بزيارة الجامعات.
- راجع إجراءات ملء استمارة الجامعة مع الطلاب (اتصل بفريق عمل الالتحاق بالجامعة للمعلومات).
- اجعل من تخرجوا يعودون إلى حجرة الدراسة ليناقشوا تعليمهم وحياتهم المهنية والمشكلات والتحديات المرتبطة بها.

الفصل السادس

مجالات إرشاد
الطلبة الموهوبين والمتفوقين

ويشتمل على النقاط التالية:

- مفهوم الذات Self-Concept
- تدني مستوى التحصيل Underachievement
- الاختيار المهني
- الأسرة والمدرسة
- برامج إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين

الفصل السادس

مجالات إرشاد
الطلبة الموهوبين والمتفوقين

على الرغم من تنوع المجالات أو الموضوعات التي تتناولها البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، إلا أنه يمكن حصرها في عدد محدود من القضايا الرئيسة التي ينبغي التركيز عليها في الجوانب المعرفية والانفعالية والمهنية. وأهم هذه القضايا ما يلي:

مفهوم الذات Self-Concept

يعرف مفهوم الذات بأنه نظامٌ من الأبنية المعرفية التي تقوم بدور الوسيط في تفسير الأحداث والسلوكيات المتعلقة بالفرد وفي الاستجابة لها سواء أكانت موجهةً له أم صادرةً عنه. ويتضمن المفهوم كلا من إدراك الفرد لذاته وتقييمه لها. ويعد مفهوم الذات من أبرز موضوعات البحث والدراسة في مجال إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين، غير أن معظم هذه الدراسات تركزت حول مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي. ومع أن النتائج تتفق حول مفهوم الذات الأكاديمي إلا أنها تبدو متناقضة عندما يتعلق الأمر بمفهوم الذات الاجتماعي. وبغض النظر عن نتائج الدراسات، فإن بعض الطلبة الموهوبين

والمتفوقين يحتاجون للإرشاد لأن تقديرهم لذاتهم إما أن يكون سلبياً وإما أن يكون متذبذباً وحائراً.

ويرتبط بمفهوم الذات اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو موهبتهم، حيث تشير الدراسات إلى أن الأطفال من الموهوبين والمتفوقين ينظرون بإيجابية لأنفسهم، ولكن رفاقهم ومعلميهم ينظرون إليهم بصورة سلبية. أما الموهوبون والمتفوقون في سن المراهقة فينظرون بإيجابية لقدراتهم الأكاديمية ونموهم الشخصي، ولكن تصنيفهم كموهوبين ومتفوقين يحمل معه آثارٌ سلبية بالنسبة لعلاقاتهم الاجتماعية وعلاقاتهم مع الرفاق بوجه خاص.

وربما كانت أساليب الإرشاد الجمعي أكثر فاعلية في مساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين على فهم ذواتهم وفهم الآخرين، لأن التفاعل بين أفراد المجموعة يوفر فرصةً لتبادل الخبرات والآراء واكتشاف المشاعر وتعديل الاتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين.

تدني مستوى التحصيل Underachievement

يعرف تدني التحصيل بأنه تناقض أو فجوة بين الأداء في الامتحانات المدرسية وبين أي مؤشر من المؤشرات الاختبارية للقدرة الفعلية للطالب، كاختبارات الذكاء والاستعداد أو الإبداع أو التحصيل المقننة. ويمكن تقييم مدى الفجوة أو التناقض بين القدرة أو الطاقة Potential من جهة وبين الأداء الفعلي Actual Performance من جهة أخرى عن طريق مقارنة نتائج الطلبة على محكين مما يلي:

- اختبار ذكاء فردي (أو اختبار استعداد) واختبار تحصيل مقنن؛
- اختبار ذكاء فردي (أو اختبار استعداد) ومعدل التحصيل المدرسي؛
- تقدير المعلم وتوقعاته والأداء اليومي للمهمات والواجبات الدراسية؛

ومن أهم الخصائص التي ترتبط بتدني تحصيل الطلبة الموهوبين والمتفوقين التقدير المتدني للذات Low Self- Esteem، والذي يبدو بمثابة الأساس أو المصدر لمعظم مشكلات تدني التحصيل. وترتبط بتدني تقدير الذات سلوكات أخرى قد تكون ناجمةً عنه أو مرافقةً له. ومن بين هذه السلوكات:

- التجنب الدفاعي للواجبات الأكاديمية المهددة عن طريق التقليل من أهمية النجاح في المدرسة، والانشغال بنشاطات خارج المدرسة، ومهاجمة الأجواء السلطوية للمدرسة، ووضع أهداف مثالية عليا يصعب تحقيقها؛
- تدني مستوى الضبط الذاتي وعدم وضوح العلاقة بين الجهد والنتيجة وتطور نمط غير صحيح من الأحكام في حالتي النجاح والإخفاق، كأن يعزى النجاح للحظ والإخفاق للافتقار للقدرة؛
- ممارسة عادات دراسة رديئة، وعدم إتقان المهارات، وعدم التركيز، وعدم الانضباط في المدرسة والبيت؛

وقد درست هذه الظاهرة بتعمق من قبل بعض الباحثين الذين يعدون خبراء في مجال إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وفي مقدمة هؤلاء الباحثين نذكر سلفيا رم Sylvia Rimm التي تعرف بغزارة إنتاجها من المقالات والكتب التي تعالج ظاهرة تدني التحصيل لدى بعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ومن أمثلة ذلك كتابها الذي نشر عام 1986 بعنوان "أعراض تدني التحصيل: الأسباب والمعالجات" Underachievement Syndrome: Causes and Cures، وكذلك الباحثة ويتمور Whitmore التي نشرت كتاباً معروفاً عام 1980 بعنوان "الموهبة، الصراع، وتدني التحصيل" Giftedness, Conflict, and underachievement. ويركز الكتاب على الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتدني التحصيل المدرسي.

وقد تناول الباحثون ظاهرة تدني التحصيل من مختلف جوانبها التي تشمل:

- تعريف المفهوم وأسبابه والسلوكات الدالة عليه؛
- أساليب التشخيص وأساليب العلاج؛
- العلاقات بين تدني التحصيل، ومتغيرات العائلة، والمدرسة، والجنس، والعرق والشخصية.

ومن الأهمية بمكان أن نبرز الدور المهم الذي تلعبه المدرسة في تطور مشكلة تدني التحصيل أو معالجتها لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ذلك أن تدني التحصيل سلوكٌ

يمكن تعلمه من الأسرة والمدرسة والمجتمع.وإذا كانت المدرسة هي المؤسسة التي يتوقع منها المجتمع أن تنظم البرامج التربوية الملائمة لتحقيق النمو السوي للطلبة من الناحيتين المعرفية والانفعالية، فإنها مطالبةٌ بأن توفر حداً أدنى من الشروط التي تحفظ للأمة أبناءها الموهوبين والمتفوقين من أن يتحولوا إلى عاجزين متدني التحصيل.

وقد وصفت ويتمور (Whitmore, 1980) الأجواء الصفية التي تدعم وتسبب تدني التحصيل لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بصفات عديدة من أهمها: قلة الاحترام للطالب، التركيز على التقييم أو التعزيز الخارجي، التركيز على المنافسة، الجمود وعدم المرونة، المبالغة في اصطياد الأخطاء، التوقعات المتدنية من قبل المعلم وقلة التحدي لقدرات الطالب عن طريق إعطائه المزيد من المهمات المعادة لإشغاله. وسوف تتم مناقشة متغيرات الصف المثير للتفكير والمدرسة التي ترعى الإبداع لدى الطلبة في الفصلين الحادي عشر والثاني عشر من هذا الكتاب، ولكن يبدو واضحاً أن الصفات المذكورة أعلاه هي أهم ما يميز الصف المتمركز حول المعلم.

الاختيار المهني

يستطيع معظم الطلبة الموهوبين والمتفوقين النجاح في حقول دراسية ومهنية عديدة بالنظر إلى تنوع قدراتهم واهتماماتهم. إلا أن تعدد الخيارات الدراسية المتاحة لهم -بقدر ما هو حالةٌ إيجابية- ربما يقود إلى حالة من الإحباط عند مواجهة موقف الاختيار مع نهاية مرحلة الدراسة الثانوية بوجه خاص، ذلك أن الطالب الموهوب والمتفوق لا بد أن يختار هدفاً مهنياً واحداً ويحيد أو يلغي قائمةً من الخيارات الممكنة التي يستطيع النجاح فيها. ولا شك أن اختيار هدف مهني واحد يمثل تقييداً وتحديداً لهامش عريض من الاهتمامات والميول.

لقد وجد الباحثان كير وكولانجلو (Colanglo, 1988 & Kerr) أن أعلى 5٪ من الذين تقدموا لاختبار الجامعات الأميركية American College Testing (ACT) عبروا عن حاجتهم للمساعدة في تحديد أهدافهم المهنية والتربوية أكثر من حاجتهم للمساعدة في

الأمور الشخصية. وأشارت نتائج تحليل اختياراتهم أنهم كانوا في معظمهم يتوجهون لدراسة الهندسة والطب والقانون إلى حد ما، بينما كانت دراسة التربية والعلوم النظرية في أدنى سلم أولوياتهم. ومع أنه لا يوجد تفسيرٌ علمي لهذا التوجه في الاختيار، إلا أنه يبدو واضحاً ميلهم للمهن التقليدية التي تتمتع بمكانة مرموقة في المجتمع.

وإذا كان معظم الطلبة الموهوبين والمتفوقين يخططون لمتابعة دراساتهم العليا بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى حتى قبل أن يتخرجوا من المدرسة، فإنهم لا بد أن يفهموا الأبعاد الحياتية التي تترتب على ذلك من حيث التأخير المتوقع لاستقلاليتهم الاقتصادية وأحلامهم في الزواج وتكوين أسرة. وقد تشغل قضية الزواج بصورة خاصة حيزاً من تفكير الفتيات اللاتي يتوقعن ضغوطاً أسرية كلما طالت مدة الدراسة، بالإضافة إلى أنهن قد يفقدن فرصة الاختيار كلما تقدمن في السن.

أما القرار الذي يتعلق باختيار جامعة مرموقة لمتابعة الدراسة الجامعية فإنه يتأثر بمستوى التوقعات المرتفعة للأسرة والمدرسة والأصدقاء. ومن الطبيعي أن يبحث الطلبة الموهوبون والمتفوقون عن أرقى الجامعات سمعةً للالتحاق بها، ولكنهم يصطدمون عادةً بمحددات الواقع خاصة عندما تتوجه أنظارهم إلى جامعات معروفة خارج الوطن وليس في مقدور أسرهم الإنفاق عليهم في هذه الجامعات باهظة التكاليف. وقد يكون من المناسب أن نشير إلى واقعة حقيقية لأحد طلبة مدرسة اليوبيل التابعة لمؤسسة نور الحسين في عمان، لقد أتيحت فرصة لهذا الطالب أن يحصل على بعثة للدراسة في إحدى جامعات ولاية تكساس الأميركية عام 1997، ولكنه بعد أن أخذ وقته في التفكير والاستشارات قرر أن لا يتقدم للبعثة لسبب بسيط هو أن الجامعة لا تقع ضمن الصف الأول من الجامعات الأميركية (مثل هارفرد وبرنستون وبيركللي) حسب المعلومات الواردة في إحدى المنشورات التي تصنف الجامعات الأميركية.

وفي هذا الصدد أجرى المؤلف دراسةً مسحية (غير منشورة) لأوائل امتحان الثانوية العامة في الأردن خلال الفترة من عام 1968 حتى عام 1987 بدعم من المنحة الملكية للثقافة والتعلم، وشملت الدراسة 821 طالباً وطالبة من الفرعين العلمي والأدبي بعضهم

كان لا يزال على مقاعد الدراسة الجامعية والبعض الآخر كانوا يعملون داخل الأردن وخارجه، وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالاختيار المهني إلى ما يلي:

- عبر حوالي 33٪ من أفراد الدراسة -ومعظمهم من العاملين- عن رغبتهم في تغيير تخصصاتهم لو أتيحت لهم فرصةٌ أخرى. كما أفاد 66٪ منهم بتجاهلهم لحاجة سوق العمل عند اختيار تخصصاتهم في الجامعة؛
- أفاد 33٪ من الأوائل العاملين أنهم لا يشعرون بالسعادة والرضا في العمل لأن ظروف عملهم لا تحقق لهم إشباعاً مادياً ومعنوياً كافياً، ووجد أن 60٪ من العاملين لا يمارسون أعمالاً تنسجم مع مؤهلاتهم وتخصصاتهم؛

إن هذا النتائج تقدم دليلاً إضافياً لما توصلت إليه دراسة كر وكولانجلو (المشار إليها سابقاً) على حاجة الطلبة الموهوبين والمتفوقين للإرشاد المهني والإرشاد التربوي حتى تكون اختياراتهم مبنية على أسس سليمة ومدروسة. وذلك بالرغم من اعتقاد بعض المرشدين بأن تعدد الاختيارات وتنوعها أمام الطلبة الموهوبين والمتفوقين يجعلهم أحراراً في اختياراتهم دونما حاجة حقيقية للمساعدة، متناسين أن تعدد الخيارات قد يكون مشكلة من شأنها تعقيد عملية الاختيار.

الأسرة والمدرسة

يمارس الوالدان عادةً أنماطاً تقليدية -مشتقة من خبراتهم مع أبنائهم العاديين- في التعامل مع أبناءهم الموهوبين والمتفوقين. وليس من المتوقع أن يكون لدى الوالدين معرفةً وافية بخصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم واحتياجاتهم، وبالتالي فإنهم يجدون صعوبةً في التكيف، وحيرةً في اتخاذ القرارات المناسبة عندما يواجهون طفلاً يتصرف بطريقة لا تنسجم مع توقعاتهم المبنية على خبراتهم مع الأطفال العاديين، وقد يشعرون بالعجز أو عدم الكفاية عندما يكون طفلهم نابغة Precocious Child أو متقدماً بدرجة غير عادية في نموه العقلي. وقد يكون عجزهم بسبب عدم قدرتهم على تقديم الدعم العاطفي الذي يحتاجه طفلهم الموهوب، أو بسبب عدم قدرتهم على توفير الخبرات

التربوية أو المثيرات العقلية اللازمة. وقد يترتب على تصنيف أحد أبناء الأسرة كموهوب مشكلاتٌ بين الأشقاء أو بين الوالدين أو بين الوالدين وأشقاء الطفل الموهوب والمتفوق، وفي بعض الأحيان يكون الجو العام للأسرة مشحوناً.

ومن أمثلة الممارسات التي تؤدي إلى توتر جو الأسرة محاباة الوالدين لطفلهما الموهوب والمتفوق، والاهتمام الزائد به، والإكثار من مدحه والثناء عليه، ومقارنته بأشقائه في معرض الإشارة لتحصيله المدرسي وتصرفاته في المنزل وغير ذلك. إن مثل هذه الممارسات قد تثير حفيظة الأشقاء وتعمل على تطوير مشاعر الغيرة والحسد والكراهية بينهم وبين شقيقهم الموهوب والمتفوق، وربما تؤدي إلى تطور حالة من التنافس المحموم بين الأشقاء وعدم التكيف والانسجام. ومن جهة أخرى لا يتفق الوالدان دائماً على دقة تصنيف أحد أبنائهم ضمن فئة الموهوبين والمتفوقين. وعندما لا يكون الاتفاق قائماً بين الوالدين تصبح الأجواء مهيأة لردود فعل متباينة ومختلطة تجاه طفلهما.

أما العلاقة بين الأسرة والمدرسة فإنها تتلخص في الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة لمساعدة الطفل الموهوب والمتفوق. ذلك أن الأسرة تتوقع من المدرسة أن توجه اهتماماً لطفلها من حيث المناهج الدراسية والواجبات المنزلية وغيرها. وقد تكون العلاقة وديةً وتعاونية إذا كانت المدرسة متفهمة للأمر، وقد تكون عاصفةً ومشحونةً بالصراعات عندما لا تكون إدارة المدرسة ومعلموها على وفاق مع الأسرة. وتحدد طبيعة العلاقة بين الطرفين ما إذا كانا سوف يتعاونان لرعاية موهبة الطفل في حدود الإمكانات المتاحة أو أن تتحمل الأسرة بمفردها مسؤولية الرعاية.

إن المرشد المدرسي يمكن أن يمارس دوراً فعالاً في تطوير علاقات إيجابية بين إدارة المدرسة ومعلميها من جهة وبين أولياء أمور الطلبة الموهوبين والمتفوقين من جهة أخرى بغض النظر عن طبيعة البرامج التي تقدمها المدرسة، وسواء أكان لدى المدرسة برامج خاصة أم لم يكن. وذلك عن طريق العمل مع كل طرف على حدة، ومساعدة الطرفين على تطوير علاقات مثمرة لمصلحة أبنائهم وطلبتهم. وتزداد أهمية دور المرشد عندما تكون هناك حاجةٌ لاتخاذ قرار بالتسريع الأكاديمي للطالب الموهوب والمتفوق.

برامج إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين

تمثل خدمات الإرشاد جزءاً أساسياً من برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم. وسواء كان البرنامج التربوي إغنائياً Enrichment أو تسريعياً Acceleration فإنه يبقى قاصراً عن تلبية احتياجات الطلبة ما لم يتم تدعيمه بخدمات إرشادية منظمة ومتكاملة. وذلك لأن إهمال هذه الخدمات يؤثر - لا محالة - بصورة سلبية على دافعيتهم للتعلم والإنجاز، وطموحاتهم المستقبلية، وتقديرهم لذاتهم، ونموهم العاطفي، وعلاقاتهم الاجتماعية، ونموهم المهني، واختياراتهم الدراسية أو المهنية. كما أن خدمات الإرشاد ضرورية لمساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين على التكيف مع حقائق عالمهم الخارجي التي تكون محبطةً في بعض الأحيان، ومع مكونات عالمهم الداخلي بما يحويه من قدرات ودوافع وميول وقيم واتجاهات.

أولا: خصائص برنامج الإرشاد

تظهر المراجعة الوافية للكتابات والدراسات المتعلقة بخدمات الإرشاد للطلبة الموهوبين والمتفوقين أن برنامج الإرشاد المتكامل والفعال ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من المواصفات والشروط من أهمها:

أ- أن يكون البرنامج مبنياً على الحاجات التطورية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد سبقت الإشارة إلى نموذج من هذه الحاجات في بداية الفصل.

ب- أن يكون البرنامج شاملاً يغطي جوانب النمو في المجالات المعرفية والانفعالية والمهنية.

ج- أن تستخدم فيه أساليب الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي معاً.

د- أن يتضمن البرنامج بعداً وقائياً لتحاشي الوقوع في المشكلات المتوقعة حسب الفئة العمرية، وبعداً علاجياً للتعامل مع المشكلات الموجودة فعلاً.

هـ- أن تستخدم فيه أساليب الإرشاد وتكتيكاته المختلفة حسب ما تقرره طبيعة الحالة والأهداف الموضوعية.

و- أن يكون البرنامج مبنياً على خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية.

ز- أن يتضمن البرنامج مادة تعليمية تعرف في الأدب التربوي بالمنهاج الانفعالي Affective الذي يشمل التربية القيادية، ومفهوم الذات، والنمو الأخلاقي.

ح- أن تستخدم في تطبيقه أساليب التقييم الاختبارية وغير الاختبارية مثلاً مقاييس تقدير الميول والشخصية وقوائم الشطب، وذلك حتى يمكن جمع ما يلزم من المعلومات بطرق أكثر موضوعية من الملاحظات غير المقننة.

ثانيا: أهداف برنامج الإرشاد

تهدف برامج الإرشاد المعدة للطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى مساعدتهم على النمو السوي والتكيف الإيجابي في المجالات الانفعالية والمعرفية والمهنية، بالإضافة إلى مساعدة الوالدين والمعلمين على فهم خصائصهم وتطوير أساليب فعالة في التعامل معهم وتلبية احتياجاتهم. أما الأهداف التفصيلية لبرنامج الإرشاد فتشمل ما يلي:

أ- تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر واقعية وإيجابية، وتقبل الذات والاعتراف بعناصر الضعف والقوة الذاتية والعمل على تطويرها، وتطوير مستوى الضبط الذاتي.

ب- تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية وتطوير مهارات الاتصال مع الآخرين.

ج- تنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي وأساليب خفض القلق والتوتر.

د- تنمية المهارات القيادية والحس بالمسؤولية الاجتماعية.

هـ- تقبل الأخطاء كخبرات تعلمية، وتحمل المسؤولية في السعي نحو التميز وليس الكمال.

و- تنمية مستوى النضج المهني والمساعدة في اتخاذ قرارات دراسية ومهنية سليمة.

ز- تحسين مستوى التحصيل المدرسي والإنجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي.

ح- توعية المعلمين بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأساليب الكشف عنهم وحل مشكلاتهم.

ط- تطوير مواد إرشادية وطباعة نشرات موجهة للمعلمين والوالدين والطلبة وغيرهم لشرح أهداف برامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين والدفاع عنها.

ي- توعية الوالدين بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين واحتياجاتهم وكيفية التعامل مع مشكلاتهم ومساعدتهم على التكيف مع أشقائهم (إن وجدوا) ورفاقهم في محيط الأسرة.

ثالثا: عناصر برنامج الإرشاد

يتكون برنامج الإرشاد المتوازن للطلبة الموهوبين والمتفوقين من عدة عناصر يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسة تغطي مجالات النمو الانفعالي والمعرفي والمهني، ولكن التركيز على مجموعة من هذه العناصر دون غيرها قد يتقرر من قبل المرشد في ضوء احتياجات الطلبة ومستواهم الدراسي أو فئتهم العمرية. وليس من المتوقع مثلاً أن يركز المرشد في مرحلة الدراسية الابتدائية أو الأساسية على مجموعة العناصر الإرشادية المتصلة بالنمو والاختيار المهني. أما في مجالي النمو الانفعالي والنمو المعرفي فقد تظل الحاجة قائمة للتعامل مع معظم العناصر أو بعضها بدءاً من مرحلة رياض الأطفال مروراً بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة أو الأساسية في بعض الدول العربية وانتهاءً بالمرحلة الثانوية، وقد تفرض الحاجة التركيز على عنصر أو أكثر عندما يتعلق الأمر بالإرشاد الفردي أو الإرشاد الوقائي.

يتضمن الجدول رقم 6-1 قوائم مقترحة بأهم العناصر الإرشادية في كل مجال من مجالات النمو الأساسية التي تتفق عليها معظم المراجع المتخصصة في علم نفس الموهبة وتربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ولكن يجب ملاحظة أن بعض عناصر برامج الإرشاد المهمة في بعض الدول الغربية لم توضع في القوائم أدناه لأنها لا تعد مشكلة عامة في معظم الدول العربية ومن أمثلة هذه العناصر ما يتعلق بتعاطي المخدرات والانحرافات الجنسية.

الجدول رقم (6-1)

العناصر الأساسية للبرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين

المجال الانفعالي	المجال المعرفي	المجال المهني
• فهم الذات؛ • معنى الموهبة والتفوق؛ • النمو غير المتوازن؛ • العلاقات مع الرفاق؛ • صعوبات التعلم والإعاقات (إن وجدت)؛ • مهارات الاتصال؛ • الخوف من الامتحان؛ • القلق والخوف من الإخفاق؛ • الصراعات الداخلية والخارجية؛ • توقعات الآخرين؛ • جلد الذات والآخرين؛ • القيم والاتجاهات؛ • النزعة للكمال؛ • القيادية؛ • مهارات التفاوض؛ • المسؤولية الاجتماعية؛ • علاقات المدرسة بالأسرة؛ • الحساسية الزائدة؛	• تدني التحصيل؛ • عادات الدراسة؛ • تنظيم الوقت؛ • مهارات إدارة الامتحان؛ • مهارات حل المشكلة؛ • مهارات التفكير الناقد؛ • التلمذة أو القدوة الأكاديمية؛	• الاستكشاف المهني؛ • تحليل المهن وتصنيفها؛ • مصادر المعلومات المهنية؛ • اتجاهات سوق العمل؛ • كشف الميول والاهتمامات المهنية؛ • اختبار القبول للجامعات؛ • إجراءات الالتحاق بالجامعات؛ • مهارات اتخاذ القرار المهني؛ • اختيار المواد والمسارات الدراسية؛ • عناصر السير الذاتية وتصميمها؛

الفصل السابع

أساليب الإرشاد الفردي والجمعي

ويشتمل على النقاط التالية:

- أساليب الإرشاد الفردي والجمعي
- أساليب الإرشاد الفردي

الفصل السابع

أساليب الإرشاد الفردي والجمعي

أساليب الإرشاد الفردي

بالرغم من وجود خصائص مشتركة بين الطلبة الموهوبين والمتفوقين عموماً، إلا أنهم من وجهة النظر الإرشادية والتربوية لا يعدون مجتمعاً متجانساً كما قد يتبادر للأذهان. وإذا أخذت مستويات الموهبة أساساً للمقارنة، فإن الفروق الفردية بين الطلبة الموهوبين والمتفوقين أنفسهم قد لا تكون أقل من الفروق الفردية بينهم وبين الطلبة العاديين. ولهذا السبب وغيره لا غنى عن استخدام أساليب الإرشاد الفردي التي تهيئ مناخاً آمناً للطالب كي يعبر عن مشاعره ويكشف عن مشكلاته. كما إن عدداً من المشكلات يمكن معالجتها بصورة أكثر فاعلية عن طريق الإرشاد الفردي، ويفضل استخدام الأساليب الفردية عندما يكون الإرشاد علاجياً في حالات الاضطراب العاطفي والسلوكي. **ومن بين المؤشرات التي تساعد على تحديد الحالات التي تتطلب إرشاداً فردياً نذكر ما يلي:**

- المنافسة المحمومة مع الرفاق؛
- العزلة الاجتماعية أو الانطوائية؛
- اختلال العلاقات داخل الأسرة؛

- عدم القدرة على الضبط عند الغضب أو التعبير عن النفس في حالة الغضب؛
- الاكتئاب أو الملل المستمر؛
- تدني التحصيل المزمن؛
- الصدمة لوفاة عزيز من الأسرة أو الأقارب أو الأصدقاء؛
- الانحراف السلوكي والعاطفي؛

أما أساليب الإرشاد الفردي فتضم:

أولا: المقابلة

تعد المقابلة من أهم أساليب الإرشاد وأكثرها فاعلية في التعامل مع المشكلات ذات الطابع الشخصي التي تتطلب تدخلاً مركزاً واهتماماً مباشراً من قبل المرشد أو المرشدة، وتقدم خبيرة إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين سيلفرمان (Silvermen, 1993) عدداً من الاقتراحات الموجهة للمرشدين أو المعلمين المرشدين لمساعدتهم في إدارة جلسة المقابلة الإرشادية، **وتضم هذه الاقتراحات ما يلي:**

- ابدأ المقابلة بسؤال مفتوح يشجع المسترشدة على التعبير عن مشاعرها، لأن السؤال الذي يجاب ب "نعم" أو "لا" لا يخدم هذا الغرض؛
- استمع باهتمام، واستخدم إشارات الوجه وحركة الرأس لإظهار اهتمامك؛
- وجّهي أسئلة سابرة للحصول على مزيد من المعلومات حول المشكلة، مثل الأسئلة التي تبدأ ب "كيف؟" و"لماذا؟"
- أعد صياغة المعلومات التي أوردتها المسترشدة للتأكد من فهمك للموضوع أو المشكلة؛
- شجع المسترشد على التعبير عن عواطفه التي يمكن أن تتغير أو تتعدل من خلال عملية الإرشاد، وذلك بتوجيه أسئلة مثل: "بماذا تشعر الآن؟"
- شاطر المسترشد بعض خبراتك الشخصية المشابهة لخبراته؛
- أكد على عناصر القوة لدى المسترشد وشجعيه على استخدام قواه الذاتية وتغيير معتقداته وسلوكاته المحبطة أو المؤذية لها؛

- دعم مشاعر المسترشد دون أن تتبنى مواقفه حتى تمكنيه من استجلاء جميع جوانب الموضوع أو المشكلة؛
- حاول اكتشاف العناصر الإيجابية في الموقف أو المشكلة؛
- ساعد المسترشد على توضيح مشكلته والتعرف على جميع جوانبها؛
- ساعد المسترشد على تحليل المشكلة وترتيب القضايا التي يجب حلها حسب الأولوية؛
- ساعد المسترشد على تحديد ما الذي يجب تغييره حتى يتحسن الوضع؛
- زود المسترشد بوجهات نظر جديدة من واقع خبراتك؛
- ساعد المسترشد على فحص بعض الافتراضات الأساسية حول المشكلة؛
- الفت نظر المسترشد إلى الفجوات أو التناقضات في حيثيات المشكلة؛
- ساعد المسترشد على تحديد أهداف مرحلية والتفكير في بعض الحلول الممكنة؛
- ساعد المسترشد على توليد أفكار وحلول واستكشاف أفضل الخيارات؛
- وجّه المسترشد إلى رصد سلوكه وملاحظته خلال فترة معينة قبل أن يحاول تغييره؛
- زود المسترشد بالدعم والتغذية الراجعة خلال عملية التغيير؛
- حوّل المسترشد للجهة المناسبة إذا وجدت أن المشكلة أكبر من أن تعالجها؛

ثانيا: التعبير الكتابي

تستخدم الكتابة التعبيرية قبل المقابلة أو بعدها لتشجيع المسترشد على الكشف عن مشاعره وعوامل قلقة ومشكلاته بوجه عام. ويستطيع المرشد أن يكلف الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالكتابة حول موضوعات مثل: "من أنا؟ ماذا أريد أن أكون؟ ما أحب وأكره؟ أحلامي! ما الذي يضايقني في المدرسة؟" وذلك حتى يتمكن من التعرف على مشكلاتهم واتجاهاتهم وميولهم قبل أن يبنى خططه الإرشادية الجمعية. كما أن المعلومات التي يحصل عليها المرشد من مراجعته لهذه الكتابات تشكل مادة مهمة له في التحضير لمقابلاته الإرشادية الفردية، وفي تقييم التقدم الذي تحقق في معالجة المشكلات الفردية بعد نهاية عملية الإرشاد أو بعد فترة من بدايتها.

ولا يقتصر التعبير الكتابي الإرشادي على الكتابة المقالية أو الإبداعية، بل يشمل أيضاً التعبير عن طريق الكاريكاتير والرسم الحر وتعليقات الحائط الرمزية وغيرها من وسائل التعبير المكتوب. وعلى المرشد أن يستخدم الأسلوب المناسب للفئة العمرية أو المستوى الدراسي للطلبة الموهوبين والمتفوقين كجزء من خطته الإرشادية لأنه قد يكون الأسلوب الوحيد الذي يمكنه من الكشف عن بعض المشكلات الفردية أو الجمعية الكامنة التي يتردد الطلبة في التعبير عنها أو يحجمون عن التعبير عنها بأساليب أخرى لسبب أو لآخر.

ثالثا: التلمذة Mentorship

تعرف التلمذة بأنها علاقة مرحلية ذات طابع أكاديمي أو مهني بين طالب علم وخبرة وبين معلم ناصح مشهود له بالخبرة والتميز والحكمة في مجال عمله أو تخصصه، وذلك بهدف مساعدة المتعلم على استشراف مستقبله المهني عن طريق استخدام قدراته وتطويرها إلى أقصى حد ممكن بتوجيه مباشر ومتابعة حثيثة من قبل المعلم الناصح.

ويعد مفهوم التلمذة من أقدم الممارسات التي استخدمت لنقل علوم الأقدمين ومعارفهم إلى الأجيال الشابة والتابعين. ونعرف من الحضارة اليونانية أن سقراط مثلاً كان معلما لأفلاطون، وأفلاطون بدوره كان معلما لأرسطو، وأن أرسطو كان معلما للإسكندر الأكبر. أما في الحضارة الإسلامية، فإننا نعرف أن ظاهرة التلمذة كانت الوسيلة الأمثل – منذ فجر الإسلام– لتلقي علوم القرآن الكريم والحديث والفقه واللغة وغيرها من صحابة رسول الله ﷺ، ومن بعدهم التابعين وأتباعهم وبقية العلماء على مر العصور. وقد كان الباحثون عن العلم يرتحلون في سبيله مسافات طويلة حتى يأخذوه عن أصحابه ومن منابعه. ومن علماء الحديث مثلاً نجد أن الإمام البخاري قد تتلمذ على يد شيخه اسحق بن إبراهيم المشهور ب "ابن راهويه"، وكان الإمام البخاري معلماً للإمام مسلم، كما تتلمذ الحسن البصري على يد الإمام أنس بن مالك.

ويقوم المعلم في برنامج التلمذة بدور الناصح والمرشد والنموذج والصديق للمتعلم. ويقدم المعلم له خبرة من الطراز الأول للمتعلم في مجال الاهتمام. وإذا تم تنظيم برنامج التلمذة بصورة مدروسة فإنه يمكن أن يحقق أهدافاً تشمل مجالات الإرشاد الثلاث:

الانفعالية والمعرفية والمهنية. وقد لخص الباحثان إدلند وهاينسلي الفوائد التي يمكن تحقيقها باستخدام أسلوب التلمذة في برامج تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين على النحو التالي:

- تساعد المتعلم في التخطيط المهني؛
- تزيد من معارف المتعلم وتصقل مهارته خارج إطار التعلم من الكتب المدرسية؛
- تعمل على تطوير المعايير الأخلاقية وآداب المهنة لدى المتعلم؛
- تقوي مهارات الإبداع؛
- تعزز تقدير الذات وتبني الثقة بالنفس؛
- تساعد على إقامة علاقة صداقة متينة ومثمرة بين المتعلم وبين ذوي الخبرة والاختصاص؛

وينصح عدد من الباحثين باستخدام أسلوب التلمذة في الإرشاد المهني والإرشاد الأكاديمي وخاصة لمصلحة الطلبة الموهوبين والمتفوقين من الفئات المحرومة أو الذين لديهم دافعية قوية للتعلم المتقدم في مجال دراسي أو بحثي معين. كما ينصح بأن تتلمذ الفتيات على أيدي نساء متميزات في مجالات عملهن وخاصةً في الحقول العلمية. وقد ينظم المرشد برامج التلمذة لأغراض التسريع الأكاديمي والإرشاد النفسي للطلبة من مستوى المرحلة الابتدائية العليا فما فوق. ويمكن أن تنظم لقاءات الطالب بالمعلم خارج أوقات الدوام المدرسي وأثناء العطل المدرسية والصيفية. كما يمكن أن يكون من بين أولياء أمور الطلبة من يستطيع القيام بدور المعلم الخبير لبعض الطلبة. وعلى أي حال ينبغي إشراك أولياء الأمور وأخذ موافقتهم عند تخطيط برامج التلمذة وتنفيذها (Silverman, 1993).

رابعا: النشرات الإرشادية

يحتاج المعلمون والآباء والأمهات إلى توعية حول معنى الموهبة والتفوق، وحول أهم خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ونوعية المشكلات التي يمكن أن يواجهوها، وأفضل الأساليب التربوية التي يمكن استخدامها لمساعدة طلبتهم وأبنائهم على التكيف مع محددات الواقع في المدرسة والمنزل والمجتمع. وتعد النشرات الإرشادية وسيلةً عمليةً يمكن استخدامها في عمليات الإرشاد الفردي والجمعي لمساعدة المعلمين والوالدين على

التعامل مع مشكلات طلبتهم وأبنائهم بصورة ناجعة. ويمكن الاستعانة بمتخصصين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين لإعداد نشرات إرشادية مبسطة تغطي كل نشرة منها أحد الموضوعات التالية على سبيل المثال:

- خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- دور العلاقة بين المدرسة والأسرة في رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛
- ماذا تفعل لتخفيف التوتر والقلق عند الطالب الموهوب والمتفوق؟
- معنى الموهبة والتفوق؛

كما يمكن إعداد نشرات إرشادية موجهة للطلبة الموهوبين والمتفوقين مباشرةً تتناول موضوعات مشتركة تهم مجموعةً كبيرةً منهم. ومن أمثلة هذه الموضوعات:

- دليل التخصصات الدراسية في الجامعات الوطنية؛
- دليل المهن المستقبلية؛
- شروط وإجراءات الالتحاق بالجامعات الأجنبية؛
- إدارة الوقت وإدارة الامتحان؛
- مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلة؛

وسواء كانت المنشورات موجهة للطلبة الموهوبين والمتفوقين أو لمعلميهم أو لوالديهم، فإنها يجب أن تكون معدة بإتقان، وتبتعد عن استخدام التعبيرات الفنية الغامضة، وأن تكون متوافرة في الوقت المناسب وأن تستند إلى أفضل المراجع وأحدث الدراسات والمعلومات.

أساليب الإرشاد الجمعي

تتميز أساليب الإرشاد الجمعي بخصائص فريدة ربما تجعلها أكثر فاعلية في تعديل السلوك وتطوير الاتجاهات وتنمية مهارات الاتصال الاجتماعية وفهم الذات وتقديرها

ضمن إطار الجماعة، لأن الإرشاد الجمعي يركز على خبرات أفراد المجموعة ومواقفهم إزاء القضية المطروحة. وقد يكون في المجموعة من هو أقدر من المرشد على استجرار الاستجابات والإقناع. كما أن التفاعل بين أفراد المجموعة يساعدهم على تبادل الخبرات، واستكشاف مشاعر الآخرين، واختبار المشاعر والاتجاهات الشخصية. وتستخدم أساليب الإرشاد الجمعي بصورة خاصة في معالجة قضايا الإرشاد الوقائي المبنية على الحاجات المتوقعة للطلبة، وفي الإرشاد المهني، وفي التعامل مع بعض عناصر النمو الانفعالي والمعرفي للطلبة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية استخدام أساليب الإرشاد الجمعي في تطبيق المنهاج الانفعالي Affective Curriculum الذي ينبغي أن تشتمل عليه برامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين ولاسيما البرامج الإغنائية منها، وذلك لأن برامج المدرسة العادية تعنى في الغالب بالجوانب المعرفية وتهمل الجوانب الانفعالية. ويستطيع المرشد أن يقوم بدور فاعل في تقديم المنهاج الانفعالي في غياب الاهتمام العام به. وإذا كان الإرشاد يهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في قدرات الطلبة على التكيف مع المجتمع ومع أنفسهم، فإن التربية الانفعالية تهدف إلى زيادة الوعي بالذات وبالآخرين. ومن الطبيعي أن ينعكس الاهتمام بالتربية الانفعالية بصورة إيجابية من حيث تقليل الحاجة للإرشاد في القضايا المتعلقة بتطوير مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والنمو الأخلاقي للطلبة. وقد يكون من المناسب الرجوع إلى تصنيف الأهداف الانفعالية Taxonomy of Affective Objectives من أجل تنظيم النشاطات الانفعالية ضمن برنامج الإرشاد.

ونقترح استخدام أساليب الإرشاد الجمعي التالية لتنفيذ عناصر البرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين:

أولا: الندوات واللقاءات الدورية

يستخدم هذا الأسلوب في تنفيذ برامج الإرشاد الأكاديمي والمهني والانفعالي، ويقوم المرشد بدور قائد المجموعة الذي ينظم النقاش ويحفزه ويركزه في موضوع البحث. وحتى يكون هذا الأسلوب ناجحاً لا بد أن يؤسس المرشد قواعد مرنة للنقاش يلتزم بها

الطلبة، وأن يعزز الأسئلة المفتوحة التي تغني الموضوع وتدفع الجميع للمشاركة. ويقوم الطلبة بالدور الأساسي في التحضير لموضوع البحث وعرضه وإثارة النقاش حوله بمساعدة المرشد.

ويمكن أن تكون الندوات واللقاءات المنتظمة إدارة فعالة في تنمية مختلف جوانب الشخصية للطلبة عن طريق إدخال متغيرات جديدة ومثيرة في كل لقاء أو بين الحين والآخر، ومن بين هذه المتغيرات دعوة ضيوف متحدثين من المهن المختلفة، وعرض أشرطة فنية، وتمثيل أدوار، وتنظيم مناظرات حول موضوعات مهمة، وإجراء استفتاءات، وعرض ملخصات لسير ذاتية لمشاهير وعظماء في شتى ميادين العمل الإنساني. كما يمكن دعوة الآباء والأمهات للمشاركة في بعض الندوات واللقاءات ومشاطرة الطلبة بعض خبراتهم ذات العلاقة بموضوع الندوة أو اللقاء.

ثانيا: خدمة المجتمع والأعمال التطوعية

يستخدم هذا الأسلوب لتنمية الجانب الاجتماعي من شخصية الطالب وتنمية مفهوم الذات وتطوير الإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع. وتوفر الأعمال التطوعية في خدمة المؤسسات الاجتماعية والمرافق العامة فرصةً للطلبة الموهوبين والمتفوقين كي يتعاملوا مع الواقع ويختبروا ما لديهم من مهارات وقيم واتجاهات في مواجهة محددات هذا الواقع. ومن شأن هذه الأعمال أن تضع حساسيتهم المفرطة ونزعتهم للكمال وتوقعاتهم غير العملية على محكات الواقع بكل إيجابياته وسلبياته. وربما تكون خبرة العمل التطوعي خارج المدرسة بمثابة خطوة أولى في عملية إعادة النظر والمراجعة لكثير من المعتقدات والمفاهيم والاتجاهات التي تم تطويرها في ضوء خبرات المنزل والمدرسة.

وبالنظر إلى صعوبة تنظيم برنامج للأعمال التطوعية الاجتماعية خلال ساعات الدوام المدرسي، يفضل أن يقوم المرشد بإجراء الاتصالات اللازمة مع المؤسسات الاجتماعية لتنظيم النشاطات التطوعية ليوم واحد في عطلة نهاية الأسبوع على مدار العام أو خلال الإجازات المدرسية والعطل الصيفية لمدة أسبوع أو أسبوعين متصلين. أما المؤسسات المستهدفة بهذه النشاطات فتشمل المستشفيات العامة وبيوت المسنين ومؤسسات الأطفال

الأيتام والمعوقين والحدائق أو المتنزهات العامة والمواقع الأثرية والمؤسسات الحكومية الخدماتية كمؤسسات الرعاية الاجتماعية والصحية والأحوال المدنية والاتصالات والمحاكم وغيرها.

ولأهمية التعلم بالقدوة يفضل أن يشارك الآباء والأمهات في نشاطات خدمة المجتمع والأعمال التطوعية، بل إن الآباء والأمهات يمكن أن يبدأوا مثل هذه النشاطات بالتعاون مع معلمي المدرسة وإدارتها على أن يقوم المرشد بمهمات التنسيق والتنظيم بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالنشاطات. ولا بأس لو كانت البدايات من مباني المدرسة ذاتها ثم يتم الانتقال لمؤسسات الحي أو المنطقة، وأخيراً إلى مناطق أبعد في المدينة أو القرية.

ثالثا: التدريب على القيادة

القيادة مفهومٌ مركب يتضمن خصائص شخصية ومعرفية وانفعالية، ويرتبط عادةً بتربية وتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. والقيادية هي أحد أشكال الموهبة والتفوق كما وردت في التعريف الفيدرالي الأميركي وغيره من التعريفات التي وسعت مفهوم الموهبة والتفوق. والقيادية ليست محصورة في مجالات العمل السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الرياضي، ولكنها تشمل مختلف مجالات الحياة بما فيها مجالات العلوم والآداب والفنون، بالرغم من أن المفهوم الشائع للقيادية يقتصر على العمل السياسي والاجتماعي بشكل خاص.

وتنبع أهمية التدريب على القيادة في برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين وإرشادهم من حقيقة أنها تنطوي على تطوير للخصائص الشخصية والاجتماعية والمعرفية للفرد حتى يتمكن من التأثير في الآخرين وإقناعهم. وتتطلب قبل كل شيء توافر عدد من السمات والمهارات اللازمة للتكيف مع الجماعة والمواقف الطارئة، وقد حدد منها بلاومن (Plowman, 1981) ست عشرة سمة، من بينها: الشفافية نحو حاجات الآخرين؛ القدرة على التنظيم؛ تقبل المسؤولية وتقبل التبعية أحياناً؛ القدرة على الإقناع والمبادرة؛ إتقان مهارات الاتصال؛ الاستقامة والنزاهة؛ المثابرة؛ العمل وفق أهداف موضوعية؛ تقبل المخاطرة؛ الكفاية والمعرفة الواسعة؛ الإيثار ومحبة الغير؛ الحزم في اتخاذ القرار.

وإذا نظرنا إلى هذه القائمة فإننا نجد الكثير من بنودها عبارة عن متطلبات للنجاح في التعامل مع الآخرين والتكيف الاجتماعي. ولا تخفى العلاقة بين عناصر البرنامج الإرشادي المتوازن وعناصر التدريب على القيادة، ولهذا فإن تدريب الطلبة الموهوبين والمتفوقين على القيادية يمكنهم من تطوير خصائصهم الشخصية والانفعالية من خلال التفاعل مع مجموعة الرفاق والاستجابة لمتطلبات الموقف ومحدداته حتى لو تطلب الأمر حلولاً وسطاً أو تنازلاً عن النزعة إلى الكمال والأنانية والمعايير الشخصية التي غالباً ما تكون غير واقعية.

إن تنظيم برامج للتربية القيادية خلال عطلة نهاية الأسبوع أو العطلة الصيفية يمكن أن يساعد المرشد في تحقيق الكثير من عناصر البرنامج الإرشادي في الجانب الانفعالي بشكل خاص. وقد يكون البرنامج على شكل معسكر صيفي بعيداً عن أجواء المدرسة والأسرة حتى يتخلص الطلبة من قيود الزمان والمكان والروتين التي تفرضها المدرسة والأسرة. ويمكن إغناء البرامج بدعوة قيادات من مختلف الميادين للتحدث مع الطلبة ومناقشتهم في قضايا الساعة أو أي قضايا تهمهم على وجه الخصوص. ويدخل التدريب على القيادية ضمن نشاطات برنامج الإرشاد الجمعي الوقائي، ويمكن البدء به في نهاية المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية.

دور الاختبارات والمقاييس في عملية الإرشاد

يحتاج المرشدون في تطوير برامجهم الإرشادية وتنفيذها إلى قاعدة من المعلومات الموضوعية والموثوقة حول الطلبة. ولا غنى لأي مرشد مستنير عن المعلومات الموضوعية لتدعيم أحكامه وقراراته وخططه سواء في حالات الإرشاد الفردي أو الإرشاد الجمعي. وحتى يمكن الحصول على هذه المعلومات لا بد من استخدام عدد من الاختبارات ومقاييس التقدير وقوائم الشطب والاستفتاءات للتعرف على الطلبة من حيث:

- قدرات الطلبة واستعداداتهم الأكاديمية والمدرسية؛
- سماتهم الشخصية ومفهومهم للذات وتقديرهم لها، ومستويات تكيفهم الاجتماعي والعاطفي؛

- اتجاهاتهم وقيمهم وتفضيلاتهم ونقاط قوتهم وضعفهم؛
- ميولهم المهنية ومستوى نضجهم المهني؛
- أساليب الدراسة وعادات الدراسة لديهم.

إن اختبارات الذكاء والاستعدادات أو القدرات مثلاً تقدم للمرشد معلومات قيمة في تشخيص الطلبة الموهوبين الذين يعانون من تدني التحصيل المدرسي، كما أن اختبارات الشخصية تساعد المرشد في التعرف على الطلبة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية عاطفية أو اجتماعية، أما مقاييس الميول المهنية فإنها تساعد المرشد والطالب والأسرة في الوصول إلى اختيارات دراسية ومهنية معقولة. وقد لا يجد المرشد صعوبةً في الحصول على بعض الأدوات الإرشادية من مراكز القياس والتقويم ودوائر البحث والتطوير في الجامعات، كما أن بعض المؤسسات الحكومية وغير الحكومية التي تقدم خدمات للأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة قد تمتلك أدوات اختبارية وغير اختبارية للتشخيص والإرشاد. ويستطيع المرشد إذا توافرت لديه الإرادة والرغبة أن يتصل بهذه المؤسسات للحصول على بعض الأدوات التي يحتاجها في عمله.

وتستخدم الاختبارات ومقاييس التقدير في تقييم مدى نجاح المرشد في تحقيق غايات برامج الإرشاد التي ينفذها وخاصةً البرامج الوقائية وبرامج الإرشاد المهني. وقد يكون من المناسب الإشارة إلى برنامج طوره المؤلف في بحثه غير المنشور لنيل درجة الماجستير في الإرشاد عام 1986، وكان عنوان البحث "فاعلية برنامج إرشادي مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني". ومع أن البرنامج صمم لطلبة المرحلة الثانوية دون تخصيص، إلا أنه يمكن أن يستخدم مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في نهاية المرحلة الأساسية أو المتوسطة لتقدم مستوى نموهم العقلي وربما الانفعالي بالمقارنة مع الطلبة العاديين.

واستخدم جروان لتقييم مدى فاعلية البرنامج أداتين لجمع المعلومات، وقام بتعريبهما وإجراء دراسات صدق وثبات لهما. وكما يظهر في الجدول رقم (7-1) يتضمن مقياس اتجاهات الاختبار المهني الذي طوره كرايتس (Crites) لقياس مستوى النضج المهني ثلاثين فقرة. وتتناول الفقرات الأبعاد التالية:

الاستقلالية في اتخاذ القرار؛ الانهماك في عملية الاختيار؛ مفاهيم عملية الاختيار؛ الاتجاه نحو العمل؛ التفضيل لعوامل الاختيار المهني.

جدول رقم (7-1): مقياس اتجاهات الاختيار المهني

الرقم	الفقرات (الجمل)	موافق بشدة	غير موافق بشدة	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	هناك مهنة واحدة فقط لكل شخص					
2	ليس مهماً أي مهنة أختار ما دامت مجزية مادياً					
3	لن أكون قلقاً حول اختيار مهنة حتى أنهي الدراسة الثانوية					
4	يجب أن أختار الوظيفة التي تسمح لي بعمل ما أؤمن به					
5	إذا اخترت مهنة فإني لا أستطيع اختيار مهنة أخرى فيما بعد					
6	إن الشخص غالباً ما يلتحق بمهنة ما بالصدفة					
7	أحلم كثيراً فيما أريد أن أكون، لكنني حقيقةً لم أختر مسار عمل بعد					
8	إن كل شخص يخبرني شيئاً مختلفاً كما يبدو، ولذلك لا أعرف أي نوع من العمل أختار					
9	من المحتمل أن والدي يعرفان أكثر من أي شخص آخر نوع المهنة التي يجب أن التحق بها					
10	إن كل شخص لا بد أن يلتحق بعمل ما عاجلاً أم آجلاً، ولكنني لست معنياً به الآن					
11	يجب أن أختار الوظيفة التي تمكنني من أن أصبح مشهوراً يوماً ما					
12	لا أجد في الحقيقة أي عمل فيه قوة جذب كبيرة لي					
13	إن الوظيفة التي سأختارها يجب أن تعطيني كثيراً من الحرية في عمل ما أريد					
14	كل شخص يستطيع القيام بأي عمل يريد طالما كان يحاول بشكل جاد					

الرقم	الفقرات (الجمل)	موافق بشدة	غير موافق بشدة	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
15	عندما يأتي وقت اختيار وظيفة سأفكر في الأمر					
16	إن معرفة ما أجيده أكثر أهمية من معرفة ما أحبه عند اختياري المهنة					
17	إذا كنت أستطيع مساعدة الآخرين في عملي فقط فسوف أكون سعيداً					
18	ليست هناك نقطة فاصلة في تقرير المهنة عندما يكون المستقبل مشكوكاً فيه للغاية					
19	إذا كان لدي بعض الشكوك حول ما أريده، أطلب من والدي النصح والاقتراحات					
20	إن أهم جانب في العمل هو السرور الذي ينجم عنه					
21	علي أن اختار مهنة ثم أخطط لكيفية الالتحاق بها					
22	يجب أن أختار مهنة تعطيني فرصة لمساعدة الآخرين					
23	إنني أخطط لإتباع مسار العمل الذي يقترحه والدي					
24	نادراً ما أفكر في الوظيفة التي سألتحق بها					
25	أريد حقاً تحقيق شيء ما في عملي: أن أقوم باكتشاف عظيم، أو أكسب مالاً كثيراً، أو أساعد عدداً كبيراً من الناس					
26	إن أفضل شيء أعمله هو ممارسة عدة وظائف ومن ثم أختار الوظيفة التي أحبها أكثر					
27	إن وظيفتي مهمة لأنها تحدد كم أستطيع أن أكسب					
28	لا أستطيع أن أفهم كيف يمكن لبعض الناس أن يكونوا واثقين جداً حول ما يريدون عمله					
29	إن العمل شيء جدير بالاهتمام لأنه وسيلة تمكنني من شراء ما أريد					
30	إن العمل ممل وغير سار					

أما الأداة التي استخدمها جروان لقياس مستوى المهارات التي تتضمنتها عملية اتخاذ القرار المهني فكانت مقياس حل المشكلات الذي طوره الباحثان هبنرت وباترسون Peterson & Heppnert، وذلك على اعتبار أن عمليات اتخاذ القرار المهني ترتبط بعمليات حل المشكلة وتؤول على أنها حالةٌ خاصةٌ منها (جروان، 1986). ويتضمن المقياس بصورته المعربة كما يظهر في الجدول رقم (7-2) تسعاً وعشرين فقرة تتوزع على ثلاثة عوامل، هي: **الثقة في حل المشكلات؛ الإقدام والإحجام؛ التحكم أو الضبط**.

جدول رقم (7-2): مقياس حل المشكلات

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق نوعاً ما	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح، فإني لا أتفحص سبب ذلك					
2	عندما أواجه مشكلة معقدة، فإني لا أزعج نفسي بتطوير استراتيجية لجمع المعلومات حتى أتمكن من تحديد ما هي المشكلة بالضبط					
3	عندما تفشل جهودي الأولى لحل مشكلة، أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع الموقف					
4	بعد أن أحل المشكلة لا أقوم بتحليل ما كان خطأً أو صحيحاً فيما جرى					
5	إنني قادر عادة على إيجاد بدائل جديدة وفعالة لحل أي مشكلة					
6	بعد أن أحل مشكلة باتخاذ قرار معين، فإنني أقضي وقتاً في مقارنة النتائج بالنتائج التي توقعت حدوثها					

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق نوعا ما	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
7	عندما تكون لدي مشكلة فإني أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل معها إلى أن أعجز عن إيجاد أفكار أخرى					
8	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أقوم به هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط					
9	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى تلك التي يبدو أنه لا يوجد لها حل واضحٌ في الحال					
10	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة بحيث لا أستطيع حلها					
11	إنني أتخذ قرارات وأكون سعيداً بها فيما بعد					
12	عندما تواجهني مشكلة فإنني أميل لعمل أول شيء أستطيع التفكير به لحلها					
13	عادةً ما آخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي					
14	عندما تواجهني مشكلة فإني أتوقف عندها وأفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية					
15	عند اتخاذ قرار أقوم بتقييم نتائج كل بديل وأقارن كلا منها بالآخر					
16	عندما أضع خططاً لحل مشكلة أكون متأكداً إلى حد كبير بأن هذه الخطط فعالة					
17	أحاول التنبؤ بالنتائج كاملة لاتخاذ قرار معين					
18	بعد اتخاذ قرار فإن النتائج التي أتوقعها عادة ما تكون مطابقة للنتائج الفعلية					
19	إنني أصدر أحكاما دون ترو وأخيرا أندم عليها					
20	إنني أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة					

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق نوعا ما	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
21	لدي أسلوبٌ منظم لمقارنة البدائل واتخاذ القرارات					
22	عندما تحيرني مشكلة فإن من أول الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة به					
23	أحياناً أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع مشكلاتي					
24	عندما تواجهني مشكلة فإني عادة لا أتفحص المؤثرات الخارجية الناجمة عن دور البيئة في إيجاد المشكلة					
25	عندما أقرر فكرةً أو حلا ممكناً لمشكلة، فإني لا أقضي وقتاً لتقدير فرص نجاح كل بديل					
26	عندما أحاول التفكير بالحلول الممكنة لمشكلة فإني لا أضع بدائل كثيرة جداً					
27	أعتقد أنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافي					
28	عند مواجهتي لأي موقف جديد فإن لدي الثقة بأنني أستطيع التعامل مع المشاكل التي قد تظهر					
29	رغم أني أتعامل مع المشكلات أشعر أحياناً كأني أدور حولها ولا أصل إلى جوهرها					

الفصل الثامن

العناصر الأساسية
للبرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين

الفصل الثامن

العناصر الأساسية
للبرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين

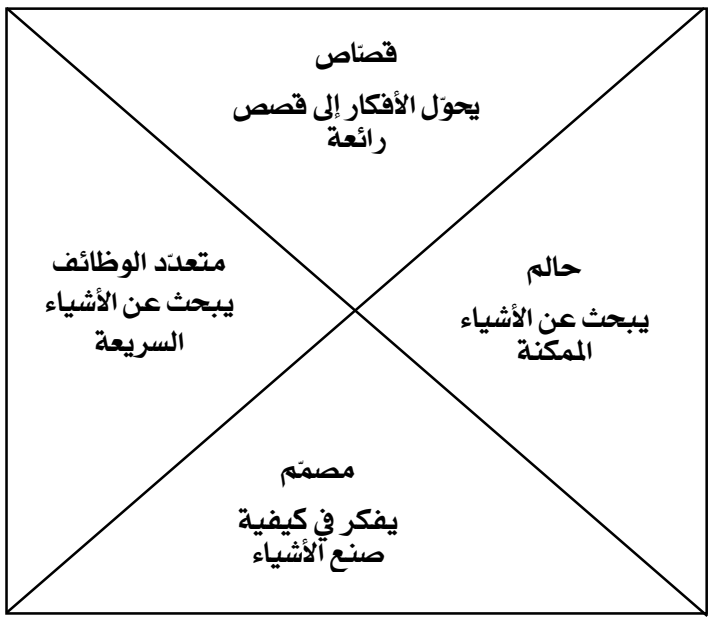
من العناصر الأساسية للبرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجال الاجتماعي والشخصي والانفعالي:

- فهم الذات؛
- معنى الموهبة والتفوق؛
- العلاقات مع الرفاق؛ من خلال تنمية إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الموهوبين أنفسهم وأقرانهم الآخرين.
- مهارات الاتصال؛
- الخوف من الامتحان؛
- القلق والخوف من الإخفاق؛
- الصراعات الداخلية والخارجية؛
- توقعات الآخرين؛
- المشاركة مع الآخرين والانسجام معهم.

- القيم والاتجاهات؛
- النزعة للكمال؛
- القيادية؛
- مهارات التفاوض؛
- المسؤولية الاجتماعية؛ من خلال بناء وتنمية كفايات التكيف الاجتماعي.
- علاقات المدرسة بالأسرة؛
- الحساسية الزائدة؛
- واكتشاف الميول والاتجاهات لدى الموهوب.
- بناء وتطوير المواقف والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والتعلم والجماعات والمجتمع.
- فهم ومسايرة والتغلب على التغيرات الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية التي تحدث أثناء المراهقة.
- يتعرف على قدراته ويتقبلها ويعرف حدودها، ويتعلم أن تميزه ربما لا يكون في كل الأنشطة.

ما هي أبرز اهتماماتك لهذا اليوم؟

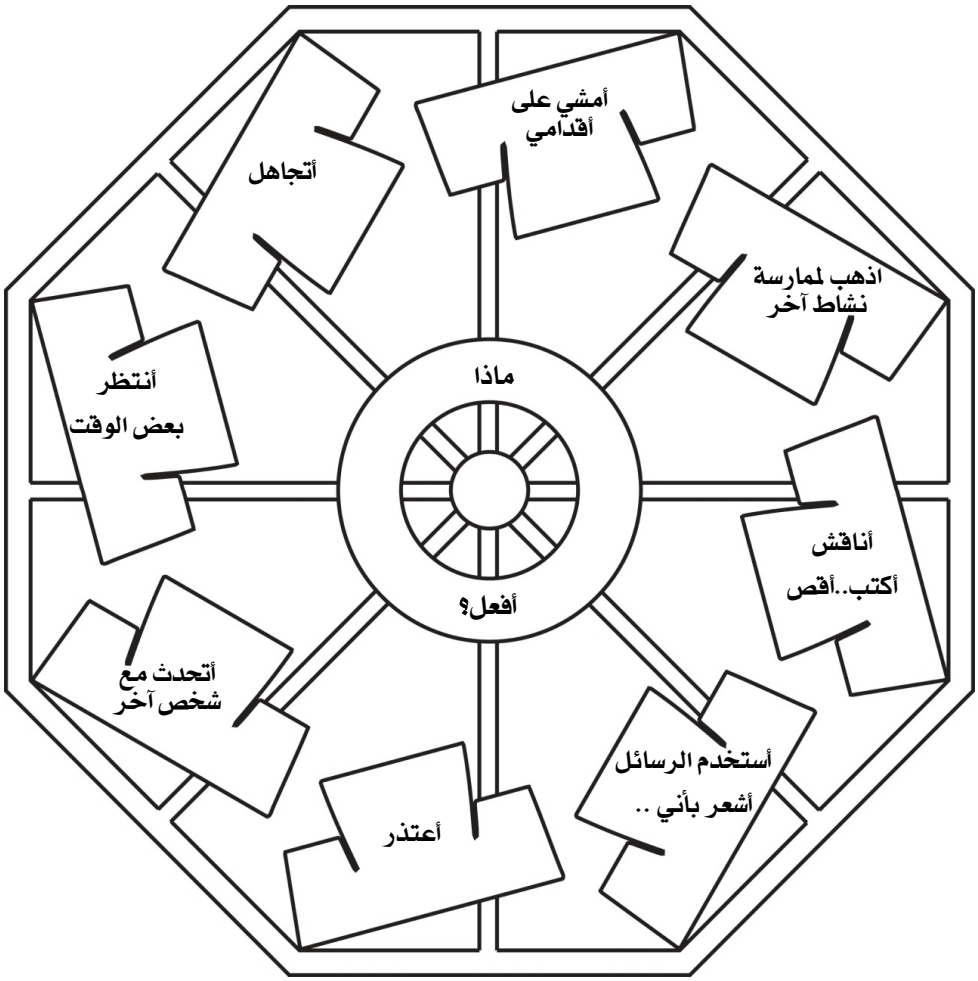
- ✓ اجعل السهم دليلك الذي يرشدك إلى اهتمامك!
- ✓ اقلب المربع السحري بمخيلتك وليس بيديك.
- ✓ ابدأ كل مسألة مع جعل السهم يشير دائما إلى قصّاص.
- ✓ حرك المربع ثلاث لفات إلى اليسار وثلاث لفات إلى اليمين.
- ✓ حرك المربع لفة واحدة إلى اليمين ولفتين إلى اليسار ولفة واحدة إلى اليمين.
- ✓ حرك المربع أربع لفات إلى اليسار.
- ✓ حرك المربع خمس لفات إلى اليمين وثلاث لفات إلى اليسار ولفة واحدة إلى اليمين.



عجلة حل المشكلات

تتحكم المشاعر بشكل كبير في حياتنا.

عندما يكون هناك مشكلة، قرّر ما هو شعورك تجاه المشكلة ثم حرّك السهم إلى الحل المفيد لمواجهة مشكلتك. يتم هنا تفعيل استراتيجية "ماذا أفعل؟ "



محفزات الغضب

- ✓ فكر في الأشياء التي تغضبك.
- ✓ انظر إلى مقياس الحرارة الذي يشير إلى مستويات مختلفة تبين درجة الغضب.
- ✓ ويتراوح من الانزعاج إلى الجنون وفقدان السيطرة.
- ✓ فكّر في 3 حالات أو أشياء حدثت لك وسببت لك إزعاجاً أو غضباً لحد الجنون، ثم صنف كل حالة بمستويات الغضب الذي كنت تشعر فيها.

فقد السيطرة .... مجنون ... يرمي الأغراض.... يؤذي نفسه والآخرين... ضرب الطاولة

-1 .....
-2 .....
-3 .....
-4 .....

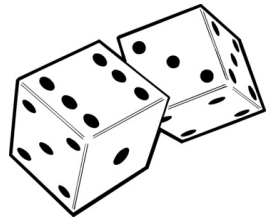
غاضب للغاية ... متوتر... ويظهر الانزعاج بصوتك..... الإطباق على الأسنان

-1 .....
-2 .....
-3 .....
-4 .....

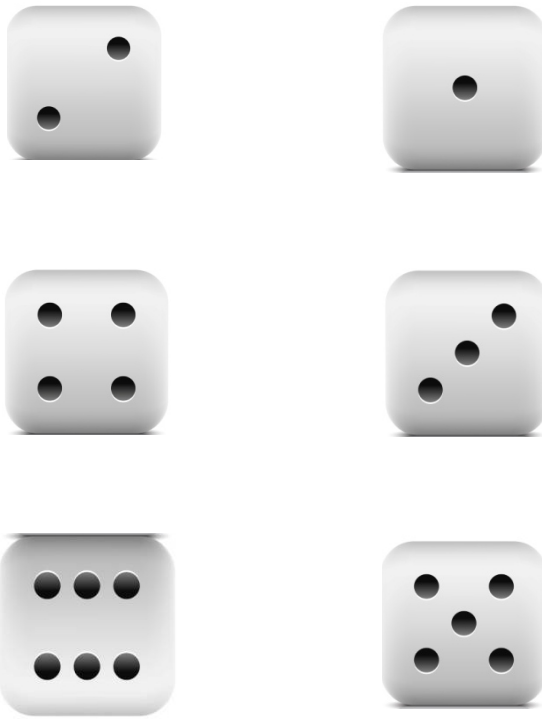
غاضب بعض الشيء، منزعج، متضايق، لكن من دون إظهار ذلك.

-1 .....
-2 .....
-3 .....
-4 .....

حجر النرد



- ✓ اكتب أو ارسم صورة لتقليل الغضب في كل من صناديق النرد أدناه.
- ✓ عندما تبدأ في الشعور بالغضب، ارمِ حجر النرد واستخدم تقنية الحد من الغضب بالرسم أو الكتابة بحيث يتوافق رسمك أو كتابتك مع العدد على النرد.



السفينة الدوارة

- ✓ السفينة الدوارة تتحرك صعوداً وهبوطاً دون توقف
- ✓ استخدم الفراغ لكتابة أربعة أفكار خاصة بك اثنان منها شعرت بها بالأفضل واثنان عكس ذلك. تحدث إلى شخص تثق به

صعوداً
أولاً: .....
ثانياً: .....
ثالثاً: .....
رابعاً: .....

هبوطاً
أولاً: .....
ثانياً: .....
ثالثاً: .....
رابعاً: .....

عندما تكون في نقطة منخفضة، سوف تحتاج إلى القيام بشيء لمساعدتك على الشعور على نحو الأفضل. إليك بعض الأفكار. استخدم الفراغ المخصص في الأسفل لكتابة أربع أفكار خاصة بك.

- التحدث إلى شخص تثق به
- كتابة رسالة تصف فيها نفسك
- الذهاب لزيارة الجيران
- الرقص
- اللعب مع حيوان أليف
- ممارسة الرياضة

.....
.....
.....
.....

السحب الداكنة

كن لطيفا

أنا الموقع أدناه .....

أخطط لـ .....

سوف أقول/ أفعل .....

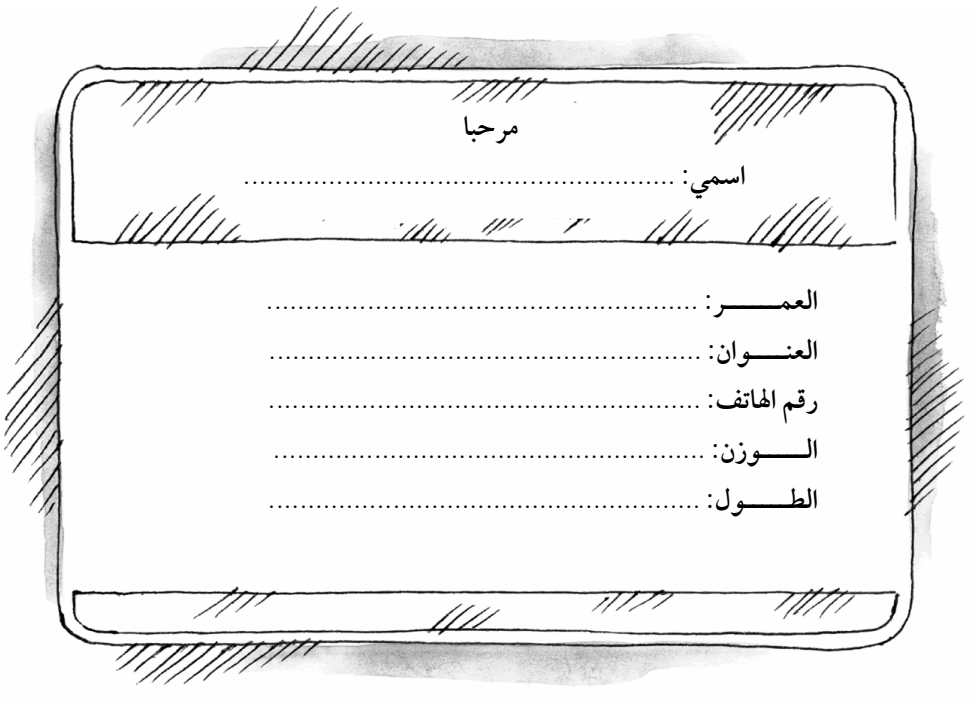
.....

تاريخ التوقيع تاريخ تنفيذ المهمة (مهارات التعامل) .....

- ✓ كيف فعلت ذلك؟
- ✓ ما هو شعور الآخرين تجاهك؟
- ✓ ما هو شعورك حين فعلت ذلك؟

واحد، اثنان، ثلاثة، وأنا

كمل البطاقة التالية بوضع العدد الصحيح في الفراغ المخصص:



الظهور بمظهر مناسب

صف الأشياء التي تحبها في مظهرك الخارجي في الفراغ المخصص لذلك.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ما أستطيع فعله

صف الأشياء التي تحب القيام بها في الفراغ المخصص لذلك.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

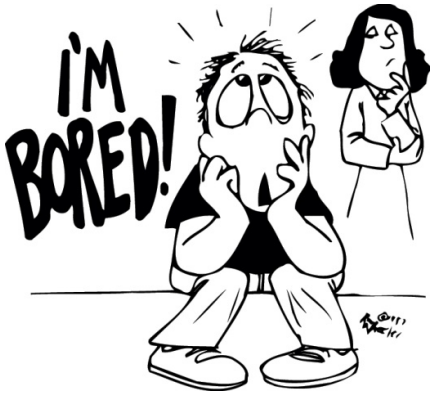
كيف تصف نفسك؟

- ✓ ضع إشارة بجانب الكلمات التي يستخدمها زملاؤك في الصف لتصفك.
- ✓ ضع دائرة حول ثلاث كلمات تعتقد أنها تصفك على أفضل وجه:

حزين	مفكّر	منفرد
مستمتع	هادىء	إيثاري
تابع	مازح	مستحوذ
ممل	مصغِ	قائد
متحدث	معطاء	أناني
مثير	صاخب	مازح
جدّي	مستهتر	جماعي

انظر.... ها قد أتيت

- ✓ ضع إشارة (✓) أمام الأشياء التي تقوم بها لجلب الانتباه.
- ✓ ضع دائرة حول أكثر شيء تقوم به لجلب انتباه الآخرين:



- ❑ تقوم بأعمال تظهرك بمظهر المغفل.
- ❑ تتظاهر بالمرض
- ❑ القيام بأعمال إضافية ليلاحظها الناس
- ❑ لا تتحدث
- ❑ تكشّر
- ❑ تزعج شخصاً
- ❑ تتظاهر بالملل
- ❑ تبكي
- ❑ تحط من شأن الآخرين
- ❑ أخرى

اطلب من معلمك أن يساعدك في وضع خطة لجلب الانتباه بطرق إيجابية أكثر من المذكورة في القائمة السابقة. صف خطتك في الفراغ المخصص في الأسفل.

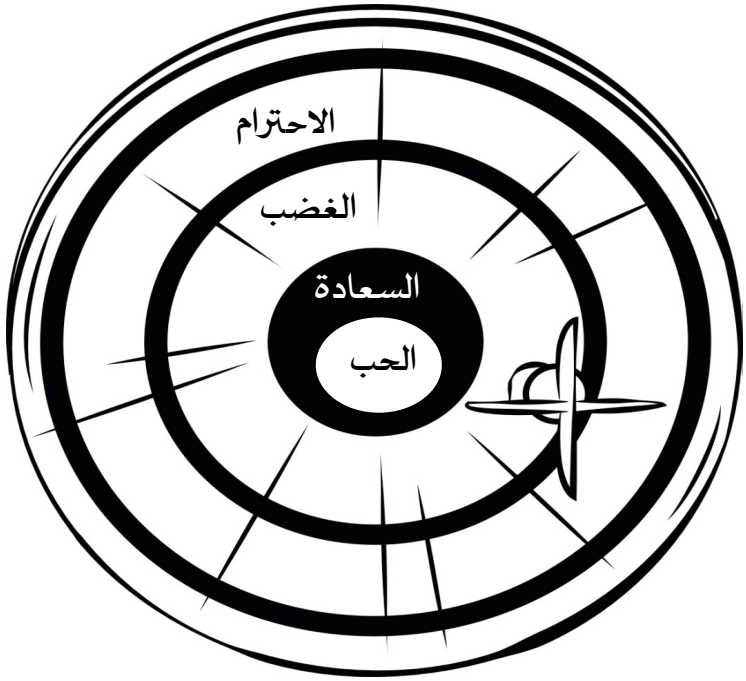
.....
.....
.....
.....
.....
.....

الاتجاه نحو الهدف

- ✓ تناقش مع زملائك في الصف حول وقت شعرت فيه بالاحترام، أو الخجل، أو الغضب، أو الحب، أو السعادة،
- ✓ اكتب على الأسهم التي في الأسفل عن موقفين مررت بهما بواحد أو أكثر من المشاعر السابقة.
- ✓ قص السهمين وألصقهما على لوحة الأهداف في الصفحة التالية، بحيث يكون اتجاه السهم نحو المشاعر التي أحسست بها عند حدوث الموقف.

الاتجاه نحو الهدف

هذه المشاعر تعود إلى:

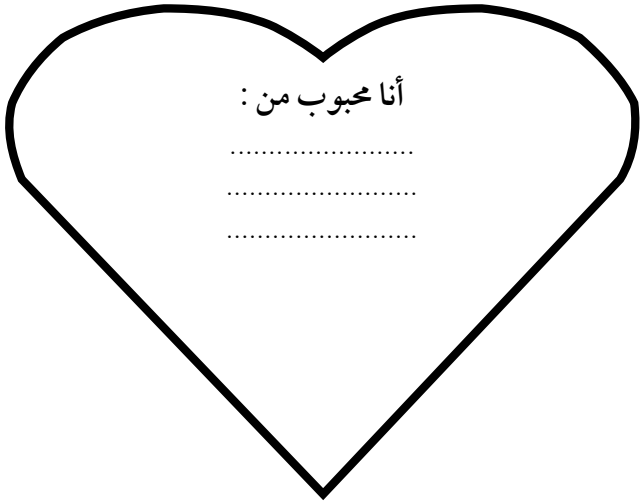


الاختلاف مع الآخرين

- ✓ ظلّل الدائرة بجانب الأشياء التي تقوم بها عندما تختلف مع الآخرين:
- ✓ تجنب الشخص الذي اختلفت معه.
- ✓ تغيير موضوع الخلاف.
- ✓ محاولة فهم وجهة نظر الشخص الآخر.
- ✓ الاعتراف بأنك على خطأ حتى لو كنت غير مقتنع بذلك.
- ✓ تتسامح
- ✓ تعتذر
- ✓ تحاول الوصول إلى اتفاق.
- ✓ تتظاهر بالموافقة.
- ✓ تشكو وتنتحب حتى تحقق ما تريد.
- ✓ تلعب دور الضحية وتستسلم ولكن تجعل الشخص الآخر يعرف أنك تعاني بشدة.
- ✓ اطلب من معلمك أن يساعدك على وضع خطة بحيث تستطيع في حال اختلافك مع الآخرين أن تحافظ على الاحترام بينكم.
- ✓ تحدث عن طريقتك المناسبة في الاختلاف مع الآخرين.

أنا محبوب

✓ اكتب قائمة بأسماء الأشخاص الذين يحبونك في الفراغ المخصص.



أنا أهتمّ

اكتب قائمة بأربعة أشياء مهمة في حياتك حتى الوقت الحالي. ورتب القائمة بحيث يكون الشيء المهم أو الذي تقدره أكثر هو رقم (1) ثم الذي يليه (2) وهكذا.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

مشاعرك

- ✓ ما هو الشعور الغالب عليك؟
- ✓ ضع إشارة أمام خمسة مشاعر على الأقل.
- ✓ ضع دائرة حو الشعور الذي يتملكك كثيراً:

❑ الحزن	❑ الأهمية
❑ الإثارة	❑ الكره
❑ الملل	❑ الانزعاج
❑ المحبة	❑ الذكاء
❑ السعادة	❑ الحنان
❑ الوحدة	❑ الكآبة
❑ الانزعاج	❑ أخرى

- ✓ لماذا تشعر غالباً بهذا الشعور؟ .....
- ✓ التحدث حول المشاعر
- ✓ لمن تتحدث عن مشاعرك؟ كيف يستجيب الشخص الذي تتحدث إليه؟ (يتعاطف، يصغي إليك، يجعلك تشعر بالابتهاج...)
- ✓ أنا عادة أتحدث مع ..... بسبب .....

لماذا الانزعاج

✓ ما هو أكثر شيء يزعجك؟

.....
.....
.....
.....

✓ ما هي أسباب انزعاجك؟

.....
.....
.....
.....

✓ كيف يمكن أن تتخلص من أسباب انزعاجك؟

.....
.....
.....
.....

✓ الأشياء التي أحبها والأشياء التي أكرهها

اكتب فقرة واحدة عن شيء تحبه.

.....
.....
.....
.....

اكتب فقرة واحدة عن شيء تكرهه.

.....
.....
.....
.....

تمييز نفسك

اكتب فقرة إيجابية عن أحد زملائك في الصف، بحيث لا تذكر اسمه في الفقرة، ثم علّق هذه الفقرة على جدار الصف، وانظر إذا كان باستطاعة هذا لزميل أن يميز أن هذه الفقرة تصفه.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

✓ إذا كنت تعتقد أن هذه الفقرة تصفك وقّع على الخطوط التالية:

.....
.....
.....

✓ هل استطاع الشخص الذي وصفته أن يميّز نفسه؟

ضع دائرة حول واحدة : ❑ نعم ❑ لا

.....
.....
.....
.....

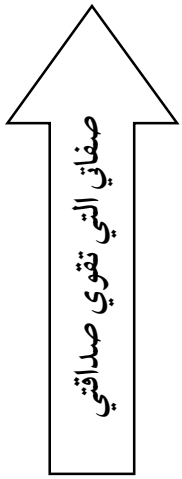
الحصول على الأصدقاء والمحافظة عليهم

أ- ما هي الصفات التي لديك وتساعدك على الحصول على الأصدقاء والمحافظة عليهم.

ب- ما هي نقاط ضعفك التي تمنعك من الحصول على الأصدقاء والمحافظة عليهم.

ج- اطلب من معلمك أن يساعدك على وضع خطة لتحسين صداقتك..

د- جرّب الخطة لمدة شهر واحد.



خطتي العملية لتحسين صداقاتي:

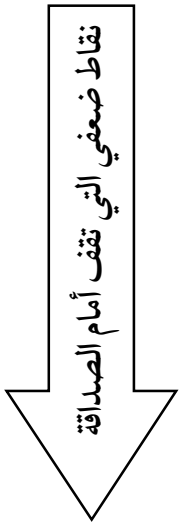
.....

.....

.....

.....

.....



هـ- بعد شهر واحد، تحدث مع معلمك حول النجاح أو الفشل:

- ✓ في خطتك لتحسين صداقاتك. ربما ترغب في الاستمرار
- ✓ في خطتك إذا شعرت أنها ناجحة، وربما ترغب بوضع خطة
- ✓ جديدة إذا شعرت بأنها لم تحقق النجاح المرغوب.

الذات المتكاملة

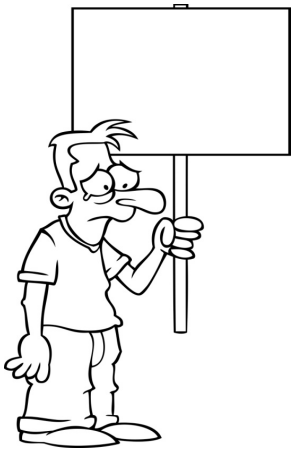
قم بعمل واحداً أو أكثر من النشاطات المكتوبة في الدوائر في الأسفل وتشارك بها مع زملائك في الصف.

أسرار

اكتب قائمة بالأشياء التي تسمح للآخرين بأن يعرفوها عنك في المستطيل الذي يحمله أحمد، ثم اكتب قائمة بالأشياء التي لا تسمح للآخرين بأن يعرفوها عنك في اللوح الذي يحمله خالد.

مثال:

هل ترغب في أن يعرف الطلاب الآخرون أنك تعتقد نفسك أفضل طالب في الصف أم تحتفظ بهذه الفكرة باعتباره سرّاً؟ هل تسمح للآخرين بأن يعرفوا أنك أحياناً لا تحب أختك أم تحتفظ بهذه الفكرة باعتباره سرّاً؟



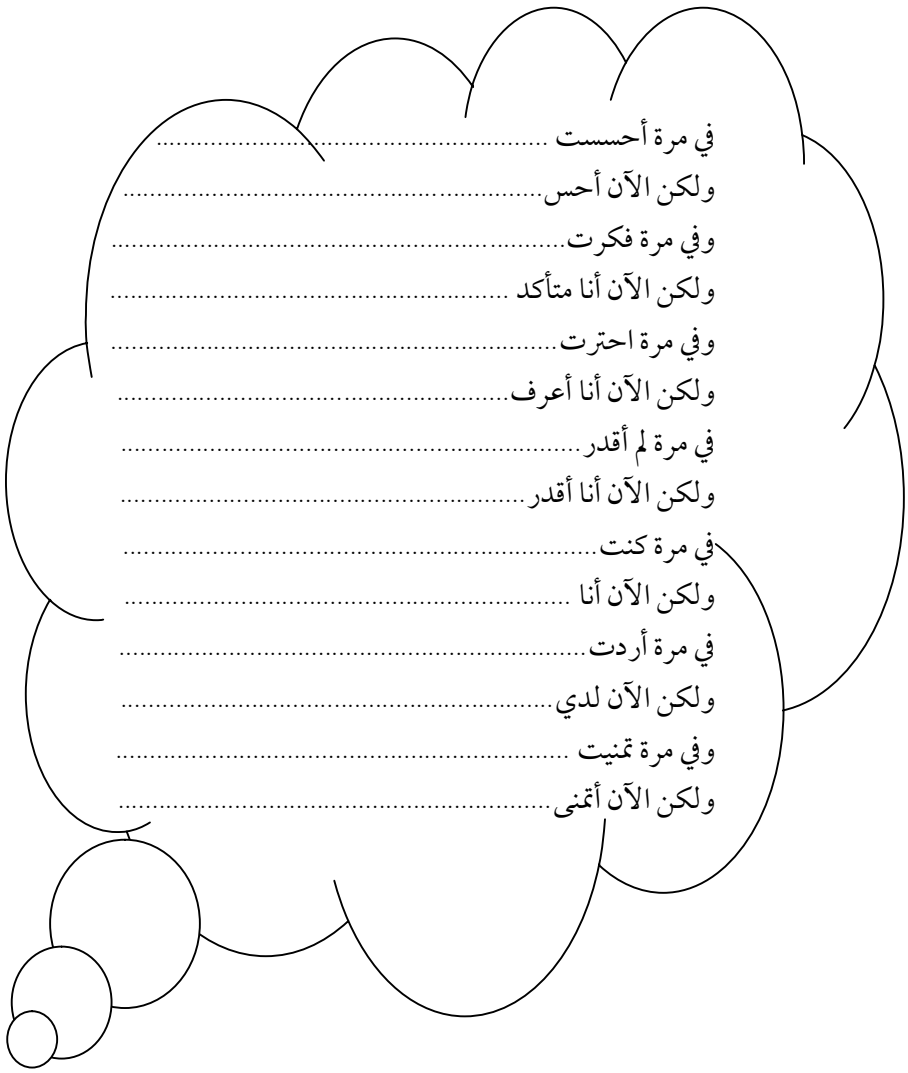
لاحظ نوعية الأشياء التي تحتفظ بها كأسرار ونوعية الأشياء التي يمكن أن تطلع الآخرين عليها. ما الاختلاف بينهما؟ كيف تبقي الآخرين بعيدين عن الأشياء التي يحملها خالد؟ ما الذي تخاف حدوثه إذا عرفوا هذه الأسرار؟

.....
.....
.....
.....

- ✓ ما هي الفوائد والخسائر من الاحتفاظ بالأسرار؟ استمر في وضع هذه القوائم، لاحظ الأشياء التي كانت على ظهر القائمة وتحركت إلى الأمام والأشياء التي كانت في الأمام وتحركت إلى الخلف.
- ✓ لاحظ ما الذي سبّب هذا التغيير؟ هل قررت الوثوق بالأصدقاء ومن ثم التخلص من الأسرار التي تثقل كاهلك؟ كيف يكون الشعور عندما تقوم بذلك؟
- ✓ انظر ثانية إلى قوائمك هل تشعر بأنك تنوي أن تصبح أكثر انفتاحاً أم أكث سرية في هذا الوقت من حياتك؟

في وقت من الأوقات

فكّر في الطرق التي تغيرت بها من الأمس إلى اليوم، من السنة الماضية إلى هذه السنة... وهكذا، ثم أكمل هذه القصيدة وتشارك بها مع زملائك.

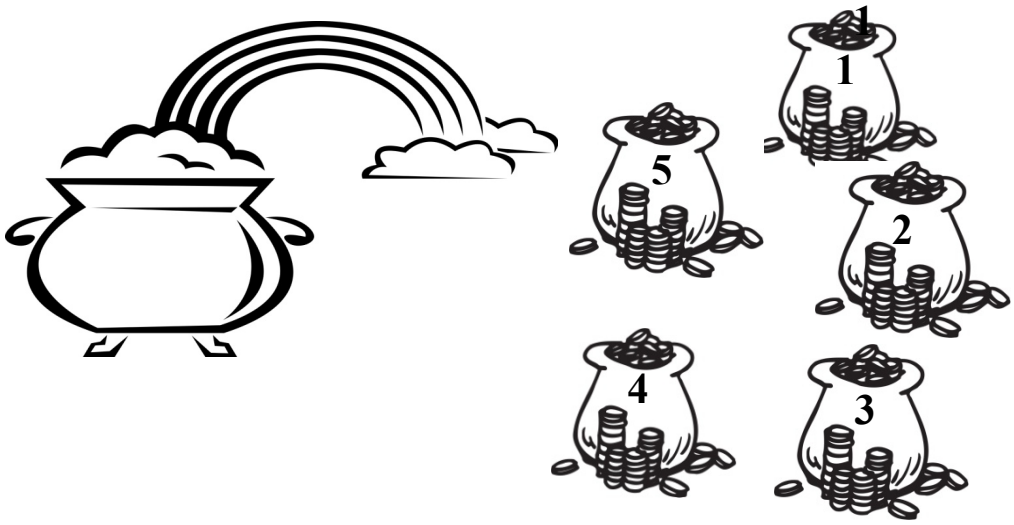


ناقش مع معلمك وزملائك في الصف الطريقة التي تشعر بها حيال تغيرك ....

- ✓ **ما هي الخبرات التي سببت هذا التغير؟**
- ✓ **وما هي أكثر التغييرات أهمية والتي أخذت مكانها في حياتك.**

جرة من ذهب

أي من جرار الذهب الآتية ترغب أكثر بأن تجدها في نهاية قوس قزح، لوّن هذه الجرة.



1- الحصول على علامة ممتاز في جميع موادك الدراسية.
2- تصبح عضواً في فريق الألعاب الأولمبية.
3- تحل مشكلة التلوث في العالم.
4- تتغلب على مخاوفك من..... (أملأ الفراغ)
5- توفر نقوداً كافية لشراء الأشياء التي تريدها.

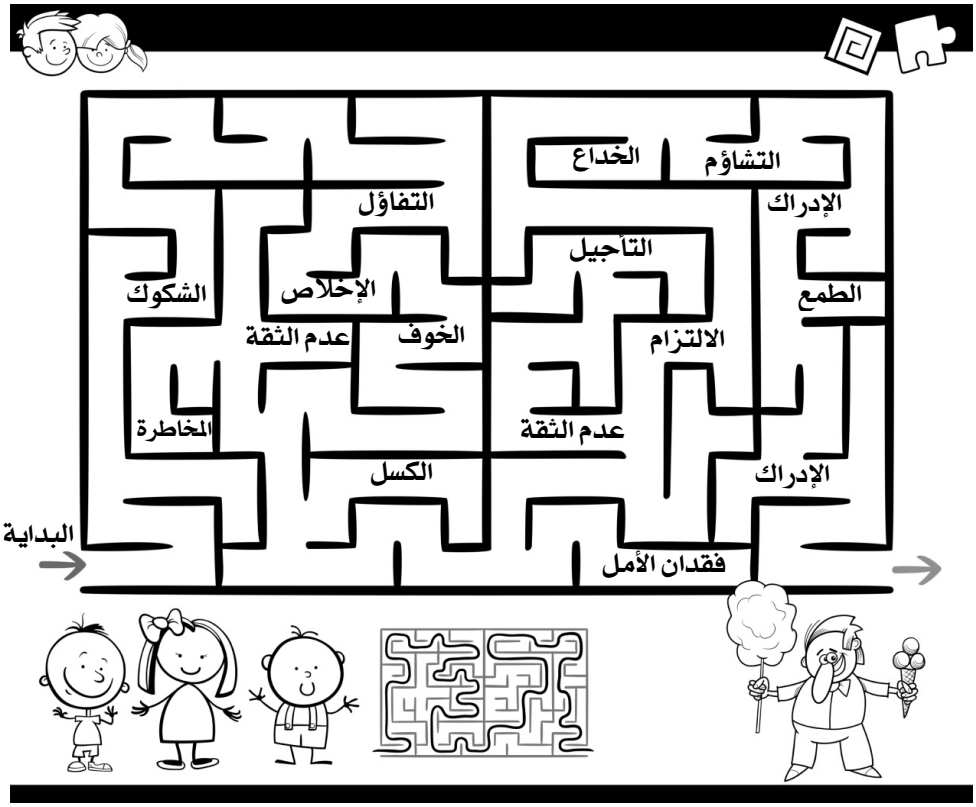
ضع خطة لمساعدتك على الوصول إلى جرتك من الذهب.

اكتب قائمة بأول خمس خطوات ستتخذها خلى تصل لنهاية قوس قزح.

1-.....
2-.....
3-.....
4-.....
5-.....

الممر لتحقيق الأهداف

- ✓ ماذا تحتاج أن يكون لديك لتصبح طالباً متميزاً، أو عضواً في فريق كرة السلة، أو عازف كمان، أو أي هدف ترغب في إنجازه.
- ✓ ساعد هذا اللاعب المشوش في إيجاد الممر الذي يحتاجه بالترتيب للوصول إلى خط النهاية.



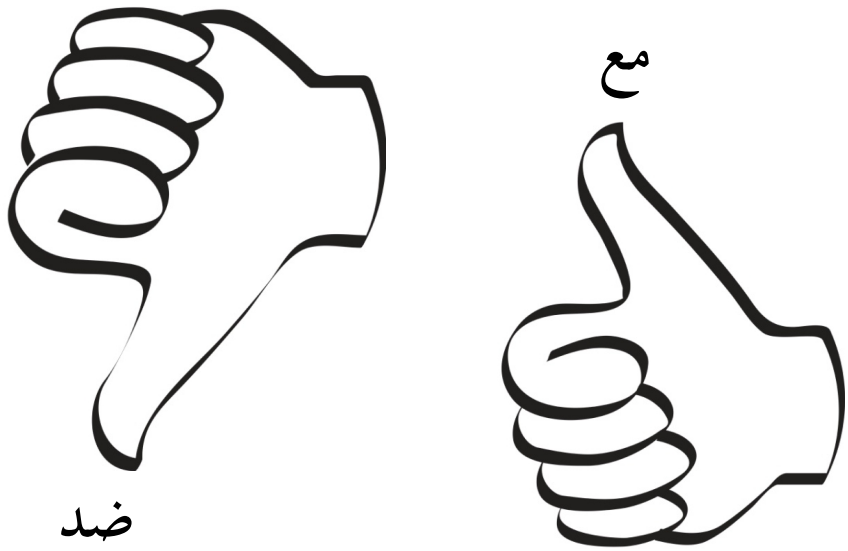
- ✓ لاحظ السمات خلال الممر والتي ساعدته على تحقيق أهدافه، ولاحظ السمات التي تمنعه من الوصول إلى خط النهاية.
- ✓ ما هي أهدافك؟ ما هي السمات التي لديك والتي تساعدك على تحقيق أهدافك؟ أيهما يقف في طريقك؟ ناقش الممر الذي سوف تسير فيه مع معلمك وزملائك في الصف.

اتخاذ القرارات

فكّر في قرار عليك أن تقوم به في حياتك. هل ستذهب للتخييم هذا الصيف؟ هل ستقضي هذه لليلة تدرس الامتحان؟ هل ستوفر نقوداً لشراء شيء تريده؟ ضع الأسباب التي تدعم قرارك فوق يد الولد التي تشير إلى " مع"، وضع قائمة بالأسباب التي تحول دون اتخاذ هذا القرار فوق اليد التي تشير إلى كلمة " ضد".

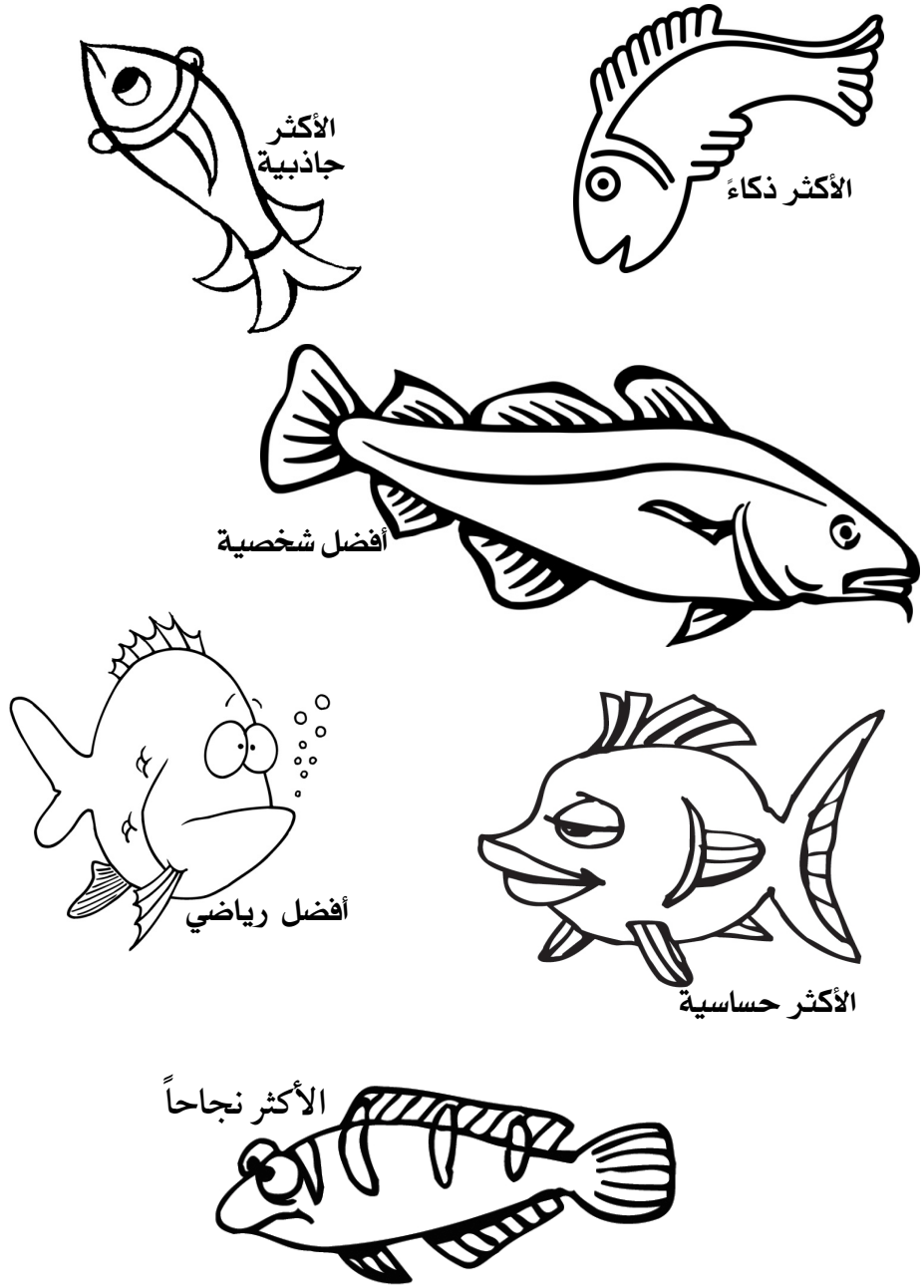
✓ انظر أي القائمتين تفوق الأخرى وستكون قد اتخذت قرارك.

....
....
....
....
....
....
....

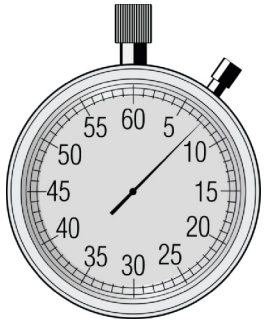


صيد الإطراء

اصطد سمكتين تمثلان أفضل إطراء ترغب بالحصول عليه من قِبل الآخرين، لوّن هاتين السمكتين باللون المفضل لديك.



جلب الانتباه



ضع دائرة حول الرقم الذي يشير إلى كمية الانتباه التي تشعر بأنّ والديك يعطيانها لك.

1- (رقم 5 يشير إلى الأقل ورقم 60 إلى الأكثر) (يمكن استخدام الرقم نفسه أكثر من مرة).

2- ضع إشارة (✓) أمام الرقم الذي يشير إلى كمية الانتباه التي تشعر بأن معلمك يعطيك إياها.

3- لوّن باللون الأحمر الرقم الذي يشير إلى كمية الانتباه التي تشعر بأن زملائك في الصف يعطونك إياها.

4- ضع مربعاً باللون الأزرق على الرقم الذي يشير إلى كمية الانتباه التي تشعر بأن أصدقائك يعطونك إياها.

5- ضع إشارة نجمة أمام الرقم الذي يشير إلى كمية الانتباه التي تشعر بأنك تعطيها لنفسك.

6- ضع إشارة (×) على الرقم الذي يشير إلى كمية الانتباه التي تشعر بأنك تعطيها للآخرين.

7- ضع قلباً ♥ باللون البرتقالي بجانب الرقم الذي يشير إلى كمية الانتباه التي تطلبها من الآخرين.

اكتب قائمة بثلاث طرق إيجابية للحصول على الانتباه الذي تريده:

.....

.....

اكتب قائمة بثلاث طرق سلبية استخدمتها لجلب الانتباه:

.....

.....

هل أنت راضٍ عن كمية الانتباه الذي تحصل عليه من الآخرين، والذي تعطيه للآخرين؟ ما الذي ترغب برؤيته يتغير؟

.....

.....

هل أنت مقتنع بنوع الانتباه الذي تعطيه وتتلقاه من الآخرين؟ وضح ذلك؟

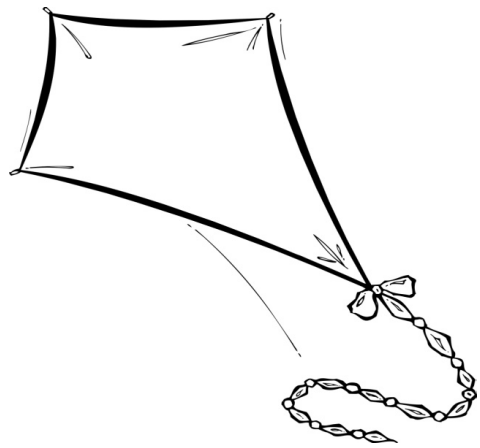
.....

.....

التحليق عاليا

في الأسفل قائمة بالألوان التي تصف السمات السلوكية للموهوب داخل الغرفة الصفية ورموز تصف مؤشرات الموهبة.

زيّن طائرتك الورقية بالألوان والرموز التي تصف- على أفضل وجه- شعورك بالموهبة.



الألوان:

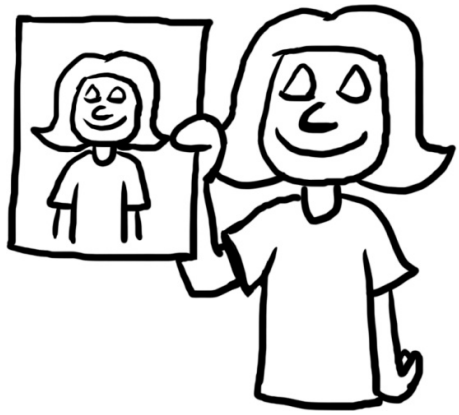
- ✓ الأخضر: مبدع
- ✓ الأزرق: الاستمتاع بحل المشكلات
- ✓ الأحمر: التعاطف مع الآخرين
- ✓ الأصفر: الحساسية
- ✓ البرتقالي: شديد الملاحظة
- ✓ البنفسجي: مستقل، معتمد على نفسه

الرموز:

- ✓ O: اهتمامات وقدرات متنوعة
- ✓ X: نشاط مرتفع، يقظة، لهفة.
- ✓ : فضول علمي، دافعية داخلية.
- ✓ : قدرة لغوية متمكنة، ومعارف واسعة ضمن مجالات متقدمة.

انعكاس ذاتي

✓ تظاهر بأنك ترى انعكاساً لذاتك، وكأنك تنظر للمرآة.



✓ أكمل الجمل التالية والتي تبدأ ب: أنا أرى، أنا أستطيع،.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

اقرأ عباراتك لزملائك سيساعدهم هذا على تكوين فكرة عن نظرتك لنفسك، اسألهم ما الذي يرونه عندما ينظرون إليك؟ هل نظرتهم تختلف عن الطريقة التي ترى نفسك بها؟ ماذا يعلمك ذلك؟

.....
.....
.....
.....

من أنا؟

أي إشارات المرور تصف شخصيتك على أفضل وجه؟

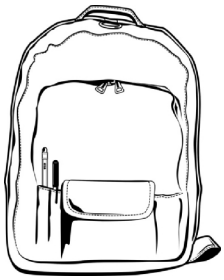
- ✓ إشارة الخطر
- ✓ الإخلاء
- ✓ التباطؤ
- ✓ التوقف
- ✓ الحذر
- ✓ أخرى
- ✓ ولماذا؟

أي الحيوانات تصف شخصيتك على أفضل وجه؟

- ✓ السلحفاة
- ✓ الثعلب
- ✓ الأفعى
- ✓ الكنغر
- ✓ الأرنب
- ✓ ولماذا؟

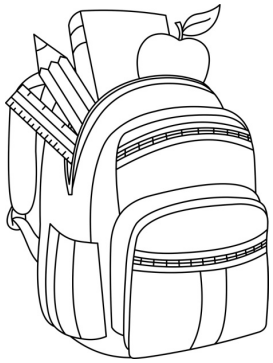
حقائب الموهوبون

الحقيبة المغلقة: تحتوي هذه الحقيبة على الأشياء الجميلة في المدرسة والتي ترغب أن تأخذها معك. ارسمها



الحقيبة المقفلة: تحتوي على الأشياء التي تود نسيانها ولا تريد أن تأخذها معك إلى المدرسة الثانوية.

الحقيبة المفتوحة: سجل الأشياء التي تريدها من المدرسة الثانوية والتي تجعلك تذهب إليها برغبة.



ماذا أفعل؟

- ✓ رنا تلميذة في الصف التاسع، تشعر أنها تقف على مفترق طرق، ترغب أن توقف الزمن، تخاف من التغيير، متضايقة لأنها ستبتعد عن صديقاتها ولا تعرف أية مدرسة أو أي اختصاص تختار.
  - كيف يمكن مساعدتها؟

.....
.....
.....
.....

- ✓ في نهاية العطلة الصيفية سيتوجه سمير إلى المدرسة الثانوية، يشعر سمير بالسرور، لكن كلما اقتربت السنة الدراسية يخاف ويشعر بتناقضات داخله.
  - هل شعرت مرة شعورا مشابها؟
  - ما الذي يشغل باله أو يدور بفكره برأيك؟
  - كيف يمكن مساعدته؟

.....
.....
.....
.....

- ✓ وصلت إلى المدرسة الثانوية، لا تعرف من أبناء صفك إلا يوسف، وهو التلميذ الذي تشاجرت معه في العطلة الصيفية.
  - كيف تشعر؟
  - هل تتوجه في طلب المساعدة؟ لمن؟

.....
.....
.....
.....

العناصر الأساسية للبرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين

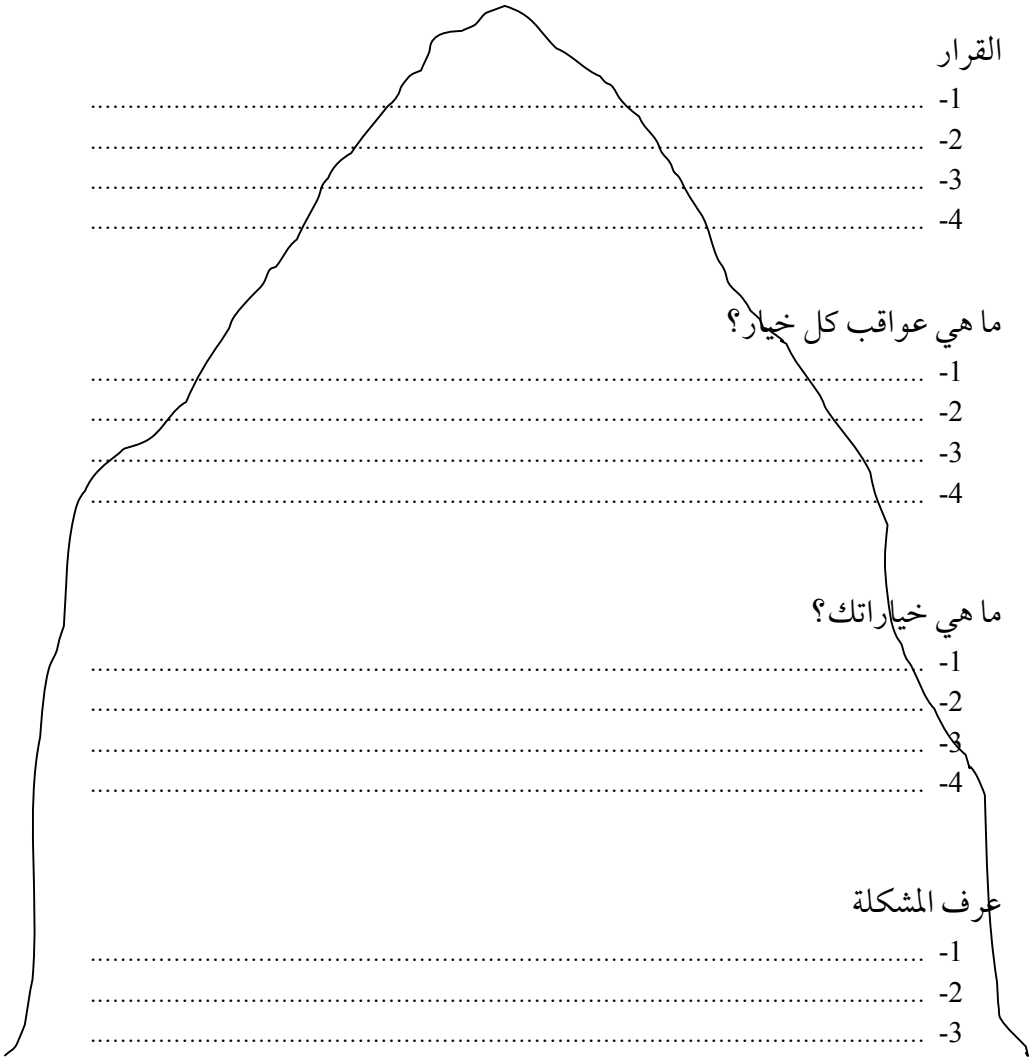
في المجال الأكاديمي المعرفي:

- القيام بالأنشطة التعليمية واللامنهجية التي يتوفر من خلالها الخبرة والقبول والتوازن.
- اكتساب وتعلم المهارات الفعالية في حل المشكلات (مهارة حل المشكلة، مهارات التفكير الناقد)
- تعلم واكتساب عادات العقل.
- القيام بحل المشكلات التي تعيق عملية التعلم(تدني التحصيل؛ تنظيم الوقت)
- تحديد الأهداف الواقعية التي يمكن تحقيقها.
- تحديد أماكن مصادر المعلومات التي تساعد في تحقيق وإشباع الحاجات.
- تحليل المشكلات الأكاديمية.
- تنمية مهارات الدراسة عاداتها.

أنا صاحب القرار

ورقة عمل (1):

حل المشكلات واتخاذ القرار



القرار

-1 .....

-2 .....

-3 .....

-4 .....

ما هي عواقب كل خيار؟

-1 .....

-2 .....

-3 .....

-4 .....

ما هي خياراتك؟

-1 .....

-2 .....

-3 .....

-4 .....

عرف المشكلة

-1 .....

-2 .....

-3 .....

-4 .....

ملاحظة: يكون العمل في هذه الورقة من أسفل إلى أعلى

ورقة عمل رقم (2):

- يوسف يجد مادة اللغة الإنكليزية صعبة للغاية. للأسف، فإن نجاح يوسف أو رسوبه في مادة الإنكليزي تعتمد على البحث النهائي الذي يجب أن يعده.

كيفما حاول يوسف أن يجتهد في هذه المادة ولكن درجاته (علاماته) لم تكن مرضية.

البارحة، وجد ياسر ورقة بحث أخيه خالد والتي أعدها قبل ثلاث سنوات لنفس الموضوع الذي سيكتب ياسر البحث النهائي عنه حيث حصل أخيه على علامة 100٪ فيها.

- لقد نسيت أنه يجب عليك أن تشتري لعبة شطرنج، لأنك وعدت المعلم/ ة بإحضارها إلى المدرسة. اليوم تذكرت ذلك، لكنك يجب أن تسرع إلى المدرسة لكي لا تتأخر.

في آخر لحظة تذكرت أن أختك تملك لعبة شطرنج مصنوعة من أجود المواد والتي كانت قد اشترتها في آخر رحلة لها إلى مصر.

آه! هذا هو الحل الأمثل! ولكن مهلا! أنت تعرف أيضاً أن أختك كانت دائما تقول: (أنا لا يمكن أن أعير هذه اللعبة لأحد على الإطلاق! إنها المفضلة لدي وأنا لا أريد أن افقدها!)

ماذا تفعل الآن؟ أختك الآن في طريقها إلى المدرسة، لذا لا تستطيع أن تستأذنها ولكنك تريد هذه اللعبة.

- نادر طالب في الصف التاسع ويعتبر من الطلاب المجتهدين. في الفترة الأخيرة أهمل نادر دروسه وحصل على نتائج غير مرضية في الفصل الأول. وعندما قام مربي الصف مع المستشارة بعرض شروط القبول للتخصصات في المدرسة الثانوية، عرف نادر انه ليس بإمكانه الالتحاق بفرع الفيزياء الذي يحبه. كيف يمكن أن نساعد نادر.

- دينا طالبة في الصف التاسع وهي من الطالبات المجتهدات. كانت دينا تقول دائماً أنها ترغب أن تصبح مهندسة. ولهذا عليها أن تتخصص بموضوع الفيزياء. صديقة دينا المفضلة تعتبر طالبة متوسطة لذا سوف تلتحق بتخصص بيولوجيا أو جودة البيئة.

عندما علمت دينا أن صديقتها المفضلة سوف تكون في صف آخر في الثانوية احتارت جداً وبدأت تفكر أن تلتحق هي أيضا بتخصص بيولوجيا لتكون مع صديقتها.
ماذا كنت تقترح على دينا وكيف تساعدها على اتخاذ القرار.

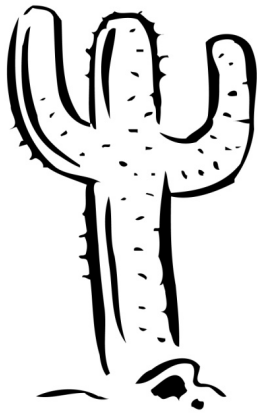
- سناء طالبة ضعيفة جداً ولا تسمح لها قدراتها أن تتعلم في المدرسة الثانوية وتحصل على شهادة. وعندما علمت أن الطلاب الين يعانون من صعوبات تعليمية ينتقلون إلى الفرع المهني، ثارت وغضبت وقالت بأنها لن تنتقل للفرع المهني وأنها تفضل ان تترك المدرسة على التعلم بالفرع المهني.
ماذا كنت تقترح على سناء وكيف تساعدها على حل هذه المشكلة.

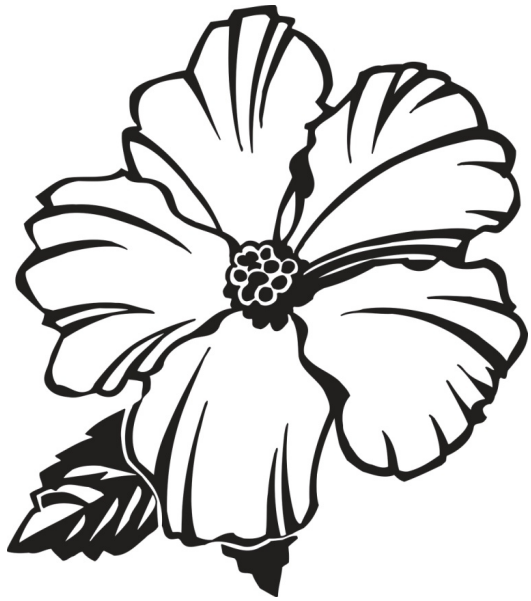
ملاحظة:

ممكن إضافة مشاكل أخرى من مشاكل وتخبطات الطلاب في مرحلة الثانوية.....
يجب تصوير ورقة عمل رقم (1) لكل مشكلة تعرض على الطلبة.

ورود وأشواك

يكتب كل طالب على أوراق الوردة أمورًا إيجابية وطيبة يتذكرها من سنوات التعليم في المدرسة، ويكتب على " الأشواك" أمورًا سلبية أو محبطة. أمور أغضبته أو جرحت مشاعره.





التفكير خارج الصندوق

عند تطبيق استراتيجية صندوق التفكير أمكن حصر الأمثلة الآتية:

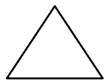
- أمامك بطيخة كبيرة...فكرّ واذكر الأفكار خارج صندوق البطيخة.. وكانت الإجابات:
  - ✓ وحدات ماء حمراء.
  - ✓ أشجار مختلفة.
  - ✓ ينابيع مياه صافية.
  - ✓ نحل أسود يقف ليحصل على رحيق الأزهار.
  - ✓ جلود واقية من هجوم الأعداء.
  - ✓ أشكال مثلثات، مربعات، مستطيلات.
  - ✓ مفاتيح متعددة في الداخل.
  - ✓ أرقام وعمليات جمع وطرح وقسمة.
  - ✓ خنادق لتضليل العدو.
  - ✓ طرق لتسلق الجبل.

لاحظ:

- **تجاوز الطلبة حدود البطيخة، وخصائصها، وصفاتها.**
- **خرج من حدود صندوق البطيخة، خروج من حدود المنطق، خرج عن حدود المكان والزمان.**

تفكير المشابهات (Analo Thinking)

وإليك نتائج هذه اللعبة كما توصل إليها الطلبة:

- الحكم : اللعبة = القانون : المجتمع
- القاضي : للمحكمة = المصور : للأستوديو
- الشريان : الدم = السلك : للنور
- المعدة : الهضم = الرئتين : للتنفس
- ميلمتر (مم): سنتيمتر (سم)= المتر : الكيلو متر
- القوس : الدائرة = ضلع المثلث: المثلث
- طائر : جناح = السمك : الزعنفة
- الكتاب : الأوراق = الشجر : الثمر
- السفينة : بحر = الطائرة : الهواء
- الليل : النهار = الصبح : المساء
- 5 : 25 = 15 : 225
- = 

التفكير الإبداعي

الموقف الأول: (القانون)

أغمض عينيك خذ نفساً عميقاً، تخيل أنك تذهب في رحلة إلى الصحراء أنت وأصدقاؤك.

... صف استعدادك للرحلة وما هي وسيلة النقل التي استخدمتها. ها أنتم وسط الصحراء هل تشعر بحرارة الجو ولهيب الشمس، تصور أن عاصفة رملية قوية، تهب فجأة، هل تشعر بها؟، ها أنت الآن في وسط العاصفة وتكاد الرمال تملأ فمك وأذنيك وعينيك فلا تقوى على الرؤية، ولا حتى الوقوف إنك الآن تترنح من شدة العاصفة. تهدأ العاصفة فتجد نفسك وحيداً تائهاً من دون أصدقاء تبدأ بالبحث عنهم، فتعثر على قبيلة تعيش منذ فترة طويلة في الصحراء. ها أنت الآن قلق وخائف فأنت لا تعرف عن هذه القبيلة أي شيء وليس لهذه القبيلة أنظمة أو قوانين لتنظم حياتها. وطلب إليك وضع مجموعة من الأنظمة والقوانين التي يمكن أن تؤدي إلى تنظيم حياتهم. هل لك أن تتخيل هذه الأنظمة وما هي القوانين التي ستضعها وما هي الأسباب التي ستضع مثل هذه القوانين.

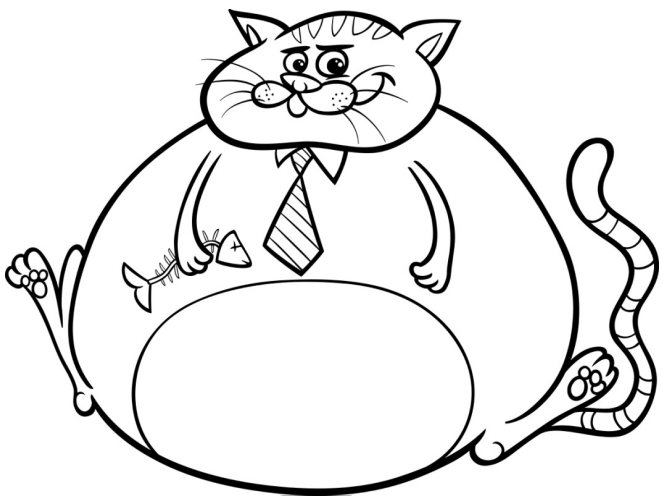
الموقف الثاني: (إلقاء كلمة)

تصوّر أنك في البيت وقد دعوت عندك أصدقائك قيس وسيف، فجأة طُرق الباب فإذا هو موظف الأمم المتحدة يسأل عنك، قمت بلقائه فأعطاك مغلف وجدت أنه باسمك أنت شخصياً، قمت بفتح المغلف فإذا به دعوة رسمية من هيئة الأمم المتحدة لك رسمياً للحضور إلى مقرها لإلقاء كلمة عن بلادك والمنجزات التي قد تمت في السنوات العشر الأخيرة، تصور ما هي أهم الأشياء التي ستذكرها في خطابك وكيف سيكون شكلك وصوتك وطريقة وقوفك وكيف سيتجاوب معك الحضور.

الموقف الثالث: (صحن السلطة)

رهف طالبة في الصف السادس، ها هي تستيقظ لتذهب إلى المدرسة، تجهز أغراضها وتلبس ملابسها وحذائها، وتسلم على أهل بيتها وتذهب مسرعة لكي لا تتأخر عن الطابور تدخل المدرسة وتلاحظ شيئاً غريباً، لقد تحولت المدرسة إلى صحن كبير من السلطة كل ما يوجد في المدرسة من صديقاتها ومعلماتها والإدارة حتى الصفوف تشبه صحن سلطة كبير، هل لك أن تتخيل ما تراه رهف وما وجه الشبه بين مكونات صحن السلطة وبين مدرستك هل تستطيع أن تعبر لي عن هذا التشابه.

الموقف الرابع: (شخصية كرتونية)



ها أنت الآن مدير لمحطة قناة تلفزيونية فضائية للأطفال تخيل أنه بعد عقد اجتماع مع رؤساء الأقسام طلب منك تخيّل شخصية كرتونية لغرس عادات العقل صف هذه الشخصية وكيف ستكون؟

عادات العقل: عادة التعلم الذهني المستمر للموهوبين

السمات:

- ✓ متعلم طول الوقت.
- ✓ محب للاستطلاع طول الوقت.
- ✓ يبحث دائماً عن التحسن الذهني والعمليات الذهنية الأكثر تقدماً.
- ✓ دائم التغيير والتعديل لعملياته ذهنية.
- ✓ دائم العناية بتحسين ذاته، وتعديل أفكاره، ونمو إمكاناته واستعداداته.
- ✓ يقيم الفرص للتفكير بطريقة مختلفة.
- ✓ استكشاف بدائل، الاستفسارات والتساؤل في البديهيات والمألوفات، والتشكيك في المفروضات.
- ✓ يحترم نفسه حينما لا يعرف.
- ✓ متشوق دائم للمعرفة، وطالب علم ومعرفة متواضع.
- ✓ الفرص خبرات مربية وتولد أجواء ذهنية ممتعة بدون خوف

تعلّم، تعلّم، تعلّم

الحواس أدوات تعمل طول الوقت

يمكن زيادة كفاءة أدواتي في كل مرة. المكان بساط أطير معه ويطير معي حيث أريد. أغيّر البحر لأراه في صور مختلفة. أرى اسمي على كتاب مشهور، أرى نفسي في نهاية الطريق عالِم.

تحولات المتعلم الموهوب الذهنية

يمكن تحديد مجموعة من التحولات الذهنية الآتية:

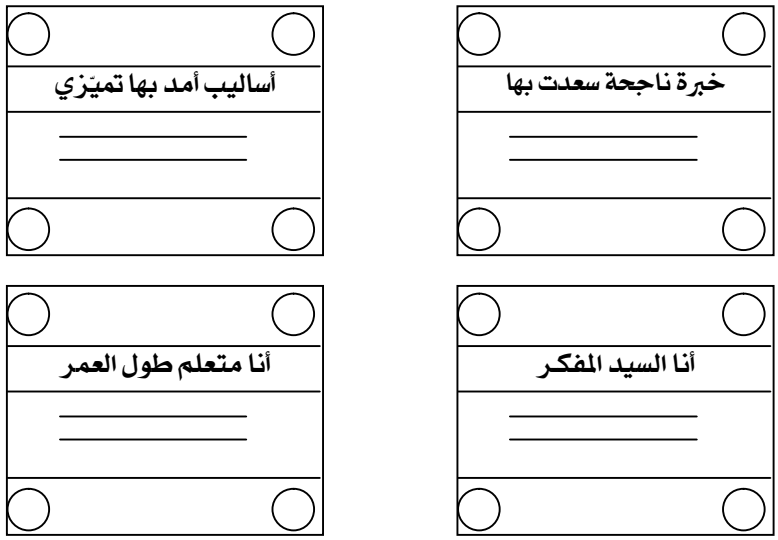
- ✓ الحفظ ← الفهم.
- ✓ السكوت والثبات ← التحول، والتجول.
- ✓ الجمود ← المرونة.
- ✓ الصحراء والتصحر ← الغابة والحلم.
- ✓ الحاجات الأولية ← المتعة والسعادة.
- ✓ ورقة امتحان ودرجة علم ← كتاب، براءة اختراع.

صندوق الاستراتيجية:

حتى تتحقق عادة العقل بجعل الطلبة والمتدربين متعلمين طول العمر يتوقع أن يضم الصندوق الأشياء الآتية:

- ✓ صور علماء، رياضيين، مفكرين، أدباء.
- ✓ بطاقات للرسم وأقلام وألوان.
- ✓ شريط فيديو يتضمن "ذكريات دجاجة عالمة...".

صحف أعمال للمشاركين متضمنة الصناديق الآتية:



المتعلم الموهوب طيلة العمر فضولي:

الفضولي هنا محب للاستطلاع بكرامة العلماء وليس بسفاهة السخفاء. لديه حواس متفتحة، يريد استدخال كل ما تصل إليه حواسه لكي تتفاعل منه ويجيب على الأسئلة المستشارة في ذهنه دائماً.

ما الذي يضبط هذا المتعلم؟

وينضبط هذا المتعلم بدافعيه النمو والزيادة، والتعلم، والتعديل، وتحسين الذات وتهذيبها، وتقويتها وصيانتها وشحذها.

يضبط فرص التعلم ويوظفها لكي تشيع جذور البحث عن المعرفة وترويها، يجعل التعلم بين يديه، ويقر بها حينما تكون بعيدة عنه.

لماذا الفضولية؟ (Curiosity).

- ✓ لأن المتعلم دائماً في حالة استشارة ذهنية.
- ✓ التعلم متعة، وسعادة، وحياة.
- ✓ التعلم عالم جديد، سياحة ذهنية،
- ✓ التعلم يحمل الحلم في الذهن إلى حقيقة في الواقع.
- ✓ التعلم يجعل المتعلم إنساناً متجدداً.

ويتحقق كل ذلك حينما ينشأ المتعلم على تربية فضولية، ويحترمها ويحافظ على استمرارها، ويفتخر بامتلاكها.

المتعلم طيلة الوقت	المتعلم بعض الوقت
• متفتح متولد لأهداف متجددة. • يتعلم بالسعادة والفرح. • يشعر أنه دائم يحتاج للتعلم. • يفهم تحيزاته، ويعمل على فهمها والتخلص منها. • متفائل في مد خزائن ذاكرته. • المعرفة توصل إلى اليقين، واليقين يزداد بالانفتاح. • التعلم العميق يوصل إلى الحقيقة. • يبحث عن اليقين. • يستفسر ويتطلع للوصول إلى إجابات بنفسه. • يستكشف البدائل ويختبرها. • يعرف أنه كلما ازدادت معرفته زاد جهله. • شعوره بعدم المعرفة مشروع لمعرفة جديدة.	• محدود الأهداف. • يتعلم بتجنب التوتر والخوف. • يشعر أنه يعلم. • يرى تحيزاته درع نفسي يحمي بها ذاته، ويهدد حينما يحاول أحد نزعها عنه. • خزائن الذاكرة محدودة. • ما يعرفه يقين، والزيادة في الانفتاح يعمل على خيال حدود الذات وأبعادها. • ليس كل الحقائق مفيدة لي. • يبحث عن طرق تجنبه الشك. • يتطلع إلى الإجابة على أسئلة من الآخرين. • يهدف لمعرفة الجواب الصحيح بدون تبرير. • ما فيها يكفيها. • إن المعرفة بحر، ولا يستطيع أحد أن يلم بالبحر فهو بشر.

المتعلم الموهوب طيلة العمر يعدل ذاته دائما

في كل خبرة يقوم بها المتعلم طيلة العمر هو دائماً في حالة تغيّر إيجابي، وزيادة معرفته وخبراته ويقوم بسلسلة من الأداءات لتحقيق التعديل المعرفي الأدائي الذاتي وهي كالآتي:

- يتحدث مع نفسه لزيادة وعيه بما يقوم به.
- يتحدث لنفسه عن ما يريد تعديله.
- يكرره بهدف زيادة وعيه.

- يتخيل تصورياً ما يريد أن يصل إليه بعد التعديل مرة، ومرة، ومرة.
- يبدأ بإضافة المعلومة أو الخبرة، ويؤدي الأداء المعدل.
- يقيم مستوى الأداء المعدل.
- يعزز نفسه ذاتياً على ذلك المستوى.
- يضيف شيئاً آخر لزيادة مستوى الأداء الناجح في التعديل.
- يعزز نفسه مرة ومرة ومرة.
- يصوغ لنفسه الصورة النهائية النموذجية للأداء المعدل
- يهتف لنفسه أمام المرآة يقول هيه، عملتها، حققتها، ثم يخبر نفسه تستحق الآن أن تقوم بنزهة في السيارة.

التعلم المستمر يتطلب نموذجا لمتعلم طيلة العمر

من يسعى نحو تحقيق هذه العادة، هو معني بإيجاد الشخص النموذج، الشخص الذي يدرك بحسه، وبشمه، وبعينيه، وبعقله أن هذا هو ضالتي فيقوم بالآتي:

- أتعرف على النموذج من بعيد (حركاته، نشاطاته، هيئته، ملامحه).
- أتقدم من النموذج وأنا ألبسه شخصيتي.
- أطلق عليه اسمي.
- أزين ملامحي التي أطلقتها عليه.
- أحدد الملامح المزيّنة المحسنة التي أراها في نفسي بعد أن لبستها منه.
- أعزز النموذج، أعزز نفسي، أعزز النموذج، أعزز نفسي، أعزز نفسي، أعزز نفسي.
- أرى النموذج في مواقف فخر فأكررها على مسمعي لغة.
- أعزز نفسي على ما حققه النموذج، لأني أنا هو.
- أعزز نفسي المستقلة على ما أنتجت من أداء متميز
- بقولي: أنك تستحق ذلك، كن فخوراً بما حققت.

كيف يمكن تطوير الاستعداد الدائم للتعلم المستمر

سأضع له عنواناً مختلف وهو: الشهية للتعلم المستمر

الوصفة:

- يقدم للمتعلم موقف تعليمي سار.
- موقف تعلم يبهج المتعلم ويضحكه.
- التعلم يحدث في موقف طبيعي يكون في المتعلم تلقائي.
- يتجنب المتعلم مواقف شد العضل والأعصاب.
- يدرب المتعلم أن يحلم ليرى نفسه العالِم، أو المخترع، أو هو يحمل جائزة نوبل، يقف بجانب زويل (العالم المصري الذي حصل على إجازة نوبل في العلوم).
- يسمع بأذنيه اسمه يرتبط بعبارات أنه الذكي الذي كتب كتاب، أو أنه الذي ألف قصة، أو أنه الذي حصل على براءة اختراع من الجمعية العلمية الملكية.
- يذكر معلومات متتابعة، يعزز نفسه ويمتدح ذاكرته.
- متفتح للإطلاع على الأشياء، والمواد، والنباتات، والأمكنة، والأشخاص، والأبنية، والشوارع، والوديان والجبال.
- شعاره كل ما تقع عليه عيناي لي، كل ما يصل إلى أذناي لي، كل ما تلمسه يداي لي، كل ما أشمه لي، كل ما أحسه بيدي لي.

العناصر الأساسية للبرنامج الإرشادي للطلبة الموهوبين والمتفوقين

المجال المهني

- الاستكشاف المهني؛ من خلال بناء وتنمية الوعي والإحساس بفرص العمل على أساس جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم.
- دراسة واستكشاف المعاني المتضمنة لمختلف الأعمال والحرف عن طريق الدراسة المستقلة والخبرات المباشرة والجديدة.
- تطوير الفهم عن عالم العمل وقدرة وكفاءة الفرد للعمل في المستقبل.
- تحليل المهن وتصنيفها؛
- مصادر المعلومات المهنية؛
- اتجاهات سوق العمل؛
- كشف الميول والاهتمامات المهنية؛
- اختبار القبول للجامعات؛
- إجراءات الالتحاق بالجامعات؛
- مهارات اتخاذ القرار المهني؛
- اختيار المواد والمسارات الدراسية؛
- عناصر السير الذاتية وتصميمها؛

نشاط: تزيين أطباق

الغاية: تنمية المهارات الإبداعية.

الهدف: تنمية المهارات الفنية.

تنمية الثقة بالنفس.

الفئة العمرية: (6-9) سنوات

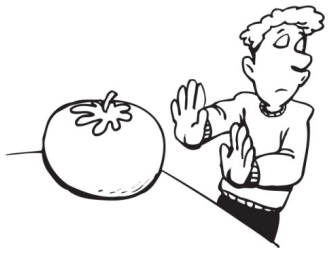
المواد: أطباق مستديرة ومستطيلة، لبنة، فليفلة، زيتون، خيار، طماطم.

الطريقة:

- افسح المجال للكشاف للإبداع الفنّي في تزيين الأطباق.
- الاستعانة بصور لأطباق سهلة التحضير وإفساح المجال للتجربة العلمية، يمكنك مشاهدة فيلم (تعليم الطبخ للأطفال في المدارس اليابانية).
- يمكنك الانطلاق من دروس الكشاف الصغير: تنفيذ خريطة بالمناطق، المساحة الأساسية من اللبنة، المناطق من زيتون تميّز بالأخضر والأسود، الحدود من قشر الخيار تغمر باللبنة....

أنواع الأطباق:

- طبق" سيد مبتسم "رائع للطفل العنيد: بالصحن المستدير: الأرضية لبنة، الشعر زيتون أسود مقطّع، العينان خضراوان من الزيتون، الأنف من قطعة من الفليفلة، الفم دائري مبتسم من شرائح الطماطم تغمر حتى نحصل على الشكل المطلوب، والأذن ممكن من الخيار.
- طبق علم بلادي: يقسم الطبق إلى أجزاء تمثل علم دولة الكشاف.



- تقديم الأطباق مع الإعلان عن الشيف المصمم أو المنفذ.
- تصوير الأطباق وتعليقها على الفيس بوك للتعليق.
- تجميع صور الأطباق في ألبوم للذكرى.

أسئلة شخصية:

- بماذا شعرت عندما أعددت بنفسك صحناً مزيّناً؟
- هل تعتقد أن مهنة" الشيف" مهنة نافعة؟ ولماذا؟
- ماذا يمكنك أن تفعل لحل مشكلة عزوف الأطفال عن الطعام في الحضانات؟

ملاحظة:

إن التربية الفنية جزء لا يتجزأ من بناء الشخصية، لذا يجب أن نوليه الأهمية، خاصة بالنسبة للفتيات، فمشاهدة قنوات الطبخ باعتدال تساعد على ذلك، وتنفيذ أطباق جديدة تنمي الإبداع لدى الطلبة.

طبق اللبنة هو مجرد بداية، ليفتح الشهية للإبداع الذي لا حدود له.

نشاط: مريض السكري

الغاية: تصميم حمية غذائية أو نظام غذائي (Diet) يعتد على حاجات الأشخاص باختلافها.

الهدف:

1- تصميم وتخطيط وجبات غذائية مناسبة وبرنامج رياضي للمحافظة على وزن مثالي لمريض السكري (هدف معرفي)
2- تصميم موازنة ماليّة (هدف معرفي)
3- مساعدة الآخرين وخصوصاً مرضى السكري (هدف اجتماعي)
4- اختيار المستقبل المهني.

الفئة العمرية: 14 سنة

الطريقة:

1- اعرض على الكشاف المشكلة التالية: تخيل أن والدك اضطر للسفر، وطلب منك الاهتمام بأخيك الصغير المصاب بداء السكري، ووضع مخطط غذائيّاً لمدة شهر، بالإضافة لبرنامج رياضي يساعد أخاك على المحافظة على وزنه الطبيعي، وقبل سفره أعطاك 2000 ريال كتكلفة قصوى لهذه المهمة.
2- ساعد الكشاف بطريقة وضع مخطط لعمله، ودراسة الخطوات التي تشمل:
   - لائحة بوجبات الطعام المخصصة لمريض السكري لمدة شهر كامل.
   - لائحة أسعار كل المواد المطلوبة.... البرنامج الرياضي، الأدوية، الأكل المخصص.
   - مصادر الحصول على الحاجات المطلوبة: (مستودع أدوية، سوبر ماركت، عيادة غذائية)
   - إجراء مقابلات مع اختصاصي تغذية، طبيب سكري، مدرب في نادي رياضي.
   - وضع ميزانية تبين التكاليف المطلوبة لمدة شهر، مع الحرص على عدم تخطّي المبلغ.

المناقشة:

أسئلة عن المضمون:

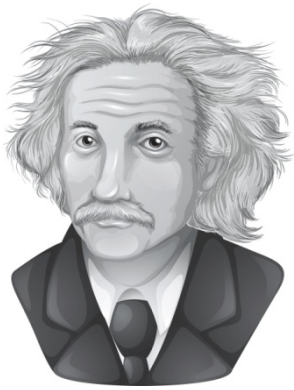
- ما أسباب داء السكري؟ ما هي أعراضه؟ وطرق معالجته؟
- ماذا تفعل إذا غاب أخوك عن الوعي بسبب انخفاض معدل السكر في دمه؟
- ما نوعية الغذاء المقترح من قبل الطبيب أو الاختصاصي لمريض السكري؟
- هل يستطيع مريض السكري القيام الخاص بمختلف الألعاب الرياضية كأي شخص غير مصاب بهذا المرض؟ وكم عدد المرات المسموح بها أسبوعيا؟
- ما تكلفة الأدوية التي تعطى لمريض السكري.. وتكلفة الطعام الخاص به؟
- هل يكفي 2000 ريال شهريا لتغطية حاجاته؟

أسئلة شخصية:

- ما المهارات التي اكتسبتها بتنفيذ هذا النشاط؟
- هل ترى أنه باستطاعتك فتح عيادة غذائية في المستقبل؟
- كيف يمكن أن تساعد أشخاصا (غير أخيك) مصابين بالسكري؟
- ما أهمية الميزانية التي وضعتها؟

ملاحظة: يمكن تزويد الكشاف بكتب الطهي خاصة للرجيم ومرض السكري، لمساعدته على اختيار وتصميم برنامج غذائي شهري للمصاب بهذا المرض.

نشاط: آينشتاين الصغير



الغاية: تنمية الذكاء الطبيعي

الهدف:

1- تنمية دقة الملاحظة

2- تعزيز المهارات التي يتطلبها التحرّي العلمي والطريقة العلمية والتجربة الفكرية

الفئة العمرية: (9-11)

المواد: بعض الأدوات التي تساعد على الاستكشاف مثل:
كاميرا، فيديو، الهاتف النقال تسجيل أصوات، مجهر، عدسة مكبرة، شريط قياس، قفازات، سلة، ملقط، أكياس لجمع العينات، مفكرة لتسجيل أفكاره.

الطريقة:

1- أشرك الموهوب في الأنشطة التي لها علاقة بالطبيعة، أو اصطحبه واخرجا من الغرفة الصفية لاستكشاف: الحيوانات، الطيور، الأنهار، البحيرات، الغابات، الزهور، الورود، القواقع، الحشرات، الصحاري.

2- شاركه/ ساعده لتصوير الأشياء الطبيعية مع تدوين الملاحظات المناسبة.

3- شجعه على تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء: الحيوانات، النباتات، الأحجار،... وسبب التشابه والاختلاف بينها.

4- ساعده على اكتشاف العلاقة بين السبب والنتيجة ووضع الفرضيات: ماذا يحدث لو سقينا النبات؟ وماذا يحدث لو لم نسقه؟ كيف يؤثر تغير المناخ (حرارة، برودة، رطوبة) على الإنسان، الحيوان، النبات؟ كيف يعيش النبات في الصحراء؟؟ ماذا يحدث لو منعنا الضوء عن النبات؟

5- أيا كان النشاط، شجع الموهوب على تأمل الظاهر الطبيعية واكتشاف أثرها على الإنسان وطريقة حياته.

6- شجعه ليسأل ويستكشف ويبحث عن إجاباته في الكتب العلمية المبسطة لتقييم التنبؤ

7- ساعده لإنشاء مفكرة لتسجيل جميع الملاحظات.

8- اغتنم كل فرصة لطرح أسئلة تحثه على البحث لمعرفة الإجابة.

أسئلة شخصية:

1- تخيل أنك نبتة في صحراء سفاري، ما الرسالة التي توجهها للحكومة في حال اتخذت قراراً بزراعة المنطقة؟

2- هل تريد أن تكون عالماً في المستقبل؟ لماذا؟

3- لماذا يجب علينا المحافظة على البيئة؟

4- لو تم تكليفك كعالم في علوم الأرض دراسة إمكانية التغلب على مشكلة التصحر؟ أجب انطلاقاً من تجربة دولتك في هذا المجال. ما الإيجابيات على الصعيد المناخي والسياحي؟

مساهمات مفيدة

صل بين اسم الشخص والمساهمة التي قدمها للمجتمع

المهاتما غاندي	كافح من أجل حقوق السود، وفاز بجائزة نوبل للسلام عام 1964 لقيادته للصراع السلمي والمساواة العرقية
ماريا مونتيسوري	رائدة التمريض الإنجليزية، خلقت احتراماً لمهنة التمريض، وفعلت الكثير لإعطاء التمريض أساساً من الكفاءة والتدريب الطبي الصحيح.
ابن سينا	قاد الثورة العربية الكبرى سنة 1916، وأسس إمارة شرق الأردن عام 1921، وكان رجل سياسة وقائداً وأديبًا مرموقاً
مارتن لوثر كينج	شاعر وفيلسوف نشأ في قرطبة، وكان عالماً بالفلك مخترعاً، وهو أول من استخرج الزجاج من الحجارة واختراع الطيران
الشريف حسين بن علي	أول خليفة مسلم قام بتوطيد دعائم الدولة الإسلامية، وهزم الإمبراطورية البيزنطية، وكسر جيش الفرس.
ألبرت آينشتاين	قائد ديني ناضل من أجل استقلال بلاده، وتبنى حركة مقاومة سلمية (اللاعنف ضد المستعمرين.
أبو بكر الصديق	طبيبة إيطالية ركزت على الأطفال وحاجاتهم وطرق تعلمهم، ونشرت أفكاراً حول تعليم الأطفال عن طريق اللعب.
عباس بن فرناس	برع في الطب والفلسفة والطبيعيات، ويعتبر منظم علم الفلسفة في الإسلام، وألّف كتاب القانون في الطب
فلورنس نايتينجيل Florence Nightingale	فيزيائي ورياضي نمساوي سويسري أمريكي أوجد النظرية النسبية، والنظرية العامة للجاذبية، ونظرية الكم، حصل على جائزة نوبل للفيزياء عام 1921.

كيف أشارك

فكّر في شيء يمكن أن تفعله لتساهم في اتحاد فريقي.. كن محدداً... في الاتحاد قوة.. اذكر مساهمتك في الأسفل.

أستطيع أن أشارك في وحدة فريقي عن طريق .....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

نشاط: التحضير لأمسية (عشاء)

الغاية: تعلم وتبيان مهارات مهنية تساعدهم لاحقاً في حياتهم.

الهدف:

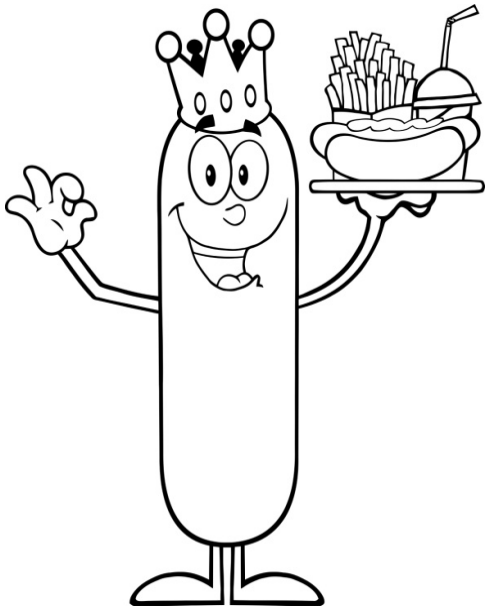
1- القدرة على التخطيط لعشاء فاخر لحدث اجتماعي، التحضير له، وتنظيمه وتقديمه.
2- القدرة على التعاون والتواصل والعمل الجماعي.

الفئة العمرية: 14 سنة

الطريقة: اطلب من الموهوب التعاون مع زملاؤهم لتحضير عشاء فاخر لأمسية يحضرها معلمات صفهم وأولياء أمور الطلبة، بميزانية لا تتعدى 900 ريال.

على الطلبة العمل على ما يلي:

- ✓ تحضير لائحة الأصناف المتوفرة في هذه الأمسية على أن لا تتعدى 20 ريال للشخص الواحد.
- ✓ تحضير لائحة عصائر ومشروبات.
- ✓ الاتصال بالمطعم ثم زيارته لجلب أفضل سعر.
- ✓ تحضير لائحة بالمواد والتجهيزات المطلوبة مع مصادرها وأسعارها: طاولات، أغطية لها، زينة، الكراسي، أجهزة الصوت...
- ✓ وضع لائحة بأسماء الطلبة والمهام التي ستوكل إليهم خلال العشاء.
- ✓ تقديم عض أسعار وتكلفة لهذا الحدث وتجهيزاته في حال تم استئجار أي تجهيزات أو معدات.
- ✓ تصميم بطاقة دعوة للأهالي والمعلمين مع رصد التكلفة لذلك.
- ✓ مناقشة المخطط.



المناقشة:

أسئلة حول المضمون:

- ✓ علام يشمل المخطط لتحضير أمسية- نشاط مسائي- احتفال؟
- ✓ ما منهجية العمل المعتمدة في التحضير لهذه الأمسية؟
- ✓ ما حسنات التنظيم والتخطيط ودقة الأمور المالية لأي مشروع؟

أسئلة شخصية:

- ✓ ما أهمية هذا النشاط؟ وما المهارات التي اكتسبتها من خلال تنفيذه؟
- ✓ أي جزء من هذا النشاط أحببته أكثر؟ ولماذا؟
- ✓ أي جزء من هذا النشاط كان الأكثر صعوبة؟ وكيف اجتزت هذه الصعوبة؟

إلى المرشدين:

يعزز هذا النشاط المهارات التالية:

- ✓ معرفة تسعير لوائح الطعام (تسعيرة معقولة أو غير معقولة)
- ✓ التواصل الاجتماعي مع المجتمع الخارجي.
- ✓ العمل كفريق.
- ✓ الدافعية والتحفيز
- ✓ فهم بالإدارة المالية
- ✓ فهم العمل الإعلاني.
- ✓ الإبداع(صناعة بطاقات دعوة.....)
- ✓ قدّم المساعدة للطلبة الموهوبين في كل مرحلة من مراحل تنفيذ النشاط. بالمكان تسهيل الوصول إلى المطاعم المجاورة والتعاون معها.

التسمم خيار أم قرار

الغاية: زيادة وعي المجتمع حول المخاطر التي تهدد الصحة.

الهدف:

1- تعزيز المعرفة حول البلاستيك ومضاره.
2- التمكن من اختيار الأوعية البلاستيكية الآمنة لحفظ الأطعمة والشراب.

الفئة العمرية: 11- 14 سنة.

المواد: أوعية بلاستيكية.

الطريقة:

- اطلب من الكشاف تجميع أكبر عدد ممكن من الأوعية البلاستيكية المستعملة في البيت.
- لدى العديد من العلب البلاستيكية رمز إعادة التدوير Recycling code. هذا الرمز يشبه مثلث من الأسهم مع عدد داخله.
- دون الرقم المطبوع على كعب الوعاء أو القنينة (ملاحظة: بعض الأوعية البلاستيكية لا يوجد لها رقم، دوّن ذلك أيضاً.
- أملأ ورقة النشاط المرفقة.
- اعتمد على Code number sheet لمعرفة إذا ما كان الوعاء البلاستيكي يحتوي على مواد كيميائية ضارة بالصحة.
- قم ببحث على الانترنت حول تأثير المواد البلاستيكية على سلامة الجسم.

مناقشة:

أسئلة حول المضمون:

- ✓ ما الأرقام التي تؤكد لنا بأن الأوعية البلاستيكية جيدة لحفظ الطعام؟ وما الأرقام التي تشير إلى عدم صلاحيتها؟
- ✓ كيف يمكن للبلاستيك غير الجيد التأثير على سلامة الجسم؟
- ✓ أعطِ طرقاً بديلة عن البلاستيك لحفظ الأطعمة، وعلّل السبب.

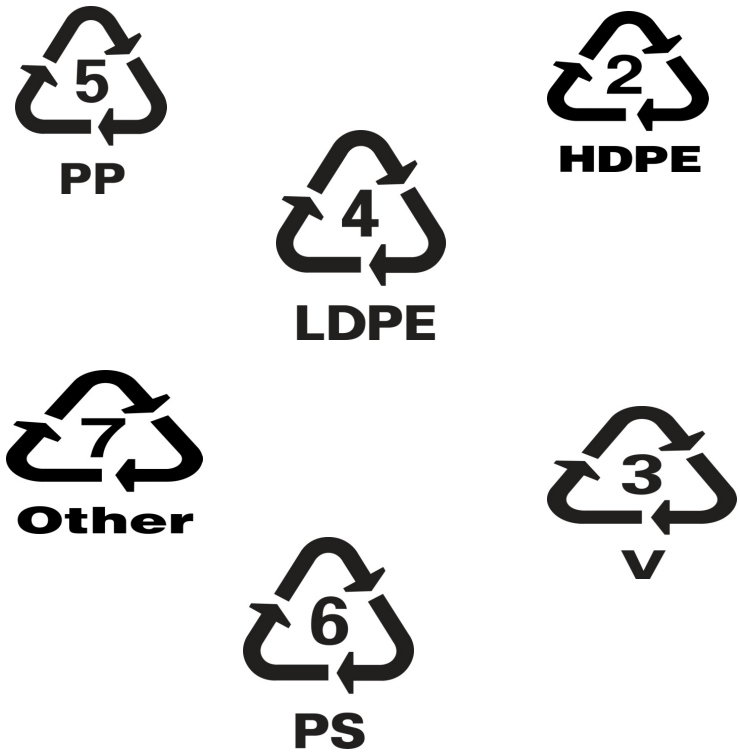
أسئلة شخصية:

- ✓ ما السلوكيات التي تود ممارستها لحماية أفراد عائلتك من التسمم من المواد البلاستيكية؟
- ✓ كيف يمكن نشر الوعي في مدرستك؟
- ✓ لو كنت وزيراً للصحة، ما الإجراءات التي تأخذها لحماية أبناء المجتمع من خطر البلاستيك الغير صحيّ؟

أملأ ورقة النشاط

اسم عنصر البلاستيك	الرقم	اللون	شفاف/ غير شفاف	ليّن ومرن	سليم/ غير سليم

بعض البلاستيك السليم الذي يستعمل لحفظ الأطعمة:



البلاستيك الذي يستعمل بحذر لحفظ الأطعمة والمياه:

نشاط: التسوق الذكي

الغاية: اتخاذ قرار سليم بشراء أغذية صحية للعائلة.

الهدف:

1- اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لتأمين أغذية صحية للعائلة.

2- تعزيز مهارة التصميم والتخطيط لاتخاذ القرارات أو الخيارات الصحية.

الفئة العمرية: 11- 14 سنة

المواد: منتجات غذائية عليها حقائق التسمية الغذائية (Nutrition Food Label)

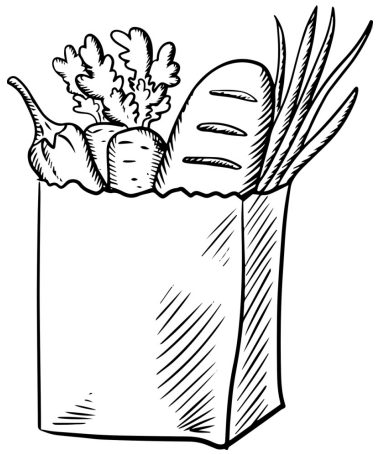
الطريقة:

قم بإعداد لائحة بالأطعمة والمواد التي تنوي شراؤها اليوم من المتجر، يمكنك استخدام هذا البرنامج كنموذج يمكن اعتماده في كل مرة تنوي فيها الذهاب إلى المتجر، يساعدك هذا النموذج على اختيار أفضل المنتجات الغذائية والصحية للعائلة.

أطعمة جيدة	الخضار والفواكه	الخبز والأرز والباستا والحبوب
	سارع لشرائها: التفاح، السبانخ، الجزر،..... **أبطيء بشرائها:**	**سارع لشرائها:** الحبوب الكاملة والخبز **أبطيء بشرائها** الأرز الأبيض المقشور
أطعمة يمكن تناولها بكميات معتدلة	اللحوم والدواجن والأسماك والبيض والبقوليات والمكسرات	الحليب والجبن واللبن
	سارع لشرائها: صدر الدجاج **أبطيء بشرائها** البيض	**سارع لشرائها:** الحليب خالي الدسم، اللبن قليل الدسم **أبطيء بشرائها** الحليب كامل الدسم

أطعمة يمكن تناولها فقط في مناسبات نادرة	أطعمة معلبة	الزيوت والدهون والسكر
	سارع لشرائها: أناناس مع عصيره فاصوليا حمراء **أبطيء بشرائها** بيتزا مجمدة	**أبطيء بشرائها** السمن البقري السكريات المضافة

- ناقش مع الموهوب أهمية إعداد هذه القائمة.
- اطلب من الموهوب قراءة التسميات لكل طعام يراد شراؤه وإيلاء الاهتمام لحجم الحصص والسعرات الحرارية.



مناقشة:

أسئلة حول المضمون:

- ✓ ما الهدف من تحضير قائمة المشتريات؟
- ✓ على ماذا تحتوي تسمية حقائق التغذية الملصقة على المنتج الغذائي؟ وما الغاية منها؟
- ✓ لماذا علينا اختيار أطعمة فقيرة بالأملاح، وخاصة الصوديوم، ولكنها غنية بالبوتاسيوم؟

أسئلة شخصية:

- تنتج السمنة عندما تكون كمية السعرات الحرارية التي تدخل الجسم أكثر بكثير من كمية السعرات الحرارية المستهلكة، كيف يساعدك هذا النشاط على المحافظة على الوزن المثالي؟
- لو كنت صاحب متجر غذائي، أو مسؤول عن جودة الغذاء في بلدك، ماذا تفعل لمساعدة أبناء مجتمعك في الحفاظ على صحتهم؟

الفصل التاسع

النمو الإبداعي والإرشاد
للطلبة الموهوبين والمتفوقين

الفصل التاسع

النمو الإبداعي والإرشاد للطلبة الموهوبين والمتفوقين

"إن الإبداع عامل مراوغ في علاقته مع الموهبة"

Joyce Van Tassel- Baska, ED.D (2004, p 1)

لا يمكن أن يكون هناك موضوع في تربية الموهوبين والمتفوقين أكثر أهمية من الإبداع Creativity.

في الواقع نجد أن الهدفين المرتبطين لتربية الموهوبين هما:

1- مساعدة هؤلاء الأطفال والمراهقين على يصبحوا أن أفرادا أكثر تحقيقاً للذات وأكثر إبداعية. (Maslow، 1986)

2- تمكينهم بصورة أفضل من القيام بإسهامات إبداعية لمجتمعهم.

يعترف العالم ويدين للمبدعين من أبنائه بكل ما أوجدوه من تقدم في شتى مجالات الحياة من علوم وفنون وآداب، وما توصلت إليه البشرية من حضارة شامخة في استثمار كل

طاقاتها وإمكاناتها وثرواتها، وفي مقدمة ذلك الثروة البشرية، فهي تعد المحرك الفعلي لكل القوى الأخرى، لأنه بدون الثروة البشرية تصبح الثروات والإمكانات الأخرى عديمة القيمة. فخيرات الأرض من معادن وبترول موجودة منذ آلاف السنين في باطن الأرض، فلم تتحول هذه المصادر إلى الطاقة الهائلة التي تعمل بها عجلة التكنولوجيا إلا عندما وُجد الإنسان القادر على اكتشافها واستغلالها، وذلك من خلال الإبداع العقلي للإنسان من أجل تطوير الحياة الإنسانية وتحقيق التقدم.

فأحدث ثروة يعيشها الإنسان اليوم هي الثروة الإبداعية لأن معدل سير الإبداع يتزايد في عالمنا تزايداً مضطرداً، وهذا التطور لن يأتي إلا بقدر إبداعنا وإمكاناتنا تنظيمياً وإبداعيا.

ولأننا نعيش اليوم في عالم تغلب عليه تغيرات علمية هائلة شملت الكون والإنسان والمجتمع البشري. حتى بُدلت رؤيتنا للعالم تبدلاً جذرياً، وتغيرت مفاهيمنا عن الإنسان ودوره ومكانته، وأصبح إبداع الأفكار الجديدة غير التقليدية هدفاً يسعى إليه كل باحث وتستهدفه كل دراسة، وتغيرت رؤيتنا لعالم الإنسان الاجتماعي والنفسي والعقلي، وأصبحت المعرفة تجسيدا حياً للقوة والثروة.

وعند التطرق للإبداع كمفهوم نجد أنه لغةً مشتق من الفعل أبدع الشيء: اخترعه واكتشفه، أبدعت الشيء وأبدعته أي استخرجته وأحدثته، والإبداع يعني الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار. (الرابغي، 59،2013)

القدرات الإبداعية للموهوبين Creative Abilities

على الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد طبيعة الإبداع والتفكير الإبداعي إلا أن غالبيتهم يتفقون على أنه يشمل مجموعة من القدرات العقلية التي حددها كل من جيلفورد وتوارنس وهي على النحو التالي:

1- الطلاقة Fluency

تشير هذه القدرة على غنى الأفكار والترابطات وتنوعها والتي قد تنشأ استجابة لمنبهات أو مثيرات محددة التأثير بحد ذاتها. فالإنسان يمكن أن يخضع الظاهرة التي يتعامل

معها إلى ترابطات جديدة غير متوقعة تشير في مجموعها إلى الطلاقة في التفكير ومن ذلك فإن البعض ينظر إلى هذه السمة على أنها القدرة على التعامل مع عناصر الموقف بالمعنى الشامل للكلمة وعلى أنها خطوة ضرورية نحو الاكتشاف. (الرابغي، 2013، 70)

فالطلاقة هي تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها الفرد بمعنى هي القدرة على إنتاج أفكار عديدة لفظية ولأدائية لمسألة أو مشكلة نهايتها حرة ومفتوحة فهي تتضمن الجانب الكمي في الإبداع، لأنها تلعب دوراً مهماً في صور التفكير الإبداعي عند الشخص وتتحدد هذه الطلاقة في حدود كمية مقيسة بعدد الاستجابات وسرعة صدورها فهي بذلك تكون بقدرة الفرد على استدعاء المعلومة المخزنة لديه كلما احتاج إليها.

وتنقسم الطلاقة إلى ما يلي:

(أ) الطلاقة اللفظية Verbal Fluency

وهي القدرة على سرعة تفكير الشخص في إعطاء الألفاظ والكلمات وتوليدها في نسق محدد فهذا النوع من الطلاقة يقتصر على توليد الكلمات باعتبارها أنماطاً من حروف أبجدية من مخزون الذاكرة لتحقيق مطالب بسيطة تتطلب تعليمات معينة. كذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات تنتهي بحرف م، أو ذكر اكبر عدد من الكلمات تبدأ بحرف "س" وتنتهي بحرف "ي" (الهويدي، 2004).

(ب) طلاقة التداعي Associational Fluency

وهي القدرة على إنتاج أي عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد، والتي ترتبط بكلمة معينة أو القدرة على إنتاج أكبر قدر من ألفاظ تتوافر فيها شروط معينة. ومن الأمثلة التي تقيس هذا النوع من الطلاقة أن يعطى المفحوص أكبر عدد ممكن من المترادفات لكلمة معينة أو يكتب وصفا كاملاً لمثير معين، أو أن يعطى المفحوص الكلمة التي ترتبط بكلمتين معينتين (الكناني، 1990).

(ج) طلاقة التعبير Expressional Fluency

وهي القدرة على التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفاً معيناً، وصياغة

أفكار في عبارات مفيدة. ويسمى هذا العامل في مصفوفة جيلفورد بالإنتاج التباعدي لمنظومات المعاني ومن اختبارات هذا النوع من الطلاقة تراكيب الأربع كلمات حيث يعطى للمفحوص الحروف الأولى في أربع كلمات ويطلب إليه أن يكمل الكلمات في وقت محدد من خلال أكبر عدد من الطرق بحيث تكون العبارات مفيدة (في المرجع السابق).

(د) طلاقة الأفكار Ideational Fluency

وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر من الأفكار في فترة زمنية محددة لموقف أو مشكلة مثيرة ومن الأمثلة على هذه الطلاقة أن يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد من الاستعمالات لشيء ما أو أكبر عدد ممكن من العناوين لقصة ما.

وللفرق بين الطلاقة الفكرية والطلاقة التعبيرية أن الفكرية تشير إلى القدرة على أن تكون لدينا أفكار، أما التعبيرية فتشير إلى القدرة على صياغة هذه الأفكار في ألفاظ.

(هـ) طلاقة الأشكال Figural Fluency

وهي القدرة على الإنتاج السريع من خلال تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية، وهي ما يسميها جيلفورد بالإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال ومن أهم الاختبارات التي تقاس بها هذه الطلاقة أن يعطى المفحوص أشكالاً معينة مثل الدوائر أو الخطوط المتوازية ويطلب منه إضافة أشكال عليها. لتكوين رسوم وإشكال حقيقية عديدة.

2- المرونة Flexibility

وهي تغير الحالة الذهنية لدى الفرد بتغير الموقف، أي هي القدرة على إعطاء أفكار متنوعة ومختلفة للمهارة المعطاة، وتعتبر المرونة القدرة الفعلية للفرد على تغير اتجاهاته التفكيرية في أكثر من اتجاه وعدم الإصرار على اتجاه معين.

فالمرونة تعتبر عكس التصلب العقلي الذي يتجه الفرد بمقتضاه إلى تبني أنماطاً فكرية محددة يواجه بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت. (الرابغي، 2013، 71)

وتتخذ المرونة مظهرين هما:

(أ) المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility

وهي إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد. فهي القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو موقف مثير، وهذه الاستجابات تتسم بالتنوع واللامنطقية وذلك من خلال الاستجابات الفريدة والجديدة (عبادة، 1993).

(ب) المرونة التكيفية Adaptive Flexibility

وهي التوصل إلى حل مشكلة ما أو مواجهة أي موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف، لذا فإن المرونة تعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابات وتقاس بتنوع الاستجابات. وتشير هذه المرونة التكيفية إلى قدرة الفرد على تغير وجهته الذهنية كي يتمكن من حل مشكلة ما في كفاءة ونجاح وسميت التكيفية لأن الفرد يحتاج إلى أن يكيف سلوكه بما يعينه للوصول إلى الحل الناجح ويظهر ذلك في نوع المشكلات المحددة تحديداً دقيقاً وتتطلب حلولاً غير عادية (الكناني، 1990).

3- الأصالة Originality

تعد عنصراً أساسياً في التفكير الإبداعي ويقصد بها القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة، أي هي التميز في التفكير والندرة والقدرة على نفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار وهي تقاس عن طريق احتساب كمية من الاستجابات غير الشائعة أو غير المألوفة. فالأصالة هي السلوك المبتكر المناسب الذي يحقق الهدف المنشود بدرجة عالية من الرضا فيعتبر سلوكاً أصيلاً (هلال، 1996).

فالأفكار الأصيلة تنبعث من الفرد وتنتمي إليه وتعبر عن طابعه وشخصيته فالمحتوى الأساسي لهذه القدرة هو الاستقلال في التفكير وإعطاء حلول غير عادية للمسائل المطروحة إذا ما قورنت بالطرق المتبعة في الحل فالأصالة تختلف عن كل من الطلاقة والمرونة بعدة عوامل منها:

أ- أن الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الفرد، بل تعتمد على قيمة هذه الأفكار ونوعيتها، وهذا ما يميزها عن الطلاقة.

ب- أن الأصالة لا تشير إلى نفور الفرد من تكرار تصوراته أو أفكاره هو شخصياً كما في المرونة. بل يشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون وهذا ما يميزها عن المرونة.

ج- أن الأصالة لا تتضمن شروطاً تقويمية في النظر إلى البيئة فهي لا تحتاج إلى قدر كبير من الشروط التقويمية المطلوبة لنقد الذات حتى يستطيع الفرد أن ينهي عمله على خير وجه مطلوب (منسي، 1993).

4- الإفاضة أو الإضافات والتفاصيل Elaboration

وهي قدرة الفرد على تقديم إضافات وتفاصيل جديدة لفكرة معينة أو موقف ما. وتنتمي هذه الخاصية إلى قدرات التفكير التباعدي التي يطلب فيها من المفحوص توليد استجابات من معلومات مقدمة وتتضمن هذه القدرة الإبداعية على تقديم تفصيلات متعددة لأشياء معينة، ويرى جيلفورد Guilford إلى أن هذه القدرة الإبداعية تشمل إضافة عناصر ومكونات للإشكال الموجودة أمامه (قطامي وآخرون، 1996).

5- الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems

وهي قدرة الفرد على إدراك الثغرات أو مواطن الضعف في الموقف المثير. بمعنى أنها القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص في المعلومات، وحيث أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في البحث عن حل لها ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات على معارف أو منتجات موجودة ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء المحيرة وغير العادية في محيط الفرد وإعادة استخدامها (جروان، 1998).

لقد افترض بعض الأشخاص بصورة خاطئة أن هذه القدرات الأربع هي قائمة نهائية وشاملة للقدرات الإبداعية وهذا ليس صحيحاً على الإطلاق. فهناك قدرات يمكن تصنيفها كما يلي:

أ- **التصور visualization**: القدرة على التخيل والتصور الخيالي، ورؤية الأشياء" عين العقل" ومعالجة الصور والأفكار عقليا. القدرة على التغير Regress: القدرة على التفكير مثل الطفل، والذي يكون عقله أقل تكدساً بالعادات والتقاليد والقوانين والتنظيمات الصارمة ب " كيف ينبغي أن يتم فعلها".

ب- **التفكير التماثلي thinking Analogical**: القدرة على اقتباس أفكار من أحد السياقات وتكييفها مع سياق آخر، أو القدرة على اقتباس حلاً ما لإحدى المشكلات ونقله إلى مشكلة أخرى.

ج- **التقويم Evaluations**: القدرة المهمة على فصل الاعتبارات المتعلقة بالموضوع عن الاعتبارات غير المتعلقة بالموضوع، وعلى التفكير بصورة نقدية، وعلى تقويم صلاح أو مدى ملاءمة فكرة ما أو مستنتج ما أو حل لمشكلة ما.

د- **التحليل Analysis**: القدرة على تحليل التفاصيل، خاصة تحليل "كل شيء إلى أجزائه"

هـ- **التركيب Synthesis**: القدرة على رؤية العلاقات، وعلى جمع الأجزاء إلى كل يمكن تشغيله وربما كل إبداعي.

و- **التحويل Transformation**: ويتضمن القدرة على تبني شيء ما من أجل استخدام جديد،وعلى رؤية معاني ومضامين وتطبيقات جديدة، أو تغيير أحد الأشياء ذو الأفكار بصورة إبداعية إلى شيء آخر، فالتحويل قدرة إبداعية شديدة الأهمية.

ز- **توسيع الحدود Boundanes Extend**: القدرة على تجاوز المألوف، وعلى استخدام الأشياء بطرائق جديدة.

ح- الحدس Intuition: القدرة على عمل "قفزات عقلية حدسية، أو عمل استدلالات أو رؤية علاقات بناء على معلومات قليلة، والقدرة على قراءة ما بين السطور.

ط- **التنبؤ بالنتائج outcomes Predict**: القدرة على توقع نتائج أنشطة وبدائل الحل المختلفة.

ي- **مقاومة النهاية المغلقة closure Premature Resist**: القدرة على تأجيل الحكم وعدم الاكتفاء بأول فكرة تخطر بالعقل، فالكثير من الطلاب ضعفاء في هذه القدرة.

ك- **التركيز Concentration**: القدرة على التركيز على مشكلة ما لفترات طويلة من الزمن، والتخلص من المشتتات.

ل- **التفكير المنطقي Thinking Logical**: القدرة على استنباط استنتاجات معقولة، وعلى فصل المناسب من غير المناسب.

م- **التفكير الجمالي Anesthetic Thinking**: الحساسية للجمال وتقديره في الفن والتصميم والطبيعة.

وهناك بعض القدرات الإبداعية الأخرى مثل القدرة على رؤية بناء في الأوضاع المختلفة والمشوشة، وتجنب الجوامد العقلية والإدراكية، والتفكير الناقد، وتوقع النتائج، واتخاذ قرارات جيدة، وفهم القضايا المعقدة، وتكييف المعرفة الموجودة مع مشكلات جديدة.

(السمادني، 2014، 361)

إرشاد الموهوبون بالدراما الإبداعية

الدراما الإبداعية هي عبارة عن تمرينات نفسية أو تدريبات سيكولوجية تعتمد على نظريات اللعب وفنيات الإرشاد بالسيكودراما، مع وسائل مساندة كالرسم والموسيقى.

تستثير الدراما الإبداعية التفكير التباعدي، والخيال لحل المشكلات، وقد يقوي أيضا الوعي الحسي والتركيز والتحكم في الذات البدنية، واكتشاف وضبط الانفعالات، وحس الدعابة والثقة بالنفس في الكلام والآراء، والفهم التقمصي العاطفي والإنساني للآخرين، وحتى التفكير الناقد، فهي مسلية بقدر فائدتها، والجلسات ليست من الصعب تنفيذها، فالمتطلبان الرئيسان هما روح الدعابة القوية والطاقة الكافية لإتمام العمل. (السمادني، 2014، 370)

وقد تم وصف عينة من أنشطة الدراما الإبداعية في فئات "فترات التسخين warm up" وتمرينات الحركة Exercise Movement وغيرها من تمرينات الوعي الحسي والجسدي وتقدير الذات يتخللها التمثيل الصامت pantomime أو عمل المسرحية.

تمرينات التسخين ـ الإحماء exercise warm up

إن أي جلسة إرشادية بالدراما إبداعية لا بد أن تبدأ ببعض تمرينات الإحماء البسيطة. هذه الحركات تسبب التمدد البسيط للعضلات ولكنها تتطلب القليل أولا شيء من التفكير،، بحيث يقوم القائد بالسرد وإعطاء بعض الأمثلة وفيما يلي بعض الاقتراحات:

- حمل السقف the ceiling Holding: يمط الأطفال ظهرهم لأقصى حد لكي يحملوا السقف، وببطء يتركونه يهبط (ركبة واحدة)، بعد ذلك يرفعونه إلى مكانه مرة أخرى.
- أكبر شيء، أصغر شيء: يقوم كل شخص بتمديد حسده إلى "أكبر شيء" يستطيع أن يفعله.

التمدد Stretching:

- هناك طرائق كثيرة للتمدد. أحد الاستراتيجيات هي جعل الطلاب يبدؤون برؤوسهم ثم الانتقال لأسفل، مع شد ثم إرخاء كل جزء من الجسد، وبالعكس يبدؤون من أصابع القدم.
- **الإحماء بسرعات مختلفة**: يقوم الأطفال الموهوبون بالجري في المكان بحركة بطيئة بعد ذلك يزيدون السرعة حتى يتحركوا بسرعة كبيرة جدا، والبدائل تتضمن القفز والخطو والزحف.

تمارين الحركة Exercises Movement

- **الدوائر** Circles: تقف المجموعة في دائرة كبيرة، كل مشارك – في دوره – يفكر في طريقة لعمل دائرة باستخدام جسده. وربما تكون دائرة ثابتة أو متحركة، تستخدم جزءاً من أو كل الجسد، وكل الأطفال الآخرين لا بد أن يصنعوا الدائرة نفسها، ويتم إضافة أسماء من أجل المرح- "هذه دائرة هالة الشمس" "هذه دائرة الكتف" "هذه دائرة الدجاجة"، وسوف تكون الدوائر أكثر أصالة إذا ما تم التشجيع على الأصالة بوضوح.

- **المرايا** Mirrors: كل واحد يحتاج لشريك، يصبح واحد منها مرآة ويمثل حركات شريكه، يتم عكس الأدوار بعد حوالي ثلاث دقائق.
- **السيرك** Circus: كل طفل موهوب يمثل دور الحيوان المفضل لديه في السيرك، والتنويعات تتضمن أن يوجّه المرشد أو القائد ما يجب أن يكون كل شخص – مثلاً- من يسير على الحبل أو أفيال مدربة، أو مروضو أسود....وغيره.
- **الآلة البشرية**: هذه لعبة مفضلة (على الأقل مع الطلاب الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا). هناك إستراتيجيتان رئيستان: يستطيع الطالب تكوين مجموعات من 6 إلى 12 شخص ويستغرقون من 10 إلى 15 دقيقة لتصميم وتجريب آلتهم. وتقوم كل مجموعة في دورها بالأداء أمام الآخرين، والذين يحاولون تخمين ما الآلة. (تحذير: لا تسمح بتفكيك الآلة قبل الأوان لمجرد أن شخص ما إن خمن ما هي)، وبدلا من ذلك مع طريقة التركيب Add- on يتم الإتقان على فكرة الآلة، ثم يبدأ شخص واحد العمل، ويضيف الآخرون أنفسهم. ويوصى هنا باستخدام الأصوات- صفارات، طنين، "ن، فرقعات... إلخ.
- **العوائق** Obstacles: باستخدام الطباشير يرسم القائد خط "بداية" وخط نهاية على الأرض، بمسافة حوالي ثمانية أقدام. ويقوم طالب في كل مرة بتخيل عائق لا بد أن يقفز من فوقه بطوله، تحته، حوله، بشرط المرور من البداية للنهاية، وحيث أن المشارك يكون شخص واحد في كل مرة، فإن الأمر يعمل بأفضل شكل مع المجموعات الصغيرة.
- **مشى الإنسان الآلي** Robot Walle: كل شخص هو روبوت له صوت ومشية خاص به، وكلما لمس أحد الروبوتات روبوتا آخر، يتوقف الاثنان، ويجلسان أيضاً، ويبدآن مرة أخرى في الوقوف بصوت جديد ومشية جديدة.
- **انفجار البالون** Balloon Burst: هناك نسختان رئيستان الأولى كل شخص بالون والذي ينتفخ وينتفخ وينتفخ، ويستطيع البالون أن ينطلق ويندفع مطلقا أزيزا حول الحجرة، أو إما أن ينتفخ حتى يفرقع. وفي النسخة الثانية تكون المجموعة كلها بالون ينتفخ لأقصى مدى ثم ينفجر.

- **التحرك الإبداعي** Creative Locomotion: اجعل الأطفال الموهوبون يمشون مثل رجل منحني الظهر، أو العملاق الأخضر المرح، أو مثل سلمى شعثاء الشعر، أو مثل الإنسان الآلي....وغيرها
- **اجعلهم يجرون** مثل السنجاب، الفأر، الآنسة سالي التي ارتعبت من العنكبوت، أو أبطىء شخص في العالم يجرى لكي يلحق التاكسي، أو اجعلهم يقفزون مثل الكنغر، أو نشّار الذرة أو عفريت العلبة، أو اجعلهم يمشون عبر مستنقع من "زبدة الفول السوداني، أو ورق صمغي لقتل الذباب، أو مجموعة مبعثرة من الأشياء. ويبدع المرشد والطلبة الموهوبين بشخصيات وحيوانات ومواد وأسطح جديدة.
- **عمل الحروف** letters Making: اجعل أفراد أو أزواج يشكلون أجسادهم لتصبح حروفا أبجدية، بحيث يخمّن الآخرون الحروف. ويمكن لمجموعة صغيرة أن تتهجى كلمة ما.
- شد الحبل التخيليImaginary tug – of - war: اطلب 10 متطوعين (-أو اخترهم إذا كان هناك أي معارضة)، يتم تقسيمهم إلى فريقين يحتوي كل منها على 5 أشخاص يقول القائد: هذا الجانب يكافح بشدة ويبدو على وشك الانتصار. الآن يستعيد الجانب الآخر قواه. انتبه " الحبل انقطع" نبّههم إلى ضرورة الانفعالات للمتحدث وأن يتأكدوا من سماع آخر أمر.

تمارين الوعي الحسي والجسدي

- **مشية الثقة** (أو مشية العميان) هذا التمرين لا بد منه. كل موهوب معه شريك، فالطالب الذي يغلق عينيه– معصوب العينين- عنه - يتم إرشاده عبر الغرفة، وتحت الطاولات والمقاعد، ويسمح له بتحديد الأشياء عن طريق اللمس أو الشم أو الصوت. ويحاولون قراءة أسماء أو أرقام على الأبواب(مثل التواليت: "للأولاد")، ثم يذهبون خارج المبنى لاستكشاف الأشجار والشمس والظل والزهور.. إلخ.ويتبادل الشركاء الأدوار بعد حوالي 10 دقائق، أسأل عن الخبرات والاكتشافات في مناقشة متابعة.

- **استكشاف برتقالة** Exploring an Orange: أعط كل فرد برتقالة لفحصها بدقة، كيف يبدو مظهرها وملمسها ورائحتها وطعمها؟ ما هو الشيء الفريد في برتقالتك؟ خذ البرتقالة بعيداً وافحصها وناقش الألوان والأشكال والصفات المميزة، كل البرتقال.
- **الإنصات** Listening:اجعل الطلاب يجلسون (أو يتمددون) بلا صوت، وينصتون أولاً للأصوات القريبة، بعد ذلك للأصوات البعيدة "ما الذي تذكرك به الأصوات؟" وناقش أولا الأصوات القريبة، بعد ذلك للأصوات البعيدة "ما الذي تذكرك به هذه الأصوات؟" وكأحد الخيارات يستطيع الطلاب وصف الأصوات بأيديهم.
- **الشم** Smelling: يتم تجهيز حاجات صغيرة مسبقا، مع عطور مألوفة مثل مستخلص الفانيليا، زبدة الفول السوداني، رواسب القهوة المستخدمة، القرفة، الثوم، الكحول المتطاير، أحمر الشّفاة.... وغيرها، وفي مجموعات صغيرة يتم تمرير العطور عبر الطلاب ويناقشون الذكريات التي تستثيرها كل رائحة، ويمكن أيضا تخيل الروائح، مثلا: بما تشعر عندما تشم رائحة صلصة التفاح الساخنة مع الثوم؟.
- **اللمس** Touching: اجعل الطلاب الموهوبين يلمسون أسطحاً متعددة، مع التركيز الكامل على الملمس.. استخدم أجسام غريبة (مثل: قطعة من المرجان)، وأجسام مألوفة (مثل قطعة لحاء الشجر)، حيث يتم استخدام الأكياس الورقية لإخفاء الأجسام عن الرؤية.

التمثيل الإيمائي (الصامت) Pantomime:

الكثير من التمارين الحركية والحسية التي تم عرضها حتى هذه النقطة تتضمن عنصراً من التمثيل الصامت (مثل السيرك والآلات البشرية وشد الحبل والتحرك الإبداعي) مع تمثيل صامت " جهاد" آخر، بحيث يقوم الطلبة بحركات بدنية وتعبيرات وجهيه، وحتى حركات العين حيث يمثلون في بيئة تخيلية، ومع التشجيع يستطيع الطلبة استخدام وحوههم و أيديهم وأجسامهم للتعبير عن الحزن والمرح والحب والخوف والدهشة.... إلخ.

وأنشطة التمثيل الإيمائي والتي يمكن أن تكون قصيرة المدى نسبيا، أو قد تكون عبارة عن مسرحيات مصغرة أطول من غير كلام.

وبعض أنشطة التمثيل الصامت تتضمن:

- **الصندوق الخفي** Invisible Trunk: يعمل من 6 إلى 10 طلاب دائرة، ثم ينزع كل شخص بالدور غطاء الصندوق الخفي ويتناول شيئا ما، ويفعل شيئاً به ثم يعيده إلى الصندوق ويضع غطاءه، يقوم الآخرون في الوقت نفسه بتخمين هذا الشيء، ويمكن أن يدور النشاط حول الدائرة مرتين إلى ثلاث
- **الكرات الخفية** Balls Invisible: يتم تمرير كرات خفية من شخص لشخص مرات عديدة عبر دائرة صغيرة (أو بصورة عمودية عبر صفين داخل الحجرة)، وعندما يستقبل كل شخص الكرة، فإنها تتغير في الحجم والشكل والرائحة والوزن....
- **العصا السحرية** Magic Stick: في أدوار يقوم الطلاب بالارتجال باستخدام قضيب خشبي أو أية عصا أخرى – أو أي جسم آخر لهذا الغرض. ويمكنهم تجاوز الدور مؤقتا إذا توقفوا Inside out يصبح الأطفال أسماك في حوض أو حيوانات داخل أقفاص داخل حديقة الحيوان والآخرون يتفرجون عليهم.
- **التمثيل الإيمائي للحيوانات** Pantomimes Animal: كل طفل ينتقل إلى مركز الدائرة ليمثل إيمائيا أحد الحيوانات. يخمن الآخرون هذا الحيوان. وللتنويع يمكن أن يمثل حيوان رواية بسيطة – مثلا – قطة تتسلل وراء فأر، أو دب يبحث عن العسل ولكنه يجد النحل، ثور يلوث بعض المتنزهين، سنجاب أو صقر يحاول كلاهما أخذ القطعة نفسها من الخبز، أرنب وسلحفاة يجهزان لسباق قصير. ويستطيع الطلاب التفكير في المزيد من الأنشطة.
- **خلق بيئة** Creating an Environment: هذا التمرين يشبه كثيرا تركيب الآلة البشرية، حيث يفكر الطلاب في بيئة ما ويكونونها، مثل ممر للبولينج، وأشخاص في قارب يصطادون، وأسماك وطحالب في حوض مائي، درس جمنازيوم، فريق كرة قدم في فترة الإحماء، حيوانات المزرعة، غسيل سيارة، مكتب طبيب أسنان به غرفة انتظار....

ويمكن أن يفكر الطلبة في المزيد من الأنشطة.

- **التمثيل الإيمائي المتنوع** Miscellaneous Pantomime: هناك الكثير من الرسوم المختصرة يمكن أن تعلم الطلاب أن يعطوا انتباها مرتفعا للحركات والتعبيرات، فمن أمثلة ذلك: شخص عصبي يجربوا قبعات أو أحذية، متسلقو جبال خائفون لا يستطيعون الصعود ولا الهبوط، اثنان من المهرجين يعلقان ورق حائط أو يجريان جراحة بالقلب، سائق تاكسي متذمر من اختناق المرور الساعة الخامسة يوصل شخص قلق إلى المطار.
- **عمل مسرحية** play making: عمل المسرحية يتضمن تمثيل قصص ومشاهد من غير مخطوطة أصلية ولتحسين تعبيرية
- الحركات والإيماءات الجسدية، ربما يتم ممارسة رسم توضيحي من غير كلمات أي – في- التمثيل الإيمائي. ومع استراتيجية واحدة مباشرة يتم إعطاء الطلاب مشهد بسيط (قصة)، ويتم شرح الالشخصيات وبعد ذلك يرتجل الطلاب الحركة.
- **اقترح ويني** 1976 weney 1967 أن المسرحيات المصغرة يجب أن لا تكون سخيفة، بمعنى أنها يمكن أن تتضمن مثلا – عمال منجم يعملون ضد الزمن لتعزيز منجم على وشك الانهيار، رواد فضاء بطيئو الحركة يصلحون شيئا في الفضاء، عرائس بمتجر للعرائس أو بالمتحف يصبحون أحياء عند دقات منتصف الليل، مواطنون بكاليفورنيا يمرون بزلزال، أو الفترات التاريخية والتراث الشعبي والأساطير القديمة والحكايات الخيالية وأغاني الأطفال وقصص الحيوان تمثل أيضا مصادر محتملة: حفلة شاي، الدببة الثلاثة، كولومبوس يكتشف أمريكا.

وهناك استراتيجية عمل مسرحية أكثر تنظيما ربما تسير كالتالي بعد القليل من تمرينات الإحماء، يقوم المرشد التربوي أو القائد بحكاية قصة بعد ذلك يراجع القائد والطلاب تسلسل الأحداث – ماذا حدث أولا ثانيا ثالثا وتناقش المجموعة بعد ذلك عملية التمثيل، مع الأخذ بالاعتبار الصفات البدنية والانفعالية والعقلية (متراخية، بطيئة، خطو سريع، عصبية، غضب، سعادة، إثارة، هادئ، مغرور، بليد الذهن، ذو عقل علمي)،

والمسرحية دائما ما يتم تجزيئها وأدائها مشهداً بعد مشهد، وربما تمثل المجموعة أولا مشهدا ما من غير حوار لاستكشاف الحركات والتعبيرات ثم بعد التعديلات يتم إعادة تمثيله بحوار ارتجالي. وقد يتم إعادة تمثيل مشهد معين عدة مرات، مع تجريب الطلاب لأدوار مختلفة، وكما ذكرنا منذ قليل يمكن إيجاد أفكار في المواد التاريخية أو الأسطورية، أو في كتب الأطفال وأغانيهم، أو في القصص الأخرى.

يستطيع الطلاب أيضا القيام بعصف ذهني لإيجاد قصص وأفكار.

ولعمل المسرحيات مع الطلاب الموهوبين، أشار Cerelli (1981) إلى أن الطلبة الموهوبين عليهم أن يختاروا الموضوع، وتوزيع المسؤوليات، وتخطيط وتنفيذ الأنشطة، بما فيها البحث عن الحدث التاريخي أو الأسطوري المعين وتقييم كل من العملية والمنتج النهائي.

والدراما الابداعية تظهر دائما في الواقع المشاعر المستثارة للابداعية – ليس كل يوم يجرب الطلاب أن يكونوا عميان أو يتظاهروا بأنهم إنسان الي، أو طائر الساعة أو ترس صاروخ في آلة بشرية لا يفعل أي شيء، ويتم إعطائهم سبب منطقي تام لتوسيع خيالهم وحس الدعابة لديهم، والأنشطة قد يتم استخدامها مع أي مجموعة عمرية من برنامج الإطلاق بالمرحلة الابتدائية حتى دروس الدراما بالمرحلة الابتدائية إلى دروس الابداعية بالجامعة.

وفي الختام يعتبر النمو الابداعي هو موضوع محوري للموهوبين والمتفوقين. وبالنسبة إلى الإنجاز طوال الحياة فإن الطلاب ذوي نسبة الذكاء المرتفع يفوقهم الطلاب الأذكياء الذين يكونون ابتكاريين أيضا.

إن أوصاف بناء الابداعية تختلف إلى حد بعيد ويصف Taylor خمسةمستويات من الإبداعية:

1- الحدسية
2- التقنية

3- الإبداعي
4- ابتكاري
5- عبقري

وغالباً ما يبقى ذوو التحصيل المنخفض من المبدعين ضمن المستوى الأول للتعبير بسبب خوفهم من إن مهارات التقنية سوف تتدخل مع تفردهم.

يميل الطلاب الإبداعيين إلى أن يكونوا مستقلين. ومتخذي مخاطرة، ومليئين بالطاقة.وفضوليين وسريعين عن الخطر ومثاليين ومنيين ومنجذبين إلى الغامض والمعقد، ويحتاجون إلى وقت للعزلة، ومواقفهم تتضمن –

السذاجة الانضباط الذاتي – المخاطرة وثقة المجموعة.

أما السمات السلبية تتضمن العناد ومقاومة السيطرة وعدم التعاون والتهكم والميل لرفض القوانين والميل للصمت وغيرها، وقد تكون هذه السمات مزعجة للمعلمين.

بعض الطلاب الأذكياء مرتفعي الطاقة والإبداعيين يتم تصنيفهم بشكل خاطئ فإنهم مصابين بالنشاط الزائد مصحوبا باضطراب الانتباه ADHD، رغم أن بعض الطلاب الموهوبين مصابين بالفعل ب ADHD.

بالإضافة إلى قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة والإتقان، فإن القدرات الإبداعية الهامة تتضمن – مثلا – متلازمة تتكون من إيجاد المشكلة والحساسية للمشكلة وتعريف المشكلة بجانب قدرات تتعلق بالتصور والتفكير التناظري (التماثلي) والتقييم والحدس ومقاومة النهايات المتعجلة والتفكير المنطقي ورؤية بناء في التشوش، وتجنب الجمود العقلي واتخاذ قرارات جيدة.

والكثير من مهارات التفكير (مثل التخطيط ووضع الأولويات واكتشاف العلاقات وعمل الاستدلالات) وسمات الشخصية الإبداعية (حس الدعاية والفضول والاستقلال والمخاطرة مثلا) ربما يتم اعتبارها قدرات إبداعية.

العملية الإبداعية ربما يتم رؤيتها – أولا – كمراحل في الحل الإبداعي للمشكلة المراحل الأربعة عند والاس Wallas هي التحضير وفترة الحضانة والإشراق والتحقق، وأضاف كرويلي Cropley مراحل أخرى هي المعلومات والتواصل والإثبات، وصف Csikszentihaliy أنموذج أنظمة – للإبداعية والذي يتطلب دائماً التفاعلات في كل من المجال، الحقل والمبدع.

نموذج الحل الإبداعي للمشكلة يتضمن إيجاد الحقيقة وإيجاد المشكلة وإيجاد الفكرة وإيجاد الحل (تقييم الحل) وإيجاد القبول (تنفيذ الفكرة)، وأحيانا مرحلة تمهيدية في إيجاد المأزق (تحديد مشكلة ما)، إيجاد الحل قد يشمل مصفوفة تقييم.

وفي إيجاد القبول فقد أشار تريفنجر Treffinger إلى "مساعدين" ومعارضين" – أشخاص أو طرائق أو مصادر تؤثر في التقدم.

العملية الإبداعية قد يتم أيضا رؤيتها كتغير في الإدراك – رؤية توليفات جديدة للأفكار، وعلاقات جديدة، ومعاني جديدة، ومضامين وتطبيقات جديدة، هذا التغير المفاجيء في الإدراك ليس مفهوما بشكل جيد.

الدراما الإبداعية تسعى إلى تقوية التفكير التباعدي، والتخيل وحل المشكلة، والوي الحسي، واكتشاف وضبط الانفعالات والذات البدنية، وحس الدعابة، والثقة بالنفس، والفهم التقمصي العاطفي. هناك. خمس فئات من الأنشطة تتضمن فترات الإحماء وتمرينات الحركة والوعي الحسي والجسدي والتمثيل الإيمائي (الصامت) وعمل المسرحية.

(السمادني، 2014، 378)

الفصل العاشر

النمو المهني والإرشاد
للطلبة الموهوبين والمتفوقين

ويشتمل على النقاط التالية:

- مفهوم اختيار مهنة المستقبل
- مبادئ اختيار الفرد لمهنته
- العوامل المؤثرة في اختيار مهنة المستقبل
- علاقة المرحلة الثانوية باختيار مهنة المستقبل
- مهارات مهمة للطلبة لاختيار مهنة المستقبل
- مهارات القرن الحادي والعشرين
- مهارات التواصل
- مهارات اتخاذ القرار

الفصل العاشر

النمو المهني والإرشاد
للطلبة الموهوبين والمتفوقين

عندما يقترب الطلبة الموهوبون من إنهاء المرحلة الثانوية، يتدخل التربويون والوالدان فيما يتعلق بالدراسة الجامعية واختيار مهنة المستقبل، حرصاً منهم على أن لا تضيع مواهب أبنائهم، إذ يرى هؤلاء الراشدون أن هناك مهناً معينة يستحقها الطلبة الموهوبون كالطب، والهندسة، والمحاماة، بينما ينبغي على الطلبة الموهوبين أن لا يتوجهوا لمهن مثل التدريس، والإرشاد، والعمل الاجتماعي، والتمريض، مما يشكل مصدراً للضغط على الطلبة الموهوبين.

وتُعد عملية التخطيط للمهنة بالنسبة للطلبة الموهوبين عملية صعبة، فهم لا يعرفون عادة ماذا سيفعلون "بقية حياتهم". وعلى الرغم من نجاحهم وتفوقهم أكاديمياً إلا أن ذلك لا يعني أن لديهم خطة حول مهنة المستقبل، فقدراتهم وطموحاتهم قد لا تتحقق في أعمال هادفة أو مخططة.

ولتوجيه الموهوبين مهنياً يمكن تطوير البرامج الخاصة من خلال تقديم مواد تعليمية مرادفة تخدم مجالات الإرشاد المهني على النحو الآتي:

- **"أنت و مهنتك"**: ينبغي أن يسعى الموهوب لتحقيق ذاته من جهة، والقيام بشيء يستحق الجهد من جهة أخرى، ولا بد من إيصال هذا الأمر لأولياء الأمور، ويُطلب من التلاميذ هنا أن يأخذوا بعين الاعتبار أربعة أمور: الخيال، واعتبار كافة الاحتمالات الممكنة، وتقييمها، واختيار واحد منها.
- **"تقييم الذات"**: يتباحث الطلبة الموهوبون في تفاصيل البحث عن مهنة، وأهداف الحياة، وأولوياتهم الوظيفية، وأولوياتهم غير الوظيفية، والدرجة التي يعتقدون أن أهدافهم يمكن أن تتحقق من خلال عملهم، ومعلومات عن الأشخاص الذين أثّروا في اختيارهم لمهنتهم، ونقاط القوة لديهم، والأوقات التي شعروا أنهم أشبعوا فيها قدراتهم، وطموحاتهم المستقبلية.
- **"دراسة المهنة"**: يتأثر الطلبة في اختيار المهنة من الصورة التي تصل من خلال وسائل الإعلام، لذا ينبغي أن يقوموا بدراسة لجوانب المهنة متضمنة العوامل المخفية التي لا يمكن معرفتها من خلال الإعلام بل من خلال مقابلة شخص يعمل في هذه المهنة، والتعرف على المهارات الأساسية التي تحتاجها المهنة المعينة، والمهارات الجسمية، وغيرها من المتطلبات إضافة إلى فرص التدريب، ومشكلات التهيئة المهنية.

مفهوم اختيار مهنة المستقبل:

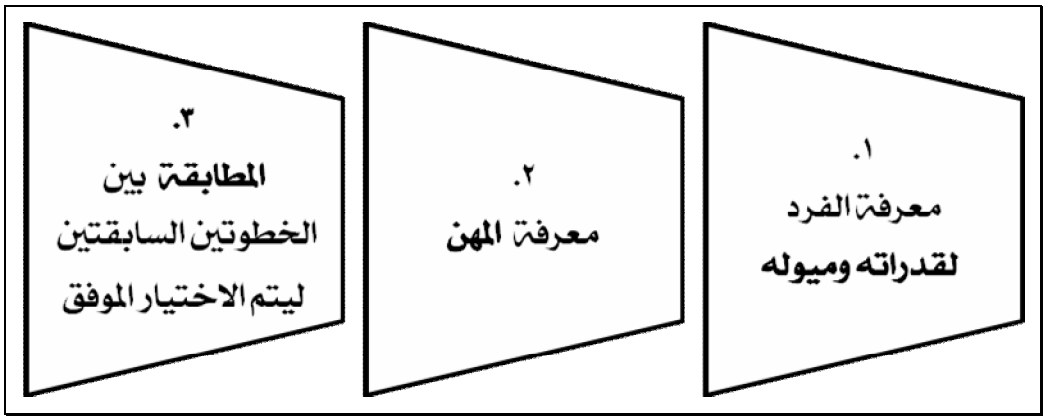
تعد مسألة اختيار مهنة المستقبل من أهم القرارات التي تهم الفرد في الوقت الحاضر؛ لما تحمله من تأثيرات إيجابية أو سلبية في حياته. ولم تكن في الماضي مسألة تحديد مهنة المستقبل تشكل قضية حياتية محورية ذات قيمة كبيرة كما هي اليوم؛ إذ كان الأبناء يحترفون حرف آبائهم ويعدون أنفسهم لها منذ نعومة أظفارهم، ولكن تطورات الحياة في الوقت الراهن، واتساع دائرة المعارف الإنسانية، وتعدد الخبرات، وظهور مهن جديدة، أدت إلى إبراز الحاجة لإدخال الجوانب المهنية ضمن المناهج الدراسية، وذلك للمواءمة بين اختيار الطلبة للمهن، ونوعية متطلبات سوق العمل من المهن وحجمها استجابة لتلبية احتياجات الأفراد والمجتمع (الصبحي، 2010).

يعتبر مفهوم اختيار مهنة المستقبل من المفاهيم ذات الأهمية في حياة الفرد الحاضرة والمستقبلية، حيث يعني اختيار الوظيفة أو العمل الذي يطمح الفرد في مزاولته في المستقبل، بما يتناسب مع ميوله وقدراته واحتياجات سوق العمل.

ويشمل مفهوم اختيار مهنة المستقبل ثلاث خطوات (الزهراني،2010):

1- معرفة الفرد لقدراته وميوله وسماته الشخصية.
2- معرفة المهن وما تتطلبه من قدرات وسمات وتعليم وتدريب.
3- المطابقة بين الخطوتين السابقتين ليتم الاختيار الموفق.

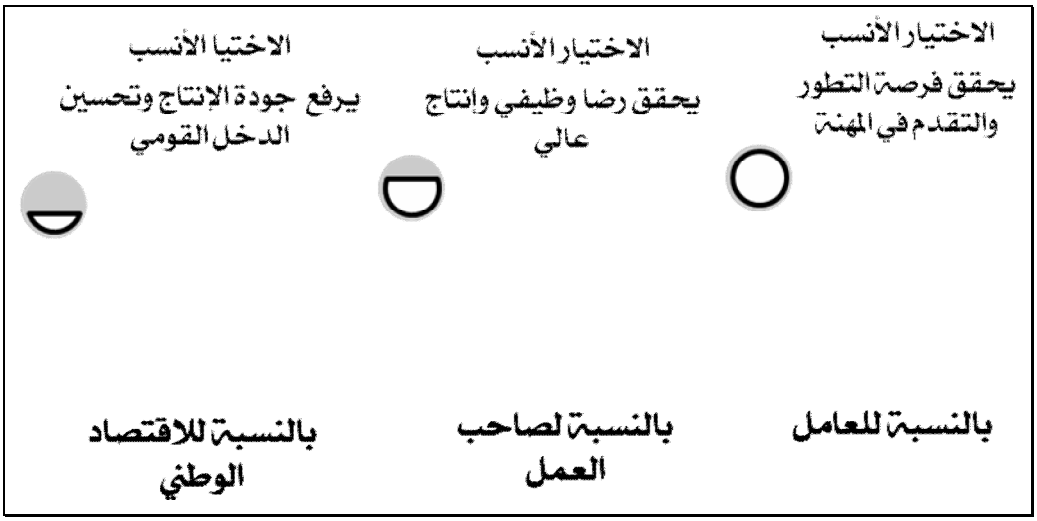
لماذا الاهتمام باختيار المهنة الأنسب؟



يرى خطايبة (2009) أن للاختيار المناسب للمهنة فوائد ومنافع عديدة تنبع من خلال الانعكاسات الإيجابية للاختيار على كل من العامل وصاحب العمل، وبالتالي على الاقتصاد الوطني بشكل عام. بالنسبة للعامل، فإن اختياره لمهنة مناسبة له يتيح له فرصة التقدم والتطور في مهنته، علاوة على ما يحققه من ارتقاء.

أما بالنسبة لصاحب العمل، فإن الاختيار السليم يساعد على خلق جو عمل ورضا وظيفي، وبالتالي إنتاج وكسب كثير.

وبالنسبة للاقتصاد الوطني والمجتمع بشكل عام، فإن الاختيار للمهنة المناسبة يرفع جودة المنتجات؛ نظراً لارتفاع سوية أداء العمال المهنيين، حيث أنه من الطبيعي أن ينعكس ذلك على تحسين الدخل القومي بشكل أعم.



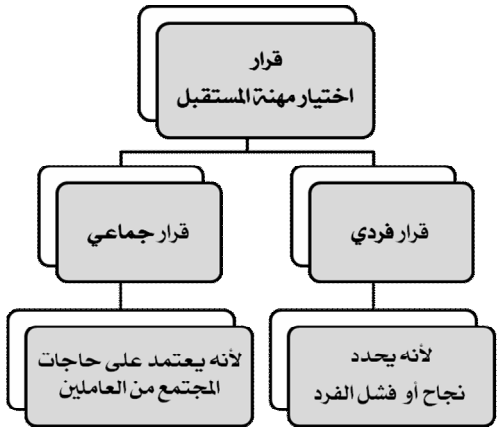
مبادئ اختيار الفرد لمهنته:

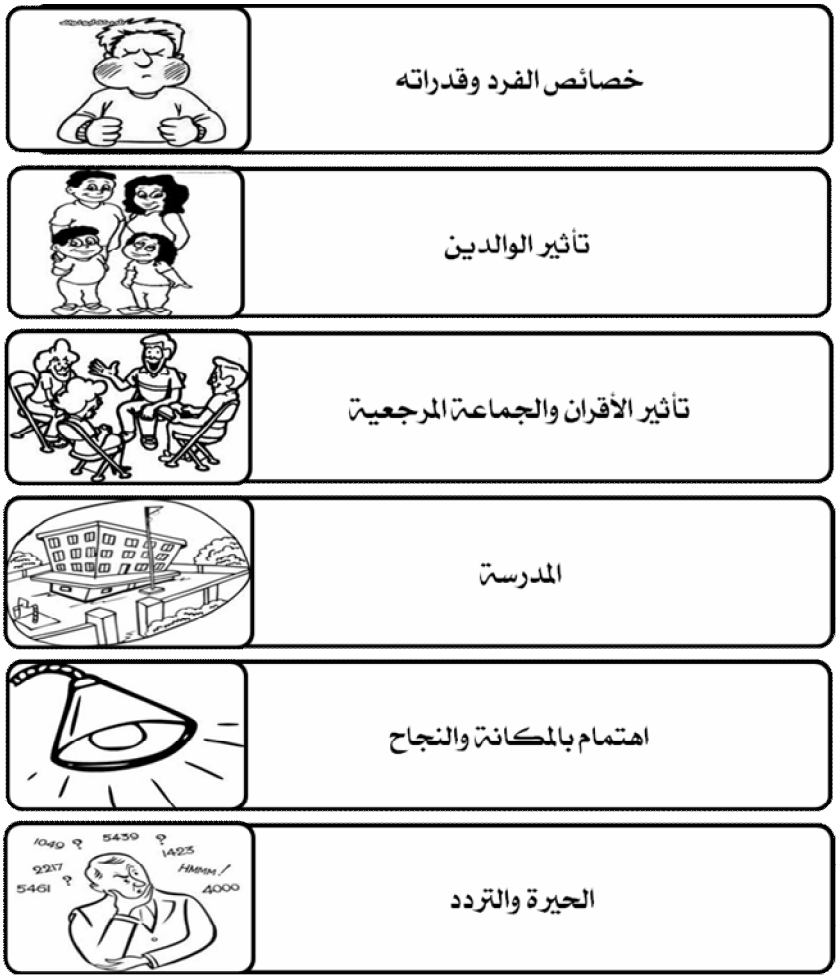
هناك بعض المبادئ التي تساعد الفرد على اختيار مهنته، ومن هذه المبادئ أنه من الخطأ الاعتقاد أن الفرد المعين لا يصلح إلا لمهنة معينة. كذلك من الخطأ الاعتقاد بأن لكل مهنة مطالب ثابتة وجامدة، فالإنسان لديه القدرة على التكيّف والتوافق عندما يدخل مهنة معينة، وبذلك فإن عليه أن يكيّف نفسه لها، ولكنه في نفس الوقت يُحدث بعض التعديلات البسيطة في هذه المهنة، فنحن لسنا مهيئين بالطبيعة لمهنة واحدة بعينها دون غيرها، فالفرد يصلح لأكثر من مهنة، ولكنه يختار أكثر المهن جلباً للشعور بالرضا والسعادة، وأقلها في طلب تكيّفه لها (العمران، 2006).

وينبغي أن تكون عملية الاختيار المهني عملية مستمرة ومتصلة، تتاح للفرد في كل مرحلة من مراحل عمره، لأن الفرد يتغير، والمجتمع من حوله يتغير، والمهن والأعمال تتغير، فنرى مهناً تسود فترة ثم تصبح عديمة الأهمية في فترة أخرى، وأيضاً تستحدث مهن تتطلب مهارات جديدة لم يكن يتقنها الفرد من قبل (حيدر،2006).

العوامل المؤثرة في اختيار مهنة المستقبل:

يعتبر قرار اختيار مهنة المستقبل قرار فردي جماعي؛ قرار فردي لأن اختيار الفرد لمهنة ما يحدد أموراً أساسية في حياته منها سهولة أو صعوبة حصوله على عمل معين، واستمراريته في هذا العمل أو التوقف عنه، نجاحه أو فشله، المردود المادي والمناسب، المكانة الاجتماعية، أما لكونه قرار جماعي لأنه يؤثر في توزيع القوى العاملة في المجتمع ويحدد حاجاته من العاملين (Bainbridge,2009).


قرار
اختيار مهنة المستقبل
قرار فردي
قرار جماعي
لأنه يحدد
نجاح أو فشل الفرد
لأنه يعتمد على حاجات
المجتمع من العاملين


خصائص الفرد وقدراته
تأثير الوالدين
تأثير الأقران والجماعة المرجعية
المدرسة
اهتمام بالمكانة والنجاح
الحيرة والتردد
1040
5439
1423
2257
5461
4000

وفيما يلي عرض لأهم العوامل المؤثرة في اختيار مهنة المستقبل (علوان،2001):

1- خصائص الفرد وقدراته:

تعد خصائص الفرد من المحددات الأساسية في اختياره مهنته، ومن خصائص الفرد (قدراته وذكاؤه واستعداداته وميوله وموهبته وسماته وقيمه واتجاهاته) فالشخص الموهوب يختار المهنة التي تتطلب النوع نفسه من الموهبة.

2- تأثير الوالدين:

- **من خلال وراثة المهنة**: إذ يشترك الأبناء مع الآباء في الصغر، ثم غالباً ما يواصلون ذلك في الكبر، أي أن الآباء يوفرون لأبنائهم مجال التدريب المهني، فضلاً على أن الآباء يشكلون نماذج سلوكية للأبناء.
- **الرغبة في التعويض**: هناك بعض الآباء الذين يجبرون أبنائهم لاختيار مهنة معينة كانوا يأملون الاشتغال بها لولا أنهم فشلوا لسبب أو لآخر.
- **الآباء قدوة لأبنائهم**: قد يتحد الأبناء مع آبائهم في اختيار نفس المهنة من غير قصد أو العكس، نبذ الأبناء مهنة آبائهم والنفور منها.

3- تأثير الأقران والجماعة المرجعية:

هناك جدل كبير في تأثير الأقران نحو اختيار مهنة المستقبل، بعض الدراسات تؤكد أن للأقران دور واضح في اختيار مهنة المستقبل من باب السلوك التعليقي، وبعضها الآخر لم تثبت صحة هذا الفرض.

4- المدرسة:

تهيئة المدرسة خلال سنوات الدراسة الطويلة لاختيار مهنة المستقبل لها الأثر الكبير في توجيه الطلبة من خلال ما تتيحه من فرص للطلبة للتفاعل والتعرف على العالم الخارجي (جان، 2010).

5- اهتمام بالمكانة والنجاح:

قد يكون تفضيل مهنة عن أخرى لمكانة هذه المهنة الاجتماعية، أو النجاح المادي الذي يناله الشخص منها، فيُحسّن وضعه المادي والاجتماعي (جان،2010).

6- الحيرة والتردد:

يعد وجود خطة عامة شاملة يمكن تحديدها وتطبيقها خلال مرحلة الدراسة وخاصة المرحلة الثانوية مفيدة، إذ إنها تصلُح كدليل يُجنّب الطالب الحيرة والتردد في اختيار مهنة المستقبل، إذ إن عدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب قد يضر بالاختيار.

إن أغلب مشكلات التكيف السليم بين العامل وعمله تعود إلى سوء اختيار مهنة المستقبل، حيث لا يوضع كل فرد في مكانه الوظيفي المناسب؛ ليصل إلى أفضل كفاءة مهنية وإنتاجية ممكنة (زين العابدين،2007).

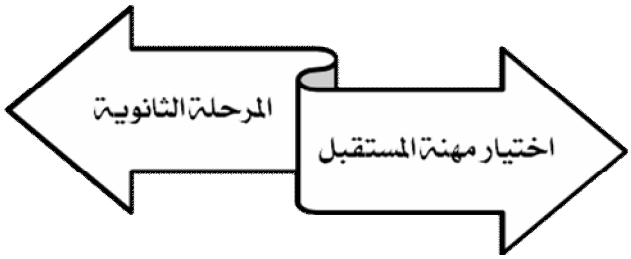
فيجب على الفرد ألا يختار المهنة لمجرد نجاحها في المجتمع، أو لمجرد نجاح الأفراد بها، أو لكونها تدر دخلاً عالياً في فترة زمنية معينة، أو للاعتقاد بأنه لا يوجد بديل عنها، أو لمجرد التقليد، ومحاكاة للآخرين، أو لأن أباه يعمل بها، أو بناءً على شهرتها، فالاختيار يجب أن يكون نابعاً عن رغبة جادة مدروسة مخطط ومعد لها مسبقاً في المدرسة والجامعة؛ إذ إن التوجيه للمهنة عملية مستمرة ودائمة، تأخذ منحنيات متعددة وتختلف من فترة زمنية لأخرى وفقاً للتطورات العلمية والحياتية والتقنية والتكنولوجية، ووفقاً لتطورات الأعمال والمهن وأهميتها والحاجة إليها في المجتمع (سعد الدين،2005).

عزيزي القارئ....

أجب عن فقرات "اختيار مهنة المستقبل" وأعط رأيك بنسبة تقديرية عن صدق كل فقرة من منظوري الطالب قبل 20 عام والطالب الحالي لإيجاد الفرق في التطور:

الرقم	اختيار مهنة المستقبل	قبل 20 عام	الآن
1	المعدل الأكاديمي النهائي هو المحدد لمهنة المستقبل.		
2	أرغب بالعمل في المهنة التي تناسب رغباتي ومواهبي الخاصة.		
3	أرغب بالعمل في مهنة تحقق لي مردوداً مادياً كبيراً.		
4	أرغب بالعمل في مهنة تحقق لي مكانة اجتماعية كبيرة.		
5	أرغب بالعمل في مهنة تحقق لي مساعدة الآخرين.		
6	اختيار المهنة يعتمد على وجود المكان الشاغر.		
7	أخطط لمسار العمل الذي وجهتني له المدرسة خلال سنوات الدراسة.		
8	الالتحاق بمهنة ما يأتي بالصدفة.		
9	أرغب بالعمل في مهنة أبي.		

علاقة المرحلة الثانوية باختيار مهنة المستقبل:



تشكل المرحلة الثانوية الحلقة الأخيرة من التعليم في المدرسة، وتعتري هذه المرحلة الكثير من التغيرات والتناقضات في شخصية المراهق، وهذا أمر طبيعي تقتضيه طبيعة النمو فهي تعتبر المحطة التي تكتشف فيها أهم الخصائص العقلية والانفعالية، سعياً إلى تحقيق التوازن.

ولعل أبرز ما تمتاز به هذه المرحلة يتمثل في استيقاظ إحساس الفرد بذاته وكيانه، في وضع مجموعة من الأهداف والقيم الشخصية، التي يستطيع من خلالها العيش بهوية متماسكة ومتناسقة، ما يسميها أريكسون مرحلة "البحث عن الهوية" (أبو جادو،2011).

وتشير مرحلة "البحث عن الهوية"، إلى عملية تجريب هويات مختلفة، وانتقاء الهوية المناسبة، وتتبدى هذه العملية من خلال التغيرات الدرامية التي تطرأ على اهتمامات المراهق وميوله وتفكيره وصداقاته، وأنماط سلوكه ومعاييره ومعتقداته ومثله الأعلى (Adragna,2009).

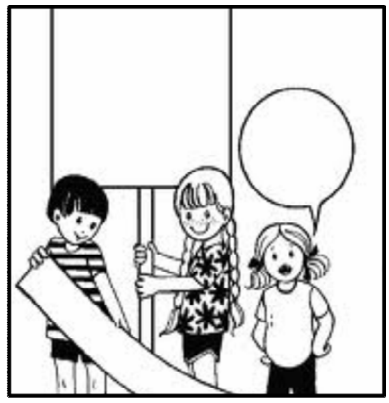
المرحلة الثانويه
هي
(مرحلة البحث عن الهوية)
أي تجريب هويات مختلفة لإنتقاء
الهوية الأنسب

مهارات مهمة للطلبة لاختيار مهنة المستقبل:

1- مهارات القرن الحادي والعشرين:

منذ أكثر من قرنين والاقتصاد التقليدي يرتكز على عاملين في الإنتاج: رأس المال، والعمالة الرخيصة. ويُنظر إلى رأس المال الفكري كعوامل ثانوية، ومع نهاية القرن العشرين، وبداية القرن الواحد والعشرين، ومع الثورة المعلوماتية والتكنولوجية اختلفت المعايير، وأصبحت تكنولوجيا المعلومات العامل الأساس في النمو الاقتصادي، وظهر مفهوم جديد هو "الاقتصاد المعرفي".

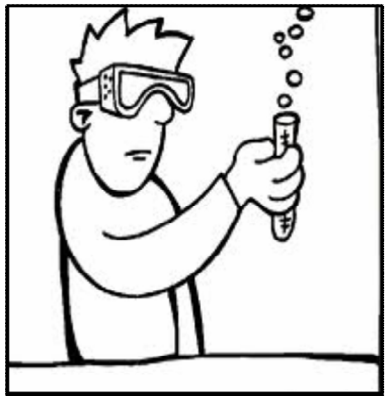
تدريب الطلبة على
مهارات التفكير



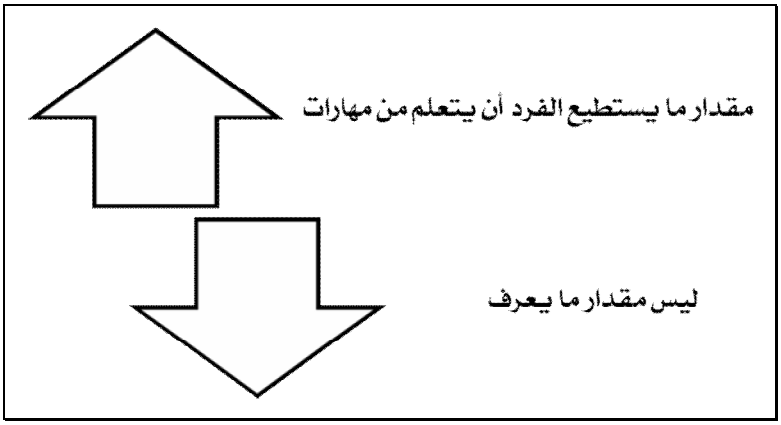
تدريب الطلبة على
مهارات القرن الحادي والعشرين

تدريب الطلبة على
مكونات الذكاء العاطفي

تدريب الطلبة على
عادات عقل العظماء



الاقتصاد المعرفي (Knowledge Economy): هو الاقتصاد الذي يسود في القرن الحادي والعشرين، وأن تقييم الفرد في المستقبل سيعتمد على مقدار ما يستطيع أن يتعلمه، وعلى ما يمتلك من مهارات وليس على مقدار ما يعرف، وهذه هي السمة العامة للقوى العاملة المعرفية (Worker Knowledge).



وتسعى الأنظمة التربوية لجعل الطالب محور العملية التعليمية، من خلال إكساب الطالب مهارات تعليم التفكير علاوة على المعارف الأكاديمية، فمتطلبات القرن الحادي والعشرين ترتبط بمجموعة المهارات التي يتطلبها العمل الذي يعد له الطالب، في إطار من المرونة تسمح له بالتكيف مع المتغيرات، وفي مقدمة هذه المهارات مهارات التفكير.

إن ما يحدث يضعنا في تحدي حقيقي يتطلب تقليل الفجوة التي تفصل بيننا وبين العالم المتحضر، من خلال إعداد الأفراد لمجتمع المعرفة بالارتقاء بمستوى مهارات تعليم التفكير، لأن امتلاكها يُعتبر المساهم الأكبر في إعداد الأفراد المؤهلين القادرين على إنتاج المعرفة المتجددة والمتطورة وتحويلها إلى خدمات وسلع اقتصادية منافسة في عصر الاقتصاد المعرفي.

كذلك تشمل مهارات القرن الحادي والعشرين (الاقتصاد المعرفي) التي حددتها المنظمات الدولية والتي تعد الوسيلة الأهم للتغيير والارتقاء بأي مجتمع، وذلك لأن امتلاكها يعتبر المساهم الأكبر في إعداد الأفراد القادريين والمؤهلين على إنتاج المعرفة المتجددة والمتطورة وتحويلها إلى خدمات وسلع اقتصادية منافسة في عصر الاقتصاد المعرفي والمهارات كالآتي:

مهارات التواصل

اتخاذ القرار

حل المشكلات

التفكير الناقد

التفكير الإبداعي

العمل الجماعي

تحمل المسؤولية الشخصية

2- مهارات التواصل:

كم تحقق من مهارات التواصل؟ وكم منها يعود إلى التدريب خلال المدرسة؟

استخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي

أتواصل مع الآخرين بثقة

لدي قدرة على الإصغاء والتركيز

أعي الإشارات غير اللفظية

اتبع التعليمات حسب الأولوية

3- مهارات اتخاذ القرار:

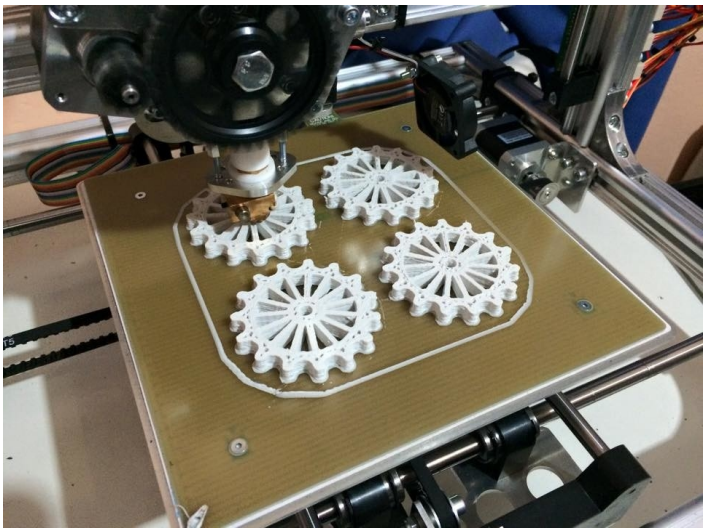
كم تحقق من مهارات اتخاذ القرار؟ وكم منها يعود إلى التدريب خلال المدرسة

إذا كنت حائرا في اختيار مهنة المستقبل عام 2020، 2030 فإليك هذه الخيارات:

تجلب لنا كل جولة جديدة من التقدم، المخاوف من أن الماكينات والروبوتات ستسلب فرص العمل من الناس ولكن مع تطور التكنولوجيات تظهر كل يوم مهن واختصاصات حديثة لم نكن نسمع بها من قبل.

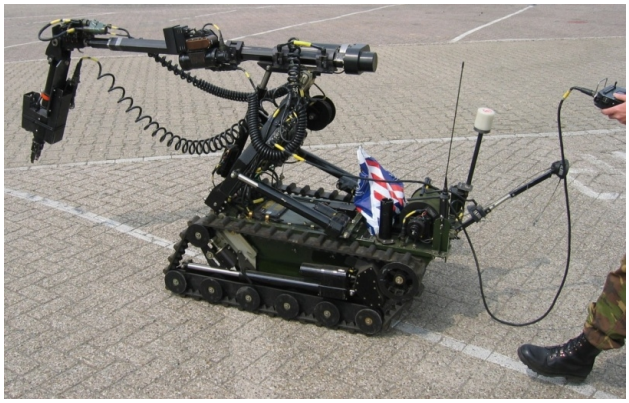
فيما يلي سنستعرض بعض مهن المستقبل التي لا تدرّس حتى الآن في الجامعات والمعاهد:

مشغّل الطابعة 3D



ستظهر خلال السنوات القريبة المقبلة ورشات عمل صغيرة يمكن فيها شراء نسخة لأي مادة أو سلعة أو جهاز مطبوعة على طابعة 3D. وتشكيلة البضائع المعروضة ستكون ضخمة جدا وسيتم تخزين النماذج ثلاثية الأبعاد للسلع في ذاكرة الكمبيوتر.

متخصص في ضبط وتجهيز وإصلاح الروبوتات المنزلية



ستصبح الروبوتات العنصر الرئيسي في "البيت الذكي" من دون شك في المستقبل القريب.

مربي في مجال الذكاء الاصطناعي

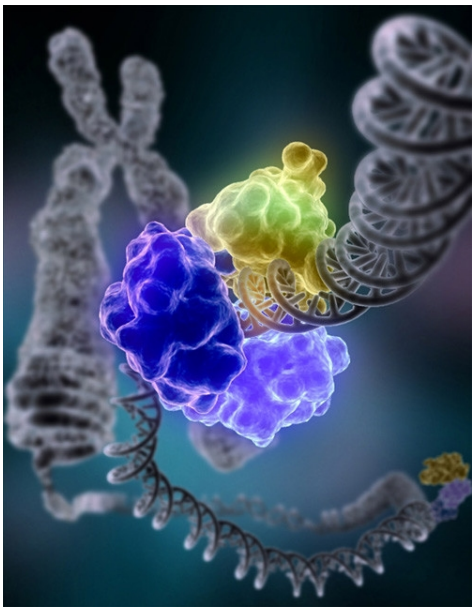
نحن نقف حاليا على عتبة خلق الذكاء الاصطناعي. نحن بحاجة إلى نهج جديد تماما لتربية العقل الكمبيوتري الشاب، وتعريفه بالعالم المحيط وإعداده لحل المشاكل الأكثر تعقيدا التي لا يمكن للكمبيوترات العملاقة حلها اليوم.

جراح ما بعد الإنسانية Transhumanism

في المستقبل القريب ستتوسع إمكانيات الطب بشكل مذهل إلى درجة أنها ستسمح بتغيير جسم الإنسان، مما سيعطيه صفات غير متأصلة فيه من الأساس. وسيتضمن ذلك تحسين جسمه بشكل غير محدود، وتزويده بأعضاء وأطراف جديدة مع الدخول في تعايش مع الكمبيوتر والتكيّف مع الظروف المعيشية الجديدة.

مختص في مجال المناعة- أخصائي نانوبوث (الروبوتات الدقيقة)

سيتمكن الإنسان من التأثير على جهاز المناعة في جسمه وتغييره عن طريق استخدام الروبوتات المجهرية القادرة على تحديد كل ما يهدد صحته والتصدي لذلك باستخدام أفضل الإنجازات تقدما في الصيدلة.



مبرمج الحمض النووي

سيسمح ذلك بمنع الأمراض الوراثية، واختيار لون العينين والشعر للطفل، وتحديد المواهب والميول لديه قبل أن يرى النور وكل ذلك عن طريق تعديل الشيفرة الوراثية. وهذا الفرع من علم الأحياء سيساعد على تدمير بعوض الملاريا وإحياء الماموث، واستنساخ القط المحبوب بعد موته وإنتاج بكتيريا تتغذى على البلاستيك وتنتج الوقود.

مزارع المستقبل

يتطلب تقلص مساحة الأراضي الصالحة للزراعة مسالك جديدة تماما لإنتاج الأغذية لسكان الأرض الذين يتزايد عددهم بسرعة. مزارع بحرية ضخمة لزراعة الطحالب واستخدام البروتينات المستخرجة من الحشرات،ومزارع على شكل ناطحات سحاب متعددة المستويات لزراعة الغلال الهجينة العالية المحصول.

عامل تشغيل المصاعد الفضائية

اقترح أبو العلوم الفضائية إي. تسيولكوفسكي عام 1895 فكرة المصعد الفضائي وذلك عن طريق ربط سطح الأرض بالمحطات المدارية بواسطة مصاعد تستخدم الكابلات الفائقة الصلابة لنقل البضائع والركاب إلى الفضاء دون اللجوء إلى إطلاق صواريخ باهظة التكلفة والتعقيد.

مهندس علم المناخ

سيتوجب على البشرية حل مشكلة تغير المناخ الناجم عن تطور الصناعة. وسيتضمن ذلك إعادة تدوير النفايات والغازات المسببة للاحتباس الحراري، ومكافحة الثقوب الأوزونية ومنع الكوارث الطبيعية

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

جروان، فتحي (1998). **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحميدي، سماح نشأت (2013). **الموهوب بين المنهاج المدرسي ومهنة المستقبل**، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

الرابغي، خالد (2013). **التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين**، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

الزغاري، رقية (2007). **سلسلة تطوير القيم (المشاعر، التقدير، المشاركة)**، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة.

سعادة، جودت (2010). **أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

سلمان، سيد صلاح (2017). **الموهوبون ذوو التحصيل العلمي المتدني**، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

السمادوني، السيد إبراهيم (2014). **تربية الموهوبين والمتفوقين**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن

الشاعر، خليل (2015). **الأطفال الموهوبون: دراسة بيوغرافية**، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

شعيب، خولة محمود (2013). **الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين**، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف (2017). **سلسلة 30 عادة العقل، أنشطة وتطبيقات عملية**، الجزء الأول، مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف وموسى، سميرة (1996). العلاقات **بين مستوى تعليم الأب وتعليم الأم والترتيب الولادي ودرجات التفكير الإبداعي لأطفال الروضة العمانيين**. ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار. قطر: جامعة قطر

مقلد، سمر (2013). **الدليل الإرشادي لأولياء أمور الطلبة الموهوبين**، الجامعة الأمريكية في بيروت بتكليف من جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، دبي- الإمارات العربية المتحدة.

نور، كاظم (2010). **الروضة والمدرسة والجامعة وجدلية إعاقة تنمية المواهب والتفكير والإبداع**، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

الهران، أحمد مساعد (2005). **مشكلات الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية بدولة الكويت**، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الرابع للموهوبين والمتفوقين،16 - 18/ 7/ 2005م، عمّان- الأردن.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted (Sixth Edition)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*(3), 180-184.

https://arabic.rt.com/video/896725-%D9%85%D9%87%D9%86-%D8%A7%D8%AE%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D8%B5%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84%D9%8A%D8%A9