موضوعات أساسية
في تربية الموهوبين

تأليف
أ.د. موسى النبهان

موضوعات أساسية في تربية الموهوبين

تأليف

أ.د. موسى النبهان

قسم تربية الموهوبين- نائب عميد كلية الدراسات العليا

جامعة الخليج العربي

جميع حقوق النشر والتوزيع والطبع محفوظة لجائزة
حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
دبي- الإمارات العربية المتحدة
أكتوبر 2015م

www.facebook.com/HamdanBinRashidAward
www.youtube.com/user/HamdanAward?feature=watch

سمو الشيخ

حمدان بن راشد آل مكتوم

نائب حاكم دبي / وزير المالية

كلمة المؤلف

بالرغم من مرور عدة سنوات على دراسة عدد من المقررات الأساسية في تربية الموهوبين من قبل الطلبة والخبراء والمهتمين، ما زالت بعض المفاهيم غير واضحة التعريف، ويصعب إجراء مقارنات مطلقة بينها كما في: (الموهبة والتفوق)، (الإبداع والإختراع)، (الإبداع والإبتكار) وغيرها كثير. حتى أن الإختلافات ليست قائمة بين الطلبة أو القراء فقط، بل وصلت إلى المحاضرين والباحثين وغيرهم. لذلك، بات من الضروري تسليط الأضواء على مفاهيم الموهبة كافة من ناحية، وتحديد وتقييم الفروق بينها بدقة وموضوعية.

في ضوء ذلك، تضمنت فصول الكتاب العشرة أفكارا مهمة، وواضحة في التعريفات والإستخدام، وبناء البرامج وتقييمها. وكذلك المقارنات بين المفاهيم الشائعة في مجالات تربية الموهوبين في البيئة العربية. وهذا إنما يعمل على توحيد المصطلحات، بهدف تسهيل الإستفادة، وتيسير الإقتباس، والتعميم بدقة أكبر.

وفي مقدمة كل ذلك، لا بد من التذكير بجهود إدارة رعاية الموهوبين في جائزة الشيخ حمدان بن راشد التي تسعى إلى تقديم ما يفيد في تطوير مفاهيم الموهبة والإبداع، وما يتعلق بها من برامج وتصنيفات لدى الباحثين والمؤلفين والقراء والمهتمين من طلبة العلم والأساتذة ذوي الإهتمام.

ولا بد من التذكير بأن جائزة الشيخ حمدان مؤسسة رائدة في هذا المجال، وتسعى أن تكون صانعة المبادرة، والسباقة في البحث عن المعرفة العلمية التي تتسم بالصحة والدقة والملاءمة، من أجل تعميم واستثمار تلك المعرفة، خدمة للباحث والتلميذ، وكذلك الجهات المستفيدة، ذات العلاقة محليا وإقليميا. من ناحية أخرى، أبدى عدد غير قليل من الزملاء والخبراء والمهتمين من مختلف الجامعات ومراكز البحوث في العالم العربي أن يساهموا في تأليف فصول مميزة في كتاب «موضوعات أساسية في تربية الموهوبين».

وفي الختام، يطيب لنا أن نفتخر بجهود كل من أسهم في صناعة فكرة علمية، ومن قام بتحريرها، وإخراجها بأسلوب يسهل الإطلاع، ويعظم الإستفادة، ويتيح المجال

نحو تكامل واستثمار الإختلاف المقدم من عدد غير قليل من الباحثين والعلماء من مختلف أنحاء الوطن العربي. من زاوية أخرى، قد يختلف تعريف المفهوم من فصل إلى آخر ومن مؤلف إلى آخر. وذلك لعدم وجود اتفاق كامل بين مختلف المؤلفين على ذلك التعريف. وهذا يدفعنا نحو اقتراح عقد اجتماع اقليمي يجمع النخب العلمية ذات الصله بتربية الموهوبين للإتفاق على تعريف مفاهيم الموهبة والإبداع والفروق بينها.

أ.د. موسى النبهان

محرر الكتاب

الفهرس

الفصل الأول **15**
ـ الموهبة والإبداع والإبتكار والإختراع.. علاقات وإشكاليات
أ. د. شاكر عبدالحميد سليمان

الفصل الثاني **65**
ـ مناحي التجديد في مجال الكشف عن الموهوبين
د. صالح راضي الشمري

الفصل الثالث **105**
ـ الموهوبون وخصائصهم الشخصية والسلوكية
أ.د. عبداللطيف محمد خليفة

الفصل الرابع **161**
ـ أساليب التفكير ومدى شيوعها لدى الطلبة الموهوبين
د. جمال الدين محمد الشامي

الفصل الخامس **187**
ـ الموهوبون ثنائيو الاحتياجات
أ.د. عماد عبدالرحيم الزغول

الفصل السادس **227**
ـ دور المعلم والأسرة في التعامل مع الموهوبين
د. عوشه أحمد المهيري

الفصل السابع **261**
ـ إرشاد الطلبة الموهوبين وتوجيههم: الحاضر والمستقبل
د. سمر حبيب مقلد

الفصل الثامن **321**
- برامج رعاية الموهوبين حسب فئاتهم العمرية
د. عوني معين شاهين

الفصل التاسع **377**
- نظرية الذكاءات المتعددة وأهمية توظيفها في تدريس الطلبة العاديين والموهوبين
د. تيسير محمد الخزعلي

الفصل العاشر **411**
- توظيف نموذج المنهاج الموازي في التخطيط لتنمية الاستعداد للتعلُّم وتحدِّي قدرات الطلبة المتفوقين والموهوبين
د. تيسير محمد الخزعلي

كلمة المحرر

موسى محمد النبهان: أستاذ دكتور في القياس النفسي والتقييم، تخرج في جامعة بيتسبيرغ/ بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1991، عمل أستاذا وعميدا لكلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة-الأردن، ثم عمل أستاذا في قسم علم النفس في جامعة الإمارات العربية المتحده، ومستشارا وباحثا في المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الأردن. وقضى ثلاثة فصول دراسية كإجازة تفرغ علمي في التدريس والبحث العلمي في جامعة بيتسبيرغ. ومنذ عشر سنوات وحتى اللحظة، يعمل أستاذا في قسم تربية الموهوبين، ونائبا لعميد كلية الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي في مملكة البحرين.

قام بتأليف: (1) الدليل المرجعي في الكشف عن الموهوبين (الطبعة الأولى، 2013 والطبعة الثانية، 2015) بتكليف من جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعلميي المتميز. كما ألف كتبا منهجية من مثل: (2) أساسيات فحص دلالات الفروق الكمية باستخدام برنامج SPSS عام 2014. (3) أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والإجتماعية الطبعة الثانية، 2005، (4) أساليب إحصائية متقدمة (قيد النشر)، (5) أساسيات القياس في العلوم السلوكيه الطبعة الثانية عام (2013)، (6) منهجيات البحوث الكمية والنوعية في التربية وعلم النفس (قيد النشر). علاوة على أنه نشر أكثر من ستين بحثا باللغتين، وأشرف على أكثر من 120 أطروحة ماجستير ودكتوراه في تربية الموهوبين والقياس النفسي في أكثر من جامعة عربية.

المشاركون في التأليف

شاكر عبد الحميد سليمان: أستاذ دكتور في علم نفس الابداع، تخرج في جامعة القاهرة عام 1984 ويعمل حاليا أستاذا في قسم فلسفة الفن وعلومه في المعهد العالي للنقد الفني- في جمهورية مصر العربية. وقبل ذلك كان وزيرا للثقافة، وأمينا للمجلس الأعلى للثقافة، وعمل أستاذا في كل من جامعة القاهرة، وجامعة الإمارات العربية المتحده، وجامعة السلطان قابوس، ومديرا لبرنامج تربية الموهوبين في جامعة الخليج العربي. ألف وترجم وقيم عددا كبيرا من المراجع والكتب والأعمال في مجالات علم النفس عموما، والابداع والموهبة تحديدا. كما حصل الدكتور شاكر على جائزة الشيخ زايد للكتاب عام 2012، وجائزة الدولة للتفوق في مصر عام 2003، وجائزة شومان للعلماء العرب في العلوم الإنسانية عام 1990.

عماد عبدالرحيم الزغول: أستاذ دكتور في علم النفس التربوي. تخرج في جامعة تكساس (A & M) عام 1997 وحصل منها على درجة الدكتوراه. ومن جامعة اليرموك، حصل على درجة الماجستير في علم النفس التربوي عام 1987م. وحصل قبل ذلك على درجتي البكالوريوس في الإقتصاد والدبلوم في التربية من جامعة اليرموك عام 1984م. شغل عددا من المواقع الإدارية والأكاديمية المتقدمة في جامعة مؤته. أشرف على عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه في أكثر من جامعة عربية وأردنية. ألف عددا من الكتب، وقيم العديد من الأعمال في مجالات علم النفس. ويعمل الآن رئيسا لقسم تربية الموهوبين في جامعة الخليج العربي في مملكة البحرين.

سمر مقلد: خبيرة تربية خاصة وإرشاد وتوجيه مدرسي. عملت أستاذا مساعدا في الجامعة الأميركية في بيروت. حصلت على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة في جامعة كولمبيا في مدينة نيو يورك، وعلى ماجستير في علم النفس التربوي تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي في ذات الجامعة. مارست التدريس في الجامعة الأميركية في بيروت لمدة 22عاما وكانت منسقة لبرنامج الدبلوم في التربية الخاصة والماجستير في الإرشاد والتوجيه المدرسي بالاضافة الى إدارة لجنة المناهج والامتحانات في دائرة التربية. أشرفت على العديد من مشاريع التطوير التربوي في العالم العربي وخاصة تدريب

المعلمين في مجال الإرشاد والتوجيه المدرسي بصورة عامة وإرشاد الطلبة الموهوبين بصورة خاصة. أدخلت مفهوم الإرشاد المدرسي الوقائي الى وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان، كما قامت بالتدريب على هذا المنحى الحديث في الإرشاد المدرسي في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة (جائزة الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز) والأردن والسودان وغيرها.

صالح راضي الشمري: ولد في دولة الكويت عام 1969، حاصل على بكالوريوس التربية- تخصص علوم ورياضيات. كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (2005). وفي مجال تربية الموهوبين، حصل من جامعة الخليج العربي على ثلاث درجات في تربية الموهوبين هي الدبلوم العالي عام (2006) والماجستير عام (2008) والدكتوراه عام (2014). حضر وقرأ أوراق علمية في عدد من المؤتمرات والدورات التخصصية في عدة مجالات في تربية الموهوبين عموما وتنمية التفكير الإبداعي على وجه التحديد. نشر عددا من الأبحاث العلمية المحكمة. ومهتم بجوانب الكشف عن الموهوبين؛ وخصائصهم؛ وأساليب التفكير؛ وأساليب التعلم، ومهارات التفكير الإبداعي.

عبد اللطيف محمد خليفة فضالي: أستاذ دكتور في علم النفس الإجتماعي الإرتقائي. ويرأس حاليا قسم علم النفس في جامعة القاهرة. شارك في عدد من المؤتمرات والندوات العلمية في عدد من البلاد العربية مثل مصر والأردن والكويت. وأشرف على عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعات: القاهرة، وعين شمس، والإسكندرية، والملك سعود، والكويت. كما ساهم في تحكيم العديد من البحوث العلمية في عدد من المجلات العلمية العربية مثل: دراسات نفسية، ودراسات عربية، ومجلة العلوم الإنسانية، ومجلة كلية الآداب في جامعة سوهاج، ومجلة العلوم الاجتماعية، ومجلة علم النفس المعاصر. ألف وشارك في تأليف عدد من الكتب المرجعية مثل: علم النفس العام، المعتقدات والإتجاهات نحو المرضى النفسيين، سيكولوجية الإتجاهات: المفهوم، القياس، التغيير. والدافعية للإنجاز. وعلم النفس فى التراث الإسلامى، الدوافع والإنفعالات، دراسات فى سيكولوجية المسنين. ونشر كتاب ارتقاء القيم: دراسة نفسية في سلسلة عالم المعرفة، وحرر كتاب دراسات في علم النفس الإجتماعي. كما ساهم في ترجمة عدد من الكتب إلى العربية.

تيسير محمد الخزعلي: حصل الدكتور الخزعلي على درجة البكالوريوس في علم النفس ودرجة الدبلوم في التربية من الجامعة الأمريكية في بيروت (AUB) عام 1983. التحق بجامعة كانساس (KU) في الولايات المتحدة الأمريكية وحصل منها على درجة الماجستير في علم النفس التربوي/تربية الموهوبين عام 1987. أُوفِد في بعثة دراسية إلى جامعة ولاية أوهايو وحصل منها على درجة الدكتوراه في مجال تصميم التعليم والتكنولوجيا عام 1995. باشر الدكتور تيسير عمله في كلية التربية بجامعة اليرموك في الأردن. وحصل على إجازة من جامعة اليرموك لمدة عامين للعمل في المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع بجامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. نشر العديد من البحوث والدراسات حول موضوعات هامة في مجالات تربوية متنوعة. ومع بداية العام الأكاديمي 2014/2013 التحق الدكتور الخزعلي بجامعة الخليج العربي في مملكة البحرين، وما يزال يعمل فيها في قسم التعلُّم والتدريب عن بُعد بكلية الدراسات العليا. شارك في عدد من المؤتمرات العلمية العالمية والإقليمية.

عوني معين شاهين: أستاذ مشارك في التربية الخاصة تخصص تربية موهوبين. عمل في التدريس الجامعي لدى جامعة مؤتة في الأردن، ويعمل حاليا في جامعة الباحه في المملكة العربية السعودية. حصل الدكتور شاهين على درجة الدكتوراه والماجستير والبكالوريوس من الجامعة الأردنية. ألف عددا جيدا من بحوث التربية الخاصة مثل: البرامج والدراسات في برامج الطلبة المتفوقين، مدى انتشار متلازمة النشاط الزائد وعجز الإنتباه في المدارس لدى عينة أردنية، الأطفال ذوو متلازمة داون، التأهيل المرتكز على المجتمع (دليل علمي)، متلازمة النشاط الزائد وتشتت الإنتباه، مناهج وأساليب تعليم المعوقين، معيقات الإبداع في الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض العوامل، دراسة لواقع دمج الأطفال المعوقين في اليمن، دراسة تقييمية لواقع التأهيل المرتكز على المجتمع، أثر برنامج إثرائي في العلوم للطلبة المتفوقين في المركز الريادي من مستوى الصفين السابع والثامن الأساسي على اتجاهاتهم نحو مادة العلوم. كما نشر بحثا بعنوان فاعلية برنامج تعليمي في تطوير المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقلياً وعلاقته ببعض المتغيرات في مجلة التربية/ جامعة عين شمس.

عوشه أحمد المهيري: أستاذ مشارك في تخصص التربية الخاصة. حصلت

على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة في جامعة الامارات العربية المتحده عام 1994، وماجستير في الصحة النفسية عام 2001. وتعمل الآن رئيسا لقسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة منذ 2012. ألفت ونشرت عددا من الكتب المتخصصه في ميادين التربية الخاصة. ونشرت عددا من البحوث والدراسات في فروع التربية الخاصة. وقد قامت بتدريس معظم مقررات التربية الخاصة. وتتمتع الدكتوره عوشه بعضوية عدد غير قليل من المراكز الفنية ذات العلاقة بتعليم التفكير (مركز ديبونو)، وكذلك عضوية اللجان التي تدرس أنواع الإعاقات والتي تهتم برعاية الموهوبين. إضافة إلى عضويتها في مجلس أمناء جائزة الشيخ محمد بن خالد آل نهيان للأجيال. حصلت على جائزة الشيخ راشد للتفوق العلمي في دبي، وتم اختيارها كمحكم متميز في جائزة حمدان بن راشد للدوره الثانية عشرة عام 2010.

جمال الدين محمد الشامي: أستاذ مشارك في تربية الموهوبين. يعمل في قسم علم النفس التربوي والصحة النفسية في كلية التربية، جامعة دمياط. جمهورية مصر العربية. حصل على درجة الدكتوراه في تربية الموهوبين من جامعتي المنصوره في مصر عام 1994 وبالتعاون في الإشراف مع جامعة جورجيا في مدينة أثنز. وشغل الدكتور جمال الدين عددا من المواقع البحثية والتدريبية في كلية التربية، جامعة دمياط في جمهورية مصر العربية مثل: مدير وحدة الدراسات الإحصائية بمركز الخدمة العامة، ومديرا لمركز رعاية الطفولة، ورئيس وحدة القياس والتقويم بمركز القياس والتقويم النفسي والتربوي. وقد ألف ونشر عددا من الكتب العلمية ذات العلاقة بتربية الموهوبين مثل: المعلم وابتكار التلاميذ، الدافعية والتعليم، سيكولوجية الأطفال غير العاديين والتربية الخاصه ، سيكولوجية الأطفال غير العاديين والتربية الخاصة)المتخلفون عقليا)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين والتربية الخاصة)المعاقون جسميا وعصبيا(، المدخل إلى التربية الخاص، سيكولوجية الموهبة والتفوق، تنمية الموهبة والتفوق، تنمية المواهب، تنمية التفكير، مناهج البحث في التربية الخاصه، التدخل المبكر. كما أنه قرأ عددا من الموضوعات العلمية في التخصص في عدد من المؤتمرات العالمية والإقليمية والمحلية.

ما سر أهمية هذا الكتاب ؟

تنبع قيمة هذا الكتاب من أكثر من مصدر تم تداولها مع عدد من مؤلفي الفصول، وآخرين ممن كانوا على تواصل مع المحرر أثناء إنجاز بعض مكونات العمل. أولها: أنه تم صناعة هذا العمل بمبادرة مشتركة بين محرر الكتاب ومؤسسة «جائزة الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز» تلك المؤسسة التي تعرف بأنها كيان إقليمي رائد في مجال تربية الموهوبين ورعايتهم. وثانيها: أن العمل قد ظهر إلى حيز الوجود نتيجة تظافر جهود نخبة مميزة من العاملين والباحثين والمهتمين في مجال تربية الموهوبين الذين يتوزعون على خارطة واسعة من الإهتمامات والإختصاصات في الفضاء العربي. وثالثها منطقية توزيع وتنوع الموضوعات وحتى ترتيب تقديمها. فقد بدأت تلك الموضوعات بالجزء المتعلق بالمفاهيم الرئيسة انطلاقا من الموهبة إلى الإبداع والإختراع وصولا إلى الإبتكار. وامتدت إلى تناول مناحي الكشف عن الموهوبين، والتفكير والتساؤل بشأن امكانية استخدام الخصائص والمؤشرات الوجدانية والإخلاقية في عمليات الكشف عن الموهوبين.

تبع ذلك التعرض إلى خصائص الموهوبين الشخصية والسلوكية. ومن ثم الإنتقال إلى تقديم مسح شامل لأساليب التفكير ومدى انتشارها لدى الموهوبين. تبع ذلك تناول احتمال الحصول على مجموعة من الموهوبين ثنائيي الإحتياجات. هؤلاء الأشخاص الذين قد يتم تحديدهم نتيجة لعملية الكشف عن الموهوبين. وذلك عندما يبرز تفاوت واضح في مستوى الأداء على قدرات معرفية محدده كالذكاء بالمقارنة مع قصور واضح في مستوى التحصيل الدراسي. وهذا ربما يقود الى ضرورة التفكير بأسباب ذلك. هل هي صعوبات تعلمية أو نمائية؟ أو بسبب المعاناة من حرمان ثقافي أو غير ذلك.

بعد ذلك، تم تسليط الضوء على دور المعلم وعلاقته بدور الأسرة في ارشاد الطلبة وتوجيههم من خلال الفصلين السادس والسابع. وهنا يمكن الرجوع إلى نتائج الفصل الخامس وما قبله من نتائج الكشف بصفتيه: التقليدية والتجديدية، التي تقترح استخدام المؤشرات الوجدانية والأخلاقية والقيادية وغيرها في تقييم فعالية الكشف عن الموهوبين.

وفي ضوء ما تقدم، لا بد من الإطلاع على برامج الرعاية المقترحة أو المتوفرة ليلتحق بها الموهوبون الذين تم الكشف عنهم. إذ جرت العاده أن يتم تصنيف الطلبة ابتداء للإلتحاق

الكتاب المحرر وتوثيقه

الكتاب المحرر The Edited Book هو الكتاب الذي يحوي عددا من الفصول. وكل منها تم تأليفه من قبل شخص أو أكثر. وهناك شخص وربما أكثر، يقوم بجمع تلك الفصول، ويشرف على تصويبها وتنسيقها وتدقيقها ومتابعتها. وهذا الشخص هو المحرر The Editor. وغالبا ما يوجد كتاب محرر في معظم مجالات العلوم والقضايا الساخنة التي تتضمن عوامل مشتركة بينها. ويمكن توثيق معلومة تم الرجوع اليها أو استخدامها أو ربما اقتباسها من فصل من كتاب محرر حسب نظام رابطة علم النفس الأمريكية APA على النحو التالي:

لنفرض أن أحد الباحثين يريد أن يوثق رجوعه إلى فصل «الموهوبون ثنائيو الإحتياجات» من تأليف أ.د. عماد الزغول. وهذا أحد فصول كتابنا المحرر من قبل أ.د. موسى النبهان والمعنون بـ «موضوعات أساسية في تربية الموهوبين» من الصفحات بين: 115 إلى 135 على النحو التالي:

الزغول، عماد. (2015). الموهوبون ثنائيو الإحتياجات. في: موسى النبهان (محرر). موضوعات أساسية في تربية الموهوبين (115– 135). دبي: جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

الفصل الأول

الموهبة والإبداع والإبتكاروالإختراع
علاقات وإشكاليات

إعداد وتأليف

أ. د. شاكر عبدالحميد سليمان

وزير الثقافة الأسبق ـ أكاديمية الفنون الجميلة

جمهورية مصر العربية

مقدمة

الموهبة صفة لهؤلاء الأفراد الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الإستعداد، وقد عُرفت هذه المستويات على أنها القدرة الإستثنائية على التفكير والتعلم أو الأداء المتميز. والموهبة ذات صلة قوية كذلك بالإبداع والإبتكار والإختراع، كما سنرى خلال هذا الفصل. ويتطلب الإبتكار وجود الإبداع وكذلك الإختراع، لكنه يتطلب أيضًا شيئًا أكثر؛ فمن أجل الإبتكار، لا بد وأن يقوم شخص ما أو مؤسسة ما بضخ الأموال والموارد لتقديم اختراع ما إلى العالم، وهذا ليس ضروريًا في الفن إلا مع بعض الأنواع كما في إنتاج الأفلام السينمائية الضخمة مثلاً، أو حالات الإختراع الفردية. وجدير بالقول، أن للإبتكار فريق للعمل، وليس فردًا كما هو الحال في بعض حالات الإبداع أو الإختراع، ومن ثم يمكننا القول أن:

- **الإبداع** Creativity: هو القدرة العامة المتعلقة بإنتاج شي جديد، أو أصيل، أو غير عادي، ومفيد.
- **الإبتكار** Innovation هو: التوظيف أو التطوير لشيء جديد في ضوء تصورات إبداعية سابقة.
- **الإختراع** Invention هو: الإنتاج أو الإبداع لشيء لم يصنع أو يستخدم من قبل.

ويتم القول أن الإختراع يشتمل على نتاج لإستبصار جديد. وهكذا، فإنك لو كنت تقوم في لقاء ضمن فريق بالممارسة للعملية الخاصة بالعصف الذهني، ووصلتم إلى عدد كبير من الأفكار الجديدة؛ فإن هذه الأفكار ستكون أفكارًا إبداعية بعد تقييمها واختيار الأنسب منها، ولكنها سوف تنتقل أيضًا إلى مرحلة الإبتكار عندما يتم اختيار أفضلها، وتطبيقه أو توظيفه في مجال العمل.

وقد تحدث عمليات الإبداع على نحو تدريجي (كرسم بيكاسو «لوحة اليرنيكا» مثلاً) أو على نحو مفاجئ (مثال إختراع المصباح الكهربائي على يد أديسون مثلاً)، وأيضًا قد تتم عمليات الإبتكار من خلال التطبيق التدريجي لفكرة إبداعية كبيرة وعبر مراحل، أو يتم التطبيق لهذه الفكرة على نحو كلي.

وبشكل عام، تعد الإبداعات والإختراعات والإبتكارات أمرًا نادرًا، بل إنها قد تكون في حقيقتها مجرد وصول الفكرة الإبداعية (الإختراعية والإبتكارية) إلى ذروتها؛

فتبدو هكذا نتيجة لإكتمالها المدهش كأنها مفاجئة؛ وذلك لأن الإبداع وكذلك الإختراع، والإبتكار أيضًا- قد يحدث من خلال مجموعة من العمليات المتتابعة أو المتزامنة، ولا يظهر الناتج إلا في المرحلة الأخيرة.

من زاوية أخرى، قد تكون المرحلة الأخيرة من الإبداع أو الإختراع (ظهور الناتج) وهنا تكون هذه المرحلة بمثابة المرحلة الأولى في الإبتكار (توظيف هذا الناتج أو استخدامه). وقد يستخدم ناتج (الإبداع أو الإختراع) الخاص بمجال تقنيات المعلومات واستخدامها في تدريب الموظفين والمديرين والمعلمين وغيرهم على عدد من العمليات والممارسات والطرق ونماذج العمل، كما يحدث مثلاً في عالم الإنتاج والإعلان والتسويق وغير ذلك من الأمور المرتبطة بالإبتكار.

قال بيتر دراكر Peter Drucker ذات مرة «إن كل مؤسسة ينبغي أن تكون مستعدة للتخلي عن كل شيء تقوم به الآن»؛ ومن ثم ينبغي عدم قصر رؤيتنا للإبتكار على الناتج فقط كما يقول بعض الباحثين، كما أن بعض أكثر الإبتكارات التي يمكن القيام بها قوة موجودة في مجال أساليب العمل وخدمات التسويق، ولو نظرنا إلى شركات مثل ديل Dell، وأمازون؛ سنرى أن ابتكاراتها العظيمة كانت متعلقة بالنماذج أو الطرائق المثالية للعمل، أكثر من تعلقها بتقديم نتاجات جديدة.

(www.destination-innovation.com/articles, 2015)

أولاً- الموهبة

بشكل عام، شاع حتى وقت قريب، ربما حتى ستينيات القرن الماضي، النظر إلى الموهبة على أنها صفة للأطفال الذين يحصلون على درجة مرتفعة في الذكاء تساوي (140) أو أكثر، مع وجود حالة غير عادية من النضج اللغوي أو الحسابي أو الموسيقي أو الميكانيكي... إلخ.

وفي معظم بحوث بيرت Burt تم استخدام مفهوم «الموهبة» ليشير إلى نسبة الـ3٪ الأعلى في الجمهور العام، ومع وضع نسبة ذكاء 130 بوصفها حدًّا أدنى للفرد الموهوب. أما تيرمان، فقد اعتمد نسبة الذكاء 140 بوصفها حدًّا أدنى للموهبة، واعتبر أن القدرة على التفكير المجرد والمنطقي والإستدلال وعمليات التقييم هي جوهر الذكاء والموهبة .. لكن الإعتماد على اختبارات الذكاء في دراسات تيرمان قد أدى إلى خيبة أمل أصابت

الكثيرين، خاصة عندما لا يظهر الإنجاز الإبداعي من جانب الشخص المتفوق في الذكاء الذي كان يسمى بالموهوب (السيد، 1980، 452).

وخلال تلك الجهود العلمية التي قدمها علماء كثيرون منذ ذلك التاريخ، ومنهم، تمثيلاً لا حصرًا ثورندايك وتيرمان وثرستون وستريندبرغ وغاردنر وبيرت وغيرهم، ظهرت اهتمامات واضحة لديهم بالقدرات العامة والخاصة، كما قُدمت تصورات ونظريات متعددة حول الموهبة لا نستطيع أن نحيط بها كافة في هذا الفصل. وقد أشار فيلدمان Feldman إلى أهمية العوامل الأربعة التالية في تحديد الموهبة أو تعريفها:

1- ظهور دافعية استثنائية ملموسة في واحد من مجالات السلوك التي يعترف المجتمع بشرعيتها.

2- توفر البيئة المناسبة التي تقوم بإثراء الموهبة الخاصة وتغذيتها أو إثرائها.

3- وجود عمليات تعليم فائقة، وملاحظة شديدة داخل المجال لسلوك المجتمع وفنه.

4- أهمية القيمة أو المكانة النسبية المعطاة لمجال معين من مجالات الموهبة في وقت معين.

وفي تعريف للموهبة قدمته الجمعية القومية لدراسة التربية في الولايات المتحدة عام 1979، عرفت الموهبة على أنها: صفة للأطفال المتميزين الذين يكونوا من خلال القدرات الفائقة الخاصة بهم قادرين على الأداء المرتفع، وعلى التحصيل المرتفع، والتميز في جانب ما من الجوانب التالية: القدرة العقلية العامة، الإستعداد الدراسي الخاص، التفكير الإبداعي والإنتاجي، قدرات القيادة، الفنون البصرية والأدائية، القدرات النفسية الحركية (Grinder, 1985).

لقد تقدم العلم كثيرًا بعد ذلك، فلم يعد ينظر إلى الذكاء المرتفع باعتباره الشرط الأساسي والوحيد لتحديد الموهبة، كذلك تم تحديد الحدود التي يمكن أن تساهم عندها اختبارات التفكير الفارقي (التباعدي) في تفسير الموهبة والإبداع وقياسهما. كما تزايد الإهتمام بالموهوبين في مواقع الحياة الفعلية، وخلال قيامهم بالنشاطات المختلفة .. ولم يعد الأمر يقتصر كما كان في الماضي على المواقع الدراسية أو المنزلية المحددة، بل على مواقع الحياة كافة. كذلك تزايدت جهود العلماء في اكتشاف الكثير من العلاقات الممكنة بين الموهبة والإبداع. وقد تجلى ذلك - تمثيلاً لا حصرًا - في تلك النظرية التي قدمها رينزولي، التي نُظر إليها منذ البداية على أنها نظرية حول الإبداع الإنتاجي، وكما تجلى ذلك من عناوين بعض دراساته والفصول التي كتبها مبكرًا، كذلك والتي ميز خلالها بين

نوعين من الموهبة هما (Renzulli, 1986):

- الموهبة المنزلية المدرسية School house giftedness ، والتي تظهر في النشاطات المدرسية والمنزلية.
- الموهبة الإبداعية الإنتاجية Creative productive giftedness، التي تظهر في نشاطات مثل الموسيقى والرسم والتعامل مع الأجهزة العلمية وغير ذلك من الأمور المماثلة.

وهناك تفاعل ما قال به رينزولي أيضًا بين هذين النوعين من الموهبة، بالإضافة إلى تطويره لنظريته من خلال ذلك التصور الشهير المسمى «التصور ثلاثي الحلقات حول الموهبة»، والذي يقول بوجود تفاعلات بين ثلاثة مكونات أو حلقات هي (Renzulli, 1997):

- القدرة فوق المتوسط: ويشتمل هذا المكون على القدرة العامة والقدرات الخاصة.
- الإنهماك في العمل: ويتعلق بخصائص واقعية كالحماس والإستغراق في مشكلة مهمة معينة لوقت طويل، وكذلك قوة الأنا والثقة بالنفس ودافعية الإنجاز وغيرها.
- الإبداع: ويشتمل على قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة والإنفتاح على الخبرة والحساسية للتفاصيل والميل إلى الإستطلاع والتأمل والخصائص الجمالية للأفكار والأشياء... إلخ .

تعريفات الموهبة

من الناحية التاريخية كان التعرف على الموهوبين يحدث من خلال أدائهم المرتفع على اختبار معين للذكاء، ولم يكن ينظر إلى الطلاب الذين لا يحصلون على درجات مرتفعة في مثل هذه الإختبارات على أنهم يندرجون ضمن فئة «الموهوبين». أما في أيامنا هذه، فحدث نوع من التغير العلمي في النظر إلى مفهوم «الموهبة»، بحيث أصبحت الموهبة تشتمل على أنواع عدة من المهارات والقدرات. هكذا نجد مثلاً أن العالم ستيرنبرغ في نموذجه الخاص حول الموهبة يقسم الموهوبين إلى فئات ثلاثة هي: الموهبة التحليلية، والموهبة التركيبية، والموهبة العلمية.

أما العالم هوارد غاردنر في نظريته الخاصة حول الذكاءات المتعددة، فقسم المواهب إلى أنواع عَدة قد تصل إلى أربعة عشر نوعًا، ومنها تمثيلاً لا حصرًا: الموهبة المنطقية الرياضية، الموهبة اللغوية، الموهبة الموسيقية، الموهبة المكانية، الموهبة الجسمية الحركية،

الموهبة الخاصة بالعلاقات الإجتماعية، الموهبة الشخصية أو الخاصة بفهم المرء لذاته أو لأعماق نفسه وغير ذلك من أنواع الموهبة (Jolly, 2005).

وفي مرحلة مبكرة من عملهما في مجال الذكاء والموهبة والإبداع قال ستيرنبرغ ودافيدسون (Davidson, 1986 & Sternberg) عن الموهبة إنها مجموعة من السلوكيات والمهارات المتميزة التي قد تشتمل على:

- مهارات عقلية من كل نوع (وتشتمل على المهارات اللفظية، والحسابية والبصرية والمكانية والخاصة بالذاكرة ...إلخ).
- المهارات الفنية من كل نوع (الخاصة بالرسم والتصوير الزيتي والموسيقى والتمثيل والرقص وما شابه ذلك).
- المهارات الضرورية للقيام بالسلوك المناسب (ومنها تلك المهارات المتعلقة بالتكيف مع التغيرات البيئية والعلاقات الاجتماعية وبما يناسب الحفاظ على الموهبة واستمرارها من الموهوبين، هنا نجد المحامين ورجال الأعمال والأطباء وغيرهم من هؤلاء الذين يخلقون بيئة ما تناسب عملهم).
- المهارات الجسمية (تلك الخاصة بالألعاب الرياضية والخاصة بالإحتفاظ بجسم سليم).

وقد اقترحت- خلال النصف الثاني من القرن العشرين- نماذج ونظريات عديدة حول الموهبة، لكن أكثر هذه النماذج والنظريات قبولاً وتأثيرًا هي نظرية رينزولي، وتشتمل على حلقات ثلاثة تتفاعل معًا لتشكل الموهبة وهذه الحلقات هي:

- القدرة المرتفعة (بما فيها الذكاء وغيره من القدرات المعرفية).
- الإبداع المرتفع (القدرة على صياغة أفكار جديدة وتطبيقها).
- الدافعية المرتفعة والمثابرة في متابعة مهمة أو فكرة معينة.

وتقدم التعريفات عامة، إطارًا مرجعيًّا من أجل وضع البرامج للموهوبين وتقديم الخدمات إليهم، كما أن هذه التعريفات توجه القرارات المتعلقة بهم، ومنها تلك القرارات الخاصة بتحديد الطلاب الذين سيطبق عليهم برنامج معين أو تقدم إليهم خدمة معينة، وكذلك مجالات الموهبة التي سيتم الإهتمام بها خلال ذلك (مثلاً الموهبة العقلية أو الفنية) بشكل عام، أو موهبة محددة في الرياضيات أو الموسيقى أو أحد العلوم ... إلخ). وليس هناك من تعريف للموهبة يقبله الجميع بشكل عام.

هكذا عرفت «الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين» National Association for Gifted Children في الولايات المتحدة الأمريكية الأفراد الموهوبين بأنهم الأفراد الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الإستعداد، وقد عرفت هذه المستويات على أنها القدرة الإستثنائية على التفكير والتعلم والتمكن Competence (الأداء الموثق الذي تم توثيقه أو الإنجاز الذي يقع عند مستوى 10٪ من قمة الأداء أو أقل من ذلك)، وذلك في مجال أو أكثر. وتشتمل هذه المجالات على أي نطاق منظم من النشاط، وكذلك نسق الرموز الخاصة به (مثلاً الرياضيات، الموسيقى، اللغة)، وأيضًا/ أو مجموعة من المهارات الحسية الحركية (مثلاً الرسم، الرقص، الألعاب الرياضية ... إلخ).

وقد جاء في تقرير لهذه الجمعية أيضًا، تم نشره عام 2010، أنه يوجد في كل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية تقريبًا تعريفها الخاص للطلاب الموهوبين والنابغين. كما أن هناك بعض المواهب التي يتم تعريفها في ضوء مقارنة أداء الطالب بأداء أقرانه المماثلين له في العمر. بينما يتم تعريف مواهب أخرى في ضوء تلك الأداءات والسلوكيات المتعلقة بأمور تتجاوز أو تفوق ما يقدم داخل الفصل الدراسي، كذلك لا تطالب ولايات كثيرة المناطق التعليمية التابعة لها بأنها تسير على هدى التعريف الذي تتبناه الولاية نفسها. أما بخصوص التعريف الفيدرالي للموهوبين والنابغين في الولايات المتحدة فإن نصه كما يلي: «عندما يستخدم مصطلح «موهوب» أو «نابغة» بالنسبة للطلاب والأطفال والشباب، فإنه يقصد به هؤلاء الطلاب والأطفال والشباب الذين أظهروا ما يدل على وجود قدرات وإنجازات عالية لديهم في مجالات مثل الكفاءة العقلية أو الإبداعية أو الفنية، أو التي تتعلق بمهارات القيادة، أو في مجالات أكاديمية نوعية، كما أنهم هؤلاء الذين يحتاجون أيضًا إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة بشكل منظم، وذلك من أجل التطوير الكامل لهذه القدرات أو الكفاءات».

المبادئ العامة المحددة للموهبة

بالرغم من صعوبة مبادئ أو تصورات عامة يمكن تطبيقها على الموهوبين جميعهم، فإن ستيرنبرغ ودافيدسون (1985) قد قدما هذه المبادئ العامة التي نراها لا تزال مقبولة بشكل عام، وهي:

- يمتلك الموهوبون مستويات مرتفعة نسبيًّا من القدرة العامة ومستويات مرتفعة بشكل مرتفع جدًّا من القدرة الخاصة التي تميزهم في مجال معين.
- لا يمتلك الموهوبون مستويات مرتفعة من القدرات العامة والخاصة فقط، بل إن لديهم براعة أو موهبة خاصة في الإستفادة القصوى أو الكبيرة من تلك القدرات الموجودة لديهم.
- تقوم البيئة بتشكيل كل فرد في المجتمع بشكل عام، لكن هذا التشكيل ربما يكون أكثر حدوثًا في حالة الموهوبين، ويبدو أن الموهوبين يستفيدون من الفرص كلها التي تتيحها البيئة لهم، وفي حالة عدم تناسب هذه البيئة معهم أو عدم تكيفهم معها؛ فإنهم يشكلون بيئة خاصة تناسبهم، وهم يقومون بعد ذلك من خلال إنجازاتهم بتشكيل تلك البيئة الكبيرة.
- القدرة غير العادية على الإكتشاف للمشكلات: على الرغم من عدم وضوح التكوينات التي تسهم في تشكيل القدرة الخاصة باكتشاف المشكلات أو تقوم بتكوينها، فإنه من الواضح أن الموهوبين في مجالات عديدة يكونون قادرين على اكتشاف المشكلات الموجودة في مجال واسع من اهتماماتهم، وعلى تتبعها واكتشاف الحلول الخاصة بها أيضًا.
- القدرة الفذة، أو الإستثنائية، على إدراك العلاقات من الرتبة الأعلى: أي القدرة على الفهم والتصور للعلاقات من خلال ما يسمى بالتفكير المنظم والتفكير ما وراء المنظم أيضًا meta-systematic، إنهم لا ينظرون إلى مهامهم على أنها مجرد سلسلة من المشروعات المنعزلة أو ذات الصلات الضعيفة، بل على أنها مكونات تُسهم في كل متكامل يتطور عبر الزمن في ضوء خطة كبرى حاكمة له يبدعونها عبر الزمن .. هكذا يكشف ما ينجزونه عبر حياتهم عن نوع من الوحدة والإنتظام يكون مفقودًا في الجهد الذي يقوم به من هم أقل موهبة (Sternberg & Davidson, 1985, 37 – 74).

ومن الواضح أن ستيرنبرغ ودافيدسون كانا يخلطان إلى حد ما، بين الموهبة والإبداع، أو – على الأقل- يعتبرانهما حلقتين في سلسلة متواصلة، كما كانا مفعمين بالتفاؤل على نحو مبالغ فيه من حيث تحديدهما للتأثير الإيجابي الخاص بالبيئة في تشكيل السلوك الخاص بالموهوبين.

الخصائص المميزة للموهوبين

هناك كثير من الخصائص المميزة للموهوبين، وقد ظهرت هذه القائمة من بعض الدراسات التي أجراها العلماء حول الطلاب الموهوبين في المجالات المختلفة، ومن هذه الخصائص ـ تمثيلاً لا حصرًا ـ نجد ما يلي:

يمتلك الموهوب قدرات متفوقة في الإستدلال العقلي والقدرة على التجريد. أي القدرة على الوصول إلى الفهم والقواعد العامة عند رؤية مجموعة من الحالات الخاصة التي يمكن أن يوجد بينها بعض التشابه، كما أنه يمتلك درجة عالية من حب الإستطلاع وطرح الأسئلة، ولديه القدرة على الإنتباه والتركيز في موضوع معين لفترة طويلة، ولديه تفوق في مفرداته اللفظية كمًّا وكيفًا، ويميل إلى القيام بعمله بشكل مستقل بمفرده، ويتعلم القراءة مبكرًا قبل سن المدرسة، ولديه القدرة على الملاحظة، ويتسم بالمبادرة والأصالة في التفكير، ويُظهر يقظة ذهنية وسرعة في الإستجابة للأفكار الجديدة، ويتذكر بسرعة. ويمتلك خيالاً خصبًا، ويقرأ بسرعة ويفهم ما يقرؤه، ولديه هوايات عديدة، ومتعدد الإهتمامات، ويذهب إلى المكتبة كثيرًا، ويتفوق في مادة معينة من المواد الدراسية بشكل واضح، ويستطيع حل المشكلات المعقدة بطرائق جديدة ومناسبة ومدهشة، ولديه حس أو إحساس متميز بالفكاهة، ولديه ميول قيادية في مجال معين أو بشكل عام (عبد الحميد، 2010). وجدير بالقول بأنه لا يشترط أن يمتلك الموهوب هذه الخصائص جميعها، لكن كلما زاد ما يمتلكه منها زادت درجة الموهبة لديه.

هل تتطور الموهبة دائمًا إلى إبداع؟

لما كان ليس من الضرورة أن ينضج الأطفال الموهوبون فيصبحوا راشدين مبدعين، كذلك ليس من الضرورة أن المبدعين الكبار كانوا موهوبين في طفولتهم. هكذا قدمت بعض التصنيفات لتوضيح طبيعة العلاقة بين الموهبة والإبداع، ولعل أشهرها ذلك الذي قدمه مايكل هاو (M. Howe) من التصنيفات للعلاقة بين الموهبة والإبداع قام مايكل هاو بتصنيف العلاقات الممكنة بين الموهبة التي تظهر في الصغر والإبداع الذي يظهر خلال مرحلة الرشد في ضوء التفاعلات بين الظروف الثلاثة التالية:

- خلفية الفرد العائلية المبكرة (هل هي محفزة داعمة لموهبته أم أنها ليست كذلك؟).
- طبيعة التقدم المتميز الفائق الإستثنائي في مجال معين خلال مرحلة الطفولة (كون

الطفل موهوبًا أم غير موهوب).

- الإنجازات في مرحلة النضج (وجود الإنجازات خلال الرشد أو غيابها). وقد صنف هاو هذه الفئات الأطفال والراشدين في ضوء هذه المتغيرات في ست فئات هي:

- **الفئة الأولى:** وتضم الأفراد الذين استمتعوا بتنشئة محفزة وداعمة وكانوا أطفالاً موهوبين، كما أنهم أصبحوا راشدين قادرين على الإنجاز الإبداعي.
- **الفئة الثانية:** وتضم الأفراد الذين استمتعوا بتنشئة محفزة وداعمة وكانوا أطفالاً موهوبين، ولكنهم- وهم راشدون- كانوا غير قادرين (لأسباب شخصية أو اجتماعية أو صحية) على الإنجاز الإبداعي.
- **الفئة الثالثة:** وتضم الأفراد الذين نعموا بتنشئة محفزة وداعمة، لكنهم لم يكونوا أطفالاً موهوبين. وعلى الرغم من ذلك، فقد أصبحوا قادرين على تقديم إنجازات إبداعية متميزة خلال الرشد (ومنهم تمثيلاً لا حصرًا، الروائي الروسي تولستوي، وعالم النفس وليم جيمس، وعالم البيولوجيا تشارلز دارون).
- **الفئة الرابعة:** وتضم الأفراد الذين لم يتعرضوا لتنشئة محفزة ومدعمة، لكنهم كانوا موهوبين في طفولتهم، وقادرين على الإنجاز أيضًا خلال مرحلة رشدهم (ومنهم مثلاً الروائي التشيكي فرانز كافكا، والكاتب المسرحي الأيرلندي جورج برناردشو، ومؤلف الخيال العلمي الروائي الإنجليزي ويلز، والعالم الإنجليزي مايكل فارادي ..وغيرهم).
- **الفئة الخامسة:** وتضم الأفراد الذين لم تتوفر لهم تنشئة محفزة وداعمة، لكنهم كانوا موهوبين في طفولتهم ولم يكونوا - وهم راشدون- قادرين على القيام بأي إنجازات إبداعية (والمثال الذي يذكره هاو يتعلق هنا بطفل أمريكي كان معاصرًا للعالم والمهندس الإنجليزي البارز جورج بيدر خلال القرن التاسع عشر، وكان اسم ذلك الطفل المنافس «زيزها كولبرن»، وقد كان يمتلك موهبة فائقة في الحساب العقلي خلال طفولته المبكرة، ومنذ السادسة من عمره طاف أنحاء الولايات المتحدة مقدمًا عروضه وبراعته، وحصل من خلالها على أموال، لكنه لم يقدم أي إنجازات إبداعية بعد ذلك، وقد مات مبكرًا في عمر الخامسة والثلاثين.
- **الفئة السادسة:** وتشمل الأطفال الذين لم تتوفر لهم تنشئة محفزة وداعمة ولم يكونوا أطفالاً موهوبين، لكنهم ـ على الرغم من ذلك- كانوا قادرين على الإنجاز الإبداعي

بعد ذلك، وأبرز الأمثلة هنا هو العبقري الإنجليزي جورج ستيفنسون الذي اخترع القاطرة التجارية، وقد كان في طفولته مولعًا بالآلات البخارية لكنه لم يكشف منذ وقت مبكر عن أي موهبة فذة كما حدث بعد ذلك (هاو- 2005).

ويخلص هاو من تصنيفه هذا إلى أن طبيعة الظروف التي يعيش فيها الأطفال الموهوبون لها تأثيرات كبيرة على إنجازاتها التالية، إيجابًا وسلبًا، وأن عددًا من الأطفال، الذين كانوا موهوبين في طفولتهم، قد عانوا أيضًا من صعوبات شخصية، قد يرجع بعضها جزئيًّا إلى الظروف غير الطبيعية التي ميزت طفولتهم. وفي بعض الحالات ومن بينها تلك الخاصة بوليم سيدس (الفئة الثانية) أدت الضغوط المرتبطة بالتدريب الصارم للطفل من جانب الوالدين إلى حرمانه من الحرية ومن الأنشطة الأخرى الضرورية المطلوبة للإستمتاع بحياة مستقرة وموجهة، فقد اهتم والده بالإرتقاء العقلي لإبنه (سيدس) فقط، وأهمل احتياجاته الوجدانية والإجتماعية؛ ومن ثم نشأ طفلاً مفتقدًا للكثير من المهارات الإجتماعية، بل إنه قد كان يصعب عليه أن يرتدي ملابسه بشكل جيد، وأن يحافظ عليها نظيفة أيضًا، وأصبح معتمدًا على والديه في كل شيء، وقليل الثقة في نفسه، عندما وصل إلى سن السادسة والأربعين كان غير سعيد وكارهًا للعلوم والرياضيات. هذا على الرغم من أن والده كان يتباهى بإنجازات ابنه خلال طفولته في هذين المجالين وينشرها ويلفت نظر الإعلام إليها على نحو متكرر (هاو، 2005).

الموهبة والإبداع: علاقات وإشكاليات

إن الإهتمام بالأطفال الموهوبين اهتمام موجه أساسًا نحو المستقبل، كذلك فإن الإبداع هو الذي يميز بين أمة متقدمة وأمة أقل تقدمًا، والموهبة هي حجر الأساس للإبداع، لكن الموهبة في الطفولة مختلفة عن الإبداع في الرشد. وقد أشار جون جوان J.Gowan إلى أن الموهبة تمثل فقط إمكانًا أو استعدادًا خاصًّا للنشاط الكبير الذي هو الإبداع. هكذا يرى بعض العلماء أنه يمكننا تعريف الموهبة على أنها: «إمكان أن يصبح المرء أو الطفل مبدعًا»، والمغزى هنا هو أن الإبداع يرتقي، ومع ذلك فهناك إشكالية لا تزال تفرض نفسها هنا، فالأطفال الموهوبون لا يكونون بالضرورة من المبدعين عندما يكبرون، كذلك فإن بعض المبدعين الكبار لم يكونوا بالضرورة من الأطفال الموهوبين في طفولتهم، فلم يكن هيجل (الفيلسوف) ولا آينشتاين (العالم) من المتميزين خلال فترة المدرسة،

ولم يكن توماس أديسون كذلك. ومع ذلك فقد كانت هناك علاقات أخرى على الموهبة في سلوك بعضهم، مثلاً: كان آينشتاين يقضي الكثير من الوقت المخصص للدراسة في المكتبة والقراءات الحرة، وكذلك كان توماس أديسون يفعل (Gowan, 1980).

لا ينفي ما سبق أن بعض الأطفال الموهوبين قد أصبحوا راشدين مبدعين متميزين، ولعل المثال الأشهر هنا هو ذلك الخاص بالمؤلف الموسيقي النمساوي الشهير موزارت الذي بدأ العزف في سن الرابعة، وبدأ التأليف في سن الخامسة أو السادسة من عمره.

هكذا يقترح بعض الباحثين في المجال ضرورة إطلاق مصطلح «موهوب» (Gifted) على الطفل فقط، وربما المراهق، وكلمة «مبدع» (Creative) على الراشد؛ فأن «يوهب» المرء شيئًا معناه أنه قد مُنح، أو أُعطي موهبة مثل القدرة الموسيقية أو الرياضية غير العادية، وأنه لم يبذل جهدًا كبيرًا على هذه «الأعطية» أو المنحة، بل أن العوامل النظرية والوراثية هي التي لعبت دورًا كبيرًا هنا، ومن ثم فإن الموهبة، ولأنها تظهر في سن مبكر، فإنها أقرب إلى أن تكون وراثية الطبع، ومتعلقة بالإستعدادات الفطرية، ومن ثم مرتبطة بمرحلة الطفولة، وكذلك بالعوامل التي تمكن هذه الإستعدادات من أن تظهر على نحو متسم بالتلقائية والقدرة على لفت الإنتباه إليها على نحو مبكر .. ويبدو أن هذا لا يستبعد أيضًا التأثير الخاص بالبيئة والإستعداد والإكتساب؛ فقد كان والد موزار يأخذه معه إلى الحفلات الموسيقية التي كان يقوم بالعزف فيها أمام الأمراء والنبلاء، لكن موهبة الإبن الفطرية فرضت نفسها بعد ذلك، فظهرت بوصفها موهبة فطرية أقرب إلى المعجزة التي لا تتكرر كثيرًا في التاريخ.

وهكذا فإنه، ومع المزيد من التطوير للموهبة من خلال التربية والتعليم المناسبين قد تتحول إلى إبداع. هكذا تقول دوريس والاس D. Wallace إنه عندما يكون المرء مبدعًا فإن ذلك لا يشير إلى حالة مؤقتة أو ظهرت فجأة، بل إلى نشاط دائم مستمر، ربما بدأ منذ وقت مبكر، وربما لم ينتبه أحد إليه. هذا على الرغم من أن الموهبة التي «تُمنح» للأطفال الموهوبين تكون بارزة وغير عادية، أو استثنائية، بسبب ظهورها المبكر والمميز لمرحلة الطفولة، أما إبداع الراشد فيكون مدهشًا لأنه تنتج عنه ظواهر، لم يشهدها العالم من قبل.

ومن الواضح هنا أن دوريس والاس (Wallace, 1985) كانت تتحدث عن نوع معين من أنواع الإبداع، ألا وهو الإبداع الانبثاقي الذي عرضنا له ضمن مستويات الإبداع،

وكما قدمها تايلور في القسم الخاص بالإبداع من هذا الفصل، لكن الإبداع ليس دائمًا انبثاقيًّا، بل قد يكون تعبيريًّا أيضًا، فيه تلك التلقائية والعفوية والجدة النسبية، كما هو الحال بالنسبة لرسوم الأطفال التي تنتمي إلى المستوى التعبيري من الإبداع (وفي ضوء التصنيف الذي قدمه تايلور أيضًا).

وهناك كذلك من قام بالتمييز بين الموهبة والإبداع من خلال مصطلحات تنتمي إلى مجال الإدراك، ومنها مصطلحا «الشكل» و«الأرضية». إذ اعتبرت دوريس والاس أيضًا الموهبة أشبه بالأرضية النفسية التي تمهد الطريق لبروز شكل خاص متميز منها يكون هو الإبداع، لكن هذا التمييز قد يمكن تطبيقه كذلك على الموهبة في حد ذاتها أو مفردها، حيث تكون القدرة المتميزة المرتبطة بالإستعدادات الكامنة هي الأرضية، بينما يكون الأداء الفعلي المتميز ذاته هو الشكل الدال على وجود هذه الموهبة التي تتجلى على أنحاء شتى في ضوء المجال التي تظهر فيه (الموسيقى، والرسم، والعلم، والقيادة ... إلخ) (Wallace, 1985, 363).

وكذلك الحال بالنسبة للإبداع، حيث تكون القدرات الإبداعية المعروفة هي الأرضية ويكون الأداء أو الإنجاز أو الإبتكار لأعمال إبداعية أصيلة متميزة هو الشكل. ويضاف إلى ذلك كله أنه يمكننا أن نضع الموهبة والإبداع معًا ضمن فئة تصنيفية أكبر، هي فئة الفائقين غير العاديين أو النوابغ، هذا على الرغم من أن البعض قد يفضل استخدام مصطلح «الفائقين» في المجال الدراسي أو الأكاديمي فقط، و«النوابغ» في المجال الدراسي ومعه الأدبي والفني، كما في الشعر (النابغة الذبياني مثلاً). ويفضل البعض الثالث قصر مصطلح «النبوغ» على المجال الدراسي، بينما يربطه البعض الرابع بعمليات الظهور المبكر للموهبة.

هكذا، وفي ضوء ما سبق كله يظل هناك مساحة مفهومية، أو تصورية، مشتركة تضم الموهبة والإبداع معًا، بوصفهما مجالين تصويرين ونشاطين مرتبطين بالتميز والتفوق والقدرات فوق العادية أيضًا. وهكذا أيضًا، يكون الفهم للموهبة مفيدًا في الفهم الأعمق للإبداع، ويكون الفهم للإبداع مفيدًا في الوصول إلى الفهم الأعمق للموهبة، وقل الأمر نفسه عن الفهم للإبتكار والإختراع وغيرها من المصطلحات الموجودة في هذا المجال، والتي نعرض لها ونناقشها في مكان لاحق في هذا الفصل.

كذلك يمكننا القول بوجود عناصر مشتركة أخرى بين موهبة الطفل وإبداع الراشد،

وذلك لأن خصائص موهبة الطفل إنما تتجلى أكثر في سمات التلقائية والعفوية التعبيرية والبساطة والطلاقة التعبيرية والنشاط الخيالي والميل إلى التفكه واللعب والقدرة على الإتيان بالمدهش والعجيب وغير المتوقع ضمن الإطار العمري الخاص به، كما أن هذه الخصائص هي نفسها الخصائص التي قال بعض المبدعين الكبار إنهم يتمنون استعادتها أو الوصول إليها. هكذا، قال بيكاسو ذات مرة: «لقد قضيت عمري كله أحاول أن أرسم مثل الأطفال».

قد تكون الأعمال الفنية والأدبية التي ينتجها الكبار متسمة بالتنظيم العالي والتقنية المرتفعة والصنعة، وربما التكلف والقصدية، ومن ثم قد يوجه إليها نقدا شديدا لإفتقادها للبساطة والعفوية التي تكون عليها الأداءات المتميزة للأطفال الموهوبين.

هكذا تكون هناك مهارات ما مشتركة في الأداءات المتميزة للأطفال والكبار، لكن مهارات الأطفال تكون أقرب إلى الإستعدادات الفطرية أو القدرات الولادية، بينما تكون مهارات الكبار أقرب إلى ذلك المزيج الذي تشكل من القدرات الفطرية ثم المهارات التي تم اكتسابها بالتدريب والتعلم والملاحظة وغير ذلك من الوسائل المهمة في حقل المهارات الفطرية الخاصة بالموهبة وتحويلها إلى مهارات إبداعية تجمع بين الدقة والوضوح.

هكذا تمهد الموهبة الطريق لحدوث الإبداع، كما أن الخصائص المميزة للمبدعين وقدرتهم مثل الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وغيرها، تكون موجودة على أنحاء شتى، أيضًا لدى الأطفال الموهوبين أيضًا، حيث تتسم أداءاتهم بالطلاقة الواضحة، وكذلك المرونة والحساسية للمشكلات وحب الإستطلاع والفضول المعرفي، وربما كانت الأصالة فقط هي القدرة الفارقة هنا بين الموهبة والإبداع؛ وذلك لأن العنصر الأساسي في الأصالة هو الجدة والمناسبة، ومن ثم فإنه – وخلال مرحلة الطفولة – عندما تظهر الموهبة قد لا يتوقع أن تظهر نتاجات جديدة لدى الأطفال، قد يكونون أكثر طلاقة، وربما أكثر مرونة وحساسية للمشكلات وأكثر خيالاً، وخاصة في الفترة من سن سنتين وحتى ست سنوات. وكما يشير ستيفن ليهان (Lehane, 1979, 3). هكذا يظل عامل «الجدة» يشكل عاملاً فارقًا بين موهبة الأطفال وإبداع الكبار، ومع ذلك فإن هذا التميز ليس حاسمًا أيضًا، وربما كان المتغير الوسيط الذي لم نركز عليه في كلامنا المهم السابق متمثلاً في تلك الفئة العمرية الوسيطة بين الطفولة والرشد، ومن ثم بين الموهبة والإبداع، نقصد بذلك مرحلة المراهقة التي تتضمن ـ في بدايتها ـ نهاية الطفولة والتمهيد للبلوغ

ثم المراهقة. وجدير بالذكر، أن رينزولي قد ميَّز بين نوعين من الموهوبين هما:

- الموهوبون دراسيًّا في البيت والمدرسة،
- الموهوبون في الإنتاج الإبداعي،

وقال إن المتميزين دراسيًّا يتم الكشف عنهم في مرحلة الطفولة ومن خلال التحصيل الدراسي واختبارات الذكاء، أما المتميزون إبداعيًّا فيتم الكشف عنهم في مرحلة الرشد ومن خلال إنتاجهم الإبداعي المتميز. وهناك فروق أخرى ذكرها رينزولي، لكنها تشير في اتجاهها العام إلى أن هذا التمييز يكون بين الموهبة والإبداع أكثر من كونه تمييزًا بين نوعين من الموهوبين.

وهناك من يُعرف الإبداع بأنه طاقة أو قدرة إنسانية متطورة تتجسد وتظهر على أنحاء شتى. أما الموهبة فهي قدرة طبيعية فطرية أو إمكانات أو هبة أو طاقة تتعلق بقدرة ما أو مجموعة من القدرات واضحة التفوق في مجالات الفنون أو العلوم أو التعلم أو الأداء لشيء ما (Maisel, 2007, 13). وقد رأينا في قسم سابق من هذا الفصل أن الموهبة في الطفولة لا يترتب عليها دائمًا ظهور الإبداع في سن الرشد، كما أن عدم ظهورها على نحو واضح لا يعني غياب الإبداع خلال الرشد أيضًا. كذلك يرى بعض الباحثين أمثال والبرغ Walberg أن الإبداع لا بد أن يعتمد على الموهبة، سواء كانت موهبة ولادية فطرية أو كانت موهبة مكتسبة، «فالطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذي يُظهر أداءً متسقًا متميزًا على نحو ملحوظ في أي مجال من مجالات السلوك المهمة»، وتلعب الممارسة أو التدريب دورهما في جعل الموهبة تكتمل، كما أنه وبالمثابرة يمكن التغلب على جوانب العجز أو النقص الأولية (Walberg, 1988).

هكذا تعتمد الموهبة الإبداعية على نوع مركب شديد الثراء من العمليات الخاصة بتكوين الترابطات والعلاقات بين العناصر المعرفية، وربما التي تشتمل على روابط وجدانية ونفسية وحركية أيضًا. هكذا يستطيع الأطفال الموهوبون- كما ذكر ستيرنبرغ ودافيدسون- تكوين علاقات وروابط (صلات) على نحو شديد السرعة بشكل يفوق كثيرًا ما يقوم به الأطفال العاديون (Walberg, 1988).

وقد أشارت البحوث التي أجراها والبرغ التي اشتملت على أكثر من 200 من الرجال النابغين الذين ولدوا ما بين القرنين الثامن عشر والقرن العشرين، ومنهم تمثيلاً لا حصرًا، موزارت، ونيوتن، ولينكولن، ومن خلال السير الذاتية الخاصة بهم، فُحصت

خلالها الخصائص السيكولوجية المشتركة، وكذلك الشروط الأسرية والتربوية والثقافية التي نشأوا فيها، أشارت النتائج إلى وجود خصائص محددة مميزة لهم منها: التمكن العقلي، والدافعية والمهارات الإجتماعية ومهارات التواصل مع الآخرين، والصحة السيكولوجية العامة، وتنوع الإهتمامات، وحب الإستطلاع، والإستكشاف والمواظبة أو المثابرة المتسمة بالتركيز خلال طفولتهم. وقد حدثت الإستثارة العقلية والدافعية لهم كذلك من خلال وجود مثيرات ومواد بيئية وثقافية متاحة ترتبط بمجال نبوغهم. وكذلك من خلال معلميهم ووالديهم وغير هؤلاء من الراشدين (Walberg, 1988).

لكن، كما يحدث أحيانًا، قد تأتي بعد الصباحات المشرقة فترات ممطرة خلال الظهيرة، هكذا قد تكون سمات الطفولة والظروف الخاصة بها هاديات ومؤشرات ممكنة (محتملة) للنبوغ الذي يحدث خلال الرشد، مجرد مؤشرات عامة وليست مؤشرات تنبؤية دقيقة بذلك النبوغ (Walberg, 1988).

في دراسة أخرى، أجراها والبيرغ على عينة قومية قوامها 711 من طلاب المدارس الثانوية قام بتقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات: هؤلاء الذين حصلوا على جوائز تنافسية في الفنون، وهؤلاء الذين حصلوا على جوائز تنافسية في العلوم، وهؤلاء الذين لم يحصلوا على أي جوائز. ثم قارن بين هذه المجموعات في ضوء 300 بندًا مستمدًّا من السير الذاتية. ووجد أن المجموعتين المبدعتين تميلان أكثر من المجموعة الثالثة، إلى أن تصف نفسها على أنها مفعمة بالود ومحبة للنشاطات الخارجية، وواثقة من نفسها، وأكثر مَحبة للكتب والقراءة أيضًا، وقد كان لدى المجموعتين اهتمامات قوية مبكرة أيضًا بالأشياء والموضوعات الميكانيكية والعلمية وكذلك الفنون، كما كانوا يستمتعون أكثر بالكتب المهنية والخاصة بالتقنيات، وكانوا يزورون المكتبات من أجل الإستمتاع بقراءات غير ذات صلة بالمواد الدراسية، ولديهم أيضًا عدد أكبر من الكتب في منازلهم، وكانوا أيضًا أكثر ولعًا بالإنشغال بالتفاصيل الدقيقة للمهام التي يندمجون فيها، ولديهم وقت للراحة أو الإسترخاء، وكان إيقاعهم في العمل أيضًا أسرع من أقرانهم. وكذلك كانت هاتان المجموعتان تشعران أيضًا بأنهما أكثر إبداعية وخيالًا وحبًّا للإستطلاع وقدرة تعبيرية وأكثر ميلًا إلى تقديم الإقتراحات الأصيلة، كما كان أفرادهما أكثر توقعًا لأن يكسبوا قدرًا أكبر من المال بعد تخرجهم وأن يحظوا بوظائف مرموقة.

عند المقارنة بين مجموعتي الفنانين والعلماء وجد أن مجموعة العلماء قد أشارت إلى أن الناس يجدون صعوبة في الحديث معهم عن مشكلاتهم الشخصية، وأنهم هم أيضًا يعانون من صعوبة أكثر عندما يغيرون مدارسهم، كما أن علاقاتهم بالجنس الآخر كانت أكثر صعوبة من مجموعة الفنانين، كما أنهم كانوا أقل شعورًا بالإرتباك في المواقف غير الجيدة، وكذلك أقل اهتمامًا باهتمامات الآخرين الخاصة، وكانوا كذلك – كما هو متوقع – أكثر اهتمامًا بالكتب الخاصة بالعلم والميكانيكا، أكثر من اهتمامهم بالكتب الخاصة بالفنون التشكيلية والموسيقى والكتابة الإبداعية. كما أنهم كانوا أيضًا أكثر ميلاً لإكمال الأعمال التي يندمجون فيها، وأقل ميلًا للإندماج في الأنشطة المدرسية المنظمة أو الرسمية، وكانوا أكثر ميلاً للتعبير عن ثقتهم في ذكائهم الخاص، وكان لدى العلماء منهم طموح أكاديمي أعلى وأكثر عزمًا وتصميمًا فيما يتعلق بالمهنة التي سيعملون فيها في المستقبل، ويفضلون أيضًا المهن التي تحظى بقدر أكبر من الأمان، أما صغار الفنانين فكانوا يشعرون بمثل هذه الثقة ولكن حول إبداعهم الخاص.

باختصار، كان العلماء أكثر انشغالاً بالأشياء والأفكار أكثر من اهتمامهم بالناس والمشاعر، وكانوا يتجنبون حالات الإقتراب الحميم من الآخر وكذلك المشاعر العاطفية القوية، وأكثر مثابرة، وأكثر انجذابًا للمهام الأكاديمية والتفاصيل، ومتوجهين أكثر نحو المهام وبالعالم الخارجي، أما الفنانون فكانوا أكثر اهتمامًا بالتواصل والتوصيل للمشاعر الداخلية والجمال، أما العلماء فكانوا أكثر انشغالًا بالحقائق (Walberg, 1988, 365, 7).

وكذلك فإنه، وفي ضوء دراسات كثيرة، ومن خلال أدوات قياس متنوعة؛ أظهرت البحوث أن الإبداع في مرحلتي المراهقة المتأخرة والرشد يرتبط بعدد من المتغيرات الأساسية الخاصة بمرحلة الطفولة وما بعدها، ومنها:

- الخصائص المحفزة والمثيرة للإهتمام والتفكير داخل المنزل.
- وجود مدى متسع ومستوى مرتفع من الإندماج في الأنشطة داخل المدرسة وخارجها.
- المثابرة والتركيز ومواصلة الإتجاه والذي يتجلى في المتابعة لبعض الأنشطة على الرغم من الصعوبات التي يواجهونها.
- وجود حالة من الدافعية العقلية المرتفعة على الرغم من أن المستوى المرتفع من هذه الحالة أو من الذكاء ليس أمرًا ضروريًّا.

ثانياً ـ الإبداع

أدى الثراء المميز للإبداع، وكذلك تنوع جوانبه، إلى تنوع وثراء أيضًا في تعريفات العلماء له؛ كما أدى ذلك أيضًا إلى ظهور ذلك التنوع الكبير في اهتمامات الباحثين ومناحيهم البحثية ومناهجهم ومعالجاتهم المتنوعة في التعامل مع ظاهرة الإبداع.

كذلك، تنوعت المناهج والمعايير التي استخدمها العلماء في دراسة الإبداع، فالذي اهتم منهم بالسمات الشخصية المميزة للمبدعين، أو بقدراتهم الإبداعية، استخدم أسلوب التحليل العاملي من أجل الوصول إلى المكونات الأساسية أو البسيطة للبناء العاملي للمبدعين أو لقدراتهم. وبحيث نستطيع، ومن خلال عدد قليل موجز من القدرات كالأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات مثلاً، أن نصف عدد كبير من السمات أو الأفراد أو المجتمعات في ضوء القدرات والصفات المميزة لها، أما من اهتم بالنواتج الإبداعية، فاهتم بالمحكات المميزة لهذه النواتج وبخاصة: الجدة، والمناسبة، والقيمة، وهنا يتم اللجوء عادة إلى آراء المحكمين والخبراء والعلماء والنقاد وغيرهم من ذوي الصلة والمقدرة على الحكم على مدى تميز الناتج الإبداعي أو عدم تميزه.

كذلك استخدم العلماء التقارير الإستبطانية والمقابلات الشخصية والإستبيانات وغيرها في دراسة العملية الإبداعية. واستخدمت السير الذاتية للمبدعين والتراجم التي كتبت عنهم والتقارير التي أمكن الحصول عليها من معلميهم أو أسرهم في تلك الدراسات التي اهتمت بالعملية الإبداعية. وكل جانب من جوانب الإبداع مهم، وكل جانب قد يمكن دراسته بأكثر من منهج وأكثر من طريقة؛ فالإبداع عالم يتجلى على أنحاء شتى، كما يمكن معرفته من خلال طرائق عديدة.

تعريف الإبداع

لقد اختلفت تعريفات العلماء للإبداع في ضوء نقاط التركيز أو الجوانب التي اهتموا بها خلال دراستهم للإبداع. وهكذا نظر بعض العلماء إلى الإبداع أيضًا على أنه استعداد شخصي، أو أنه عملية داخلية أو أسلوب حياة، ونظر إليه آخرون على أنه موجود لدى الأطفال والمراهقين والراشدين، وحتى لدى كبار السن، وأنه الذي يقف أيضًا وراء الإبتكارات والإختراعات العلمية والنتاجات الأدبية والفنية والأفكار الجديدة، وأنه يرتبط أيضًا – وإن لم يكن ذلك خطيًّا أو على نحو مستقيم، بل على نحو متسم

بالإنحناء إحصائيًّا - بالذكاء والتوتر والقلق والصحة النفسية والأصالة، وأنه يكتمل من خلال عملية تحقيق الذات (النظرية الإنسانية لدى ماسلو وروجرز مثلاً) وبعملية التسامي بالدوافع الغريزية البدائية (نظريات التحليل النفسي)، أو من خلال التنظيم وإعادة التنظيم للمكونات الإدراكية المختلفة (نظرية الجشطلت). هكذا عرَّف رايت D.S.Wight الإبداع بأنه: «حالة خاصة من حالات حل المشكلات مع التركيز على أصالة الحل وقيمته وتفرده»، والتركيز هنا في هذا التعريف على عملية الإبداع ذاتها وعلى الناتج الإبداعي أيضًا. ونظر ماكيلر P. Mckeller إليه على أنه: «يجسد نوعًا من التفاعل المركب بين التفكير الواقعي والتفكير الخيالي»، والتركيز هنا على نوع التفكير أو عملياته.

وقال بارون F.Barron إن الإبداع: «في جوهره طاقة يتم توظيفها للعمل بطريقة بنائية»، والتركيز هنا على الجانب الدافعي الخاص من الإبداع؛ أي على سمة من سمات الشخصية الإبداعية. بينما أشار وايتفيلد R. Whitfield إلى أن: «الفكرة الإبداعية لابد أن تكون متسمة بالجدة والبساطة والمناسبة والدقة والإكتمال»، وهنا نوع من التركيز على عملية الإبداع وعلى الناتج الإبداعي أيضًا (عبد الحميد، 1993، 32 : 33).

وقال دورشن Duhrssen أن الإبداع: ترجمة المعرفة أو الأفكار أو تحويلها إلى شكل جديد، وعرف سبيرمان الإبداع في ضوء حدوث علاقات بين متعلقات، أي أن الإبداع يحدث عندما ينجح العقل في الوصول إلى علاقة بين شيئين أو متغيرين (صورتين، جانبين من موضوعين أو حدثين أو شكلين... إلخ) أو اكتشافها، وذلك من خلال اكتشاف جانب ثالث يجمعهما. من ناحية أخرى، نظر غيلفورد إلى الإبداع على أنه يتكون من عدد كبير من العوامل العقلية أو المعرفية، وأن العوامل الأكثر أهمية بينها تلك الخاصة بالإكتشاف، وتلك المتعلقة بالتفكير الفارقي أيضًا. وقد عرف غيلفورد عوامل الإكتشاف بأنها تتمثل في تلك المقدرة على تطوير المعلومات على نحو يتجاوز تلك المعلومة التي قدمت من خلال عمليات التنبيه أو العمليات المتاحة، أما عوامل التفكير الفارقي فهي تلك المتعلقة بالمقدرة على التفكير الذي يسير في اتجاهات مختلفة عندما يواجه المرء مشكلة معينة (Taylor, 1988).

وكذلك، اهتم نويل وشو وشيمون بدور الحل الإبداعي للمشكلات، فقالوا: في الإبداع، لابد أن يكون الناتج المترتب عليه متسمًا بالجدة والقيمة، سواء بالنسبة للمبدع ذاته

أو للبيئة التي يعيش فيها، ولابد من أن يكون تفكير المبدع غير مألوف، ويتضمن تعديلاً للأفكار السابقة، أو حتى رفضًا لها، وإن ذلك يحدث من خلال واقعية عالية ومثابرة، وفترة طويلة من التركيز على العمل»، هنا اهتمام بالجوانب الخاصة بالعمليات المعرفية والدافعية، وكذلك الحلول أو النواتج الإبداعية (عبد الحميد – 1993، 33).

نقاط الإتفاق في دراسات الإبداع

ووفقًا لما قاله فرانك بارون F. Barron فإنه، وعلى الرغم من التشتت والإختلاف diffusion الظاهر بين العلماء في تعريفهم للإبداع، فإن هناك بعض نقاط الإتفاق التي ظهرت، على نحو متكرر، في المقالات العلمية والرسائل الأكاديمية غير المنشورة والمراجعات للأدبيات والكتابات في المجال، لعل أهمها ما يلي:

1- إن الإبداع قدرة على الإستجابة بطريقة تكيفية في مواجهة الإحتياجات لأساليب أو مناح جديدة في السلوك، ومن أجل الوصول إلى نتاجات جديدة.

2- يتم الوُصول إلى هذه النتاجات الجديدة من خلال عملية يقوم بها شخص معين.

3- تعد صفات الأصالة والملاءمة والصدق وكذلك الكفاءة في إشباع الحاجات من أهم ما ينبغي أن يميز الناتج الإبداعي والعملية الإبداعية والشخص المبدع، ويضاف إلى ذلك خاصية دقيقة مرهفة أو مهمة، ألا وهي المناسبة أو الملاءمة، وهي ذات أنواع شتى منها، مثلاً، المناسبة أو الملاءمة الجمالية (في الفنون والأدب)، والمناسبة البيئيةً (في العلوم مثلاً)، وكذلك وصول هذه النتاجات والعمليات من خلال الأشخاص طبقًا إلى الشكل المثالي لها، أي أن تكون صحيحة وصادقة ومناسبة وأصيلة أيضًا .. وهنا تأكيد على صفات الجدة والمهارة والبراعة والندرة، وغيرها من الصفات المهمة.

4- تعد مثل هذه النتاجات الإبداعية نتاجات مختلفة ومتنوعة تمامًا، حيث قد تتمثل في: الإختراع العلمي الجديد، الإكتشاف لعملية كيميائية جديدة، التكوين لمقطوعة موسيقية، أو قصيدة، أو لوحة فنية، الصياغة أو التشكيل لنسق فلسفي جديد، الإبتكار لقانون، أو الطرح لطريقة جديدة في التفكير حول بعض المشكلات الإجتماعية، القيام باختراعات تتعلق بتطوير الطرائق المستخدمة في علاج الأمراض، والإبتكار لأساليب جديدة لتوجيه عقول الآخرين.

5- ينبغي أن نلاحظ أن الكثير من النتاجات هي في جوهرها عمليات. وكذلك فإن الكثير من

العمليات هي نتاجات، وأيضًا أن الشخص هو محصلة لمجموعة من العمليات والنتاجات، بعبارة أخرى الإبداع هو: «مجال داخل مجال»، وإنه لمجال مفتوح لا يغلق أبدًا، وذلك لأن الإبداع في جوهره مجموعة من الأنساق المفتوحة متبادلة التفاعل، لا يوجد بداخله خط واضح محدد يفصل الناتج أو العملية عن الشخص، والعكس صحيح أيضًا.

6- وهكذا فإن الإبداع ليس مجرد عملية، لكنه خاصية مميزة لأنساق متطورة .. كذلك فإن الإبداع هو المجال الأكبر الذي يحتوي بداخله عمليات وأنساق معرفية، ومجالات متطورة متميزة، منها الموهبة والإختراع والإبتكار والإكتشاف والعبقرية وغيرها. وتحتاج الإبتكارات دائمًا لأن تحظى بالنقد، والحكمة، والإستجابة الفعالة، إذا كان عليها أن تُوظَّف من أجل خدمة الإنسان، وكذلك من أجل أن يتم تطويرها في أشكال أفضل وأحسن. تلك المنحة أو الهدية التي يقدمها المبتكر إلى المجتمع (قد لا يكون النظام الجديد هو ما نحتاجه، كما أنه قد يحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير كي يتم مقاومته أو التخلي عنه) (Barron, 1988).

مستويات الإبداع

حاول تايلور أن يحدث تكاملاً بين وجهات النظر المتنوعة حول الإبداع وحول المفاهيم المتداخلة معه أيضًا مثل الإختراع والإبتكار، ومن ثم فإن تصنيفه هذا مهم بالنسبة لنا في السياق الحالي لهذا الفصل. هكذا قال تايلور بوجود خمسة أنواع أو مستويات للإبداع هي:

1- **الإبداع التعبيري** Expressive Creativity: وفيه تتجلى الأصالة الخاصة بالمنتج في عفويته، وكذلك كمية الحرية المتجسدة فيه، ويظهر ذلك - تمثيلاً لا حصرًا - في رسوم الأطفال التلقائية.

2- **الإبداع الإنتاجي** Productive Creativity : ويتعلق بالنواتج الفنية أو العملية التي لم تعد تخضع بعد للتلقائية تمامًا - كما كان الإبداع في النوع السابق - بل للضوابط والتنظيم والضبط للتلقائية واللعب الحر والتركيز على تقنيات الأداء والتطوير من أجل الوصول إلى نتاجات جديدة مكتملة.

3- **الإبداع الإختراعي** Inventive Creativity: وهو يظهر على نحو خاص لدى المبتكرين والمستكشفين، حيث تظهر البراعة الفائقة في التعامل مع المواد والمناهج والمعالجات والأساليب من أجل الوصول إلى اختراع جديد أو فكرة جديدة.

4- **الإبداع الإبتكاري** Innovative Creativity: ويتعلق بعمليات التحسين المستمرة والقيام بتعديلات تتطلب الإستخدام لمهارات معرفية تجريدية وتصويرية عالية (كما في ابتكار نظرية جديدة في الفن أو العلم في ضوء أفكار ونظريات سابقة)، ولكن الإبتكار هنا يكون معتمدًا على أفكار ونظريات موجودة من قبل. ويتم توظيفها أو تطوير الإستخدام لها عمليًّا بعد ذلك.

5- **الإبداع الإنبثاقي** Emergenive Creativity: هنا يتم تقديم مبدأ أو افتراض، أو نظرية جديدة كليًّا تزدهر حوله أو حولها مدارس جديدة. وهذا النوع (الخامس) من التفكير الإبداعي نادر الوجود، لكنه قد يكون ذلك النوع الموجود في أذهان العديدين عندما يتحدثون عن الإبداع، وكأن العمل الإبداعي هنا لابد أن يكون جديدًا كلية، ولا بد أن يحدث على نحو مباغت مثير للدهشة، وأنه يتضمن كذلك تغيرًا في حقل معرفي أو مجال إبداعي بشكل يفوق غيره من الأعمال، وهذا أمر بالطبع، كما نعرف، غير دقيق إلى حد ما (Torrance, 1965).

المناحي الأساسية في دراسة الإبداع

ذكر رودس (M. Rhodes, 1987) أنه قد قام بتجميع أكثر من أربعين تعريفًا للإبداع وأكثر من ستين تعريفًا للخيال، وأنه وجد أن هذه التعريفات للإبداع والخيال متداخلة فيما بينها، كذلك ذكر كالفن تايلور أيضًا أنه - بالبحث - قد اكتشف وجود ما يتراوح بين 50 و 60 تعريفًا للإبداع، وأن القائمة تزداد كل يوم، وقد قال تايلور ذلك عام 1988، أي منذ أكثر من ربع قرن من الزمن (Taylor, 1988).

ووفقًا لما ذكره موني Ross Mooney وأعاد تايلور C.W. Taylor التأكيد عليه، فإن هناك أربعة مناح أساسية في دراسة الإبداع، ويعتمد الأمر في جوهره على الجانب الذي يركز عليه الباحث أو الباحثون في دراستهم للإبداع، وهو كذلك الجانب الذي قد يحمل بين جنباته - صراحة أو ضمنًا - التعريف الذي يتبناه الباحث/ الباحثون للإبداع. وهكذا قد يركز بعض الباحثين على الشخص المبدع، وقد يركز آخرون على البيئة أو الموقف الذي ينمو في ظله الإبداع ويتحقق، وقد يركز فريق ثالث على العملية الإبداعية، ورابع على الناتج الإبداعي.

وقد أشار تورانس كذلك إلى تعبير رودس الخاص عام 1961 عن الجوانب الأربعة

للإبداع، وهي: الشخص Person، والعملية Process، والناتج Product، والمكان Place، وكذلك الجوانب الإجتماعية، من حيث عرض العمل الإبداعي أو طبيعة الضغوط المتبادلة بين المبدع والبيئة أو المكان الذي يعيش فيه (سلبًا أو إيجابًا) (Place or Press, Torrance, E.P 1966) وقد تم تلخيص العلاقة التي تجمع بين هذه الجوانب من خلال التعبير: حروف P الأربعة للإبداع (4P's) The Four P's of Creativity. ويمكننا اقتراح الشكل التالي لتلخيص هذه الجوانب:

شكل رقم (1) مقترح يلخص جوانب الإبداع

وهكذا فإن الإبداع هو شيء يتجلى على أنحاء شتى، جديدة ومفيدة، وكما أشار غيلفورد، كثيرًا، فإن الإبداع هو نوع من الأداء الإنساني المركب، بل هو واحد من أكثر الأداءات والإنجازات رقيًّا وارتقاءً، كما أنه الأداء الذي يطمح البشر عمومًا، أفرادًا وجماعات في الوصول إليه (Taylor, 1988, 199). ولأن معظم دراسات الإبداع ومناهج دراسته تقوم على أساس الإهتمام بجانب معين أو أكثر من هذه الجوانب؛ فإننا سنتوقف قليلاً عند كل جانب منها.

الشخص المبدع The Creative Person

ويشتمل هذا الجانب على المؤشرات والمتغيرات المعرفية والدافعية وتلك الخاصة بسمات الشخصية والقيم التي يتبناها المبدع، وكذلك الأسلوب المعرفي المميز له، وغير ذلك

من الجوانب. هكذا يغطي مصطلح «الشخص» تلك المعلومات كلها الخاصة بالشخصية والعقل والمزاج، والناحية الجسمية والسمات والعادات والإتجاهات، وكذلك مفهوم الذات وأنساق القيم والآليات الدفاعية والسلوك.

ويتلقى الشخص المبدع الإحساسات والإدراكات من مصادر خارجية وداخلية، كما أنه يمتلك عقلاً متعدد الأبعاد والعوامل، يحتوي على القدرات الخاصة بتخزين مكونات الذاكرة واستدعاء الأفكار والترتيب بينها. وتعكس كل فكرة الطابع الفريد للشخص الذي أنتجها، ذاته وسماته وعقليته وطابعه الحسي والإدراكي، نسق قيمه والإتجاهات والمعتقدات الموجودة داخله في مواجهة خبرات الحياة اليومية العادية وغير العادية. هكذا يدرك كل شخص بيئته بطريقة فريدة، وما يمثل قوتًا لشخص قد يمثل موتًا لآخر والعكس صحيح أيضًا. وتحاول دراسات الضغوط أن تقيس مدى التآلف والتنافر وعواملها في بيئة الشخص. في هذا السياق، لا بد لنا أن نشير إشارة سريعة إلى ذلك السؤال الذي يطرح كثيرًا، والذي فحواه: هل الذكاء ضروري لحدوث الإنتاج الإبداعي؟

لقد حاول غالتون الإجابة عن هذا السؤال من منظور علم الوراثة، وحاول تيرمان الإجابة عنه من خلال المنظور الخاص بالموهوبين، واستنتج ستيرنبرغ عام 1995 أن هؤلاء الأفراد الأذكياء «متوقدو الذهن لكنهم ليسوا عباقرة»، ويمكن قراءة هذا الأمر على النحو التالي: إنه فوق العتبة الخاصة بنسبة معينة من الذكاء تكون الزيادة في هذه القدرة ليست بذات أهمية في الأداء الإبداعي، وقدد حدد جيتزلز وجاكسون Getzels & Jackson هذه العتبة عند درجة 120 نسبة ذكاء (Funke, 16-17). ويضاف إلى ذلك أنه ينبغي لنا أن ننظر إلى الذكاء على أنه ليس مجرد قدرة واحدة ولا مجرد عامل عام واحد، وذلك لأن هناك، في واقع الأمر، ذكاءات متعددة ذكرها غاردنر كثيرًا، ومنها الذكاء اللفظي، والذكاء المنطقي، والمكاني، والموسيقي، والحركي، والشخصي... إلخ.

وكذلك تحدث ستيرنبيرغ عن أن الذكاء الناجح إنما يتضمن مجموعة من القدرات أو المكونات التحليلية والإبداعية والإجتماعية .. وبالإضافة إلى الذكاء هناك مجموعة من السمات الشخصية التي ظهر أنها تميز الأشخاص المبدعين، ومنها: الميل إلى الإستقلال، النفور من الإنصياع، السلوك غير النمطي، المدى الواسع من الإهتمامات، الإنفتاح على الخبرات الجديدة، الميل إلى المغامرة أو المخاطرة، المرونة المعرفية والسلوكية.

العملية الإبداعية The Creative Process

لا تتعلق العملية الإبداعية فقط بتلك العمليات التي اقترحها والاس عام 1926، بل تتعلق أيضًا، وفي ضوء ما قاله رودس، بالجوانب المتعلقة بالدوافع والإدراكات وعمليات التعلم والتفكير والتواصل مع الآخرين التي تكون جوهرية بالنسبة للمبدعين (Rhodes 1987). هكذا تعد عملية الإبداع أشبه بمركب أو مزيج متكامل من مجموعة من العمليات المعرفية والمزاجية والدافعية، بل والإجتماعية، وبدونها لن يكون هناك إبداع. وقد كان هناك تقسيم تقليدي للعمليات الإبداعية الفرعية التي تنتظم داخل الإطار الخاص بالعملية الإبداعية الكلية .. وقد اشتمل هذا التقسيم على أربع مراحل أو فترات اقترحها والاس وطورها آخرون بعد ذلك، وهذه المراحل هي:

الأولى- مرحلة الإعداد Preparation أو مرحلة التعلم وجمع البيانات، وهي كذلك المرحلة التي تبحث فيها المشكلة أو العمل الذي يرتكز عليه المبدع من جميع الإتجاهات، كما يكتسب خلالها عن طريق الملاحظة والتذكر مجموعة من الحقائق والأفكار والأدوات المفيدة في عمله.

الثانية-مرحلة الإختمار Incubation: ويكون الهدف من وراء هذه المرحلة التحرر نسبيًّا من سيطرة التفكير المنهجي المنضبط المقيد، وإتاحة الفرصة للخيال كي ينطلق، ولتداعيات الأفكار البعيدة أيضًا أن تحدث، وللمبدع أن يشعر المبدع بالإسترخاء النسبي جسديًّا وعقليًّا، ومن ثم يمكنه أن يرى المشكلة في ضوء إطار أو أطر جديدة.

الثالثة- مرحلة الإشراق Illumination: فيها تظهر الأفكار بطريقة مفاجئة أو دون توقع، ومن خلال أقل مجهود إرادي، كما كان والاس يقول، لكن علماء آخرين يقولون إن هذا الإكتمال المفاجئ للأفكار إنما حدث نتيجة عمليات تنظيم وإعادة تنظيم دائمة خفية غير مرئية، كان المبدع يقوم بها لأفكاره، حتى عندما يكون مشغولاً في أعمال أخرى قد تبدو بعيدة الصلة تمامًا عن عمله الأصلي. وأحيانًا ما تسمى هذه المرحلة بمرحلة الإلهام أو الحدس أو التنوير أو الإستبصار، أو غير ذلك من المصطلحات والمفاهيم التي تركز على عنصر المباغتة والفورية أو الفجائية الخاصة بهذه العملية، هذا على الرغم من أنها لا تحدث إلا لمبدعين قد يكونوا قد انغمسوا طوال حياتهم في الإبداع الخاص بهم ومشكلاته وأهدافه وكيفية تطويره. أو كما قال لنا العالم لويس باستير «إن الأفكار الإبداعية نادرًا ما تزور العقول التي لم تكن مهيأة لها» (Jones, 1979, 62).

الناتج الإبداعي The Creative Product

قد يكون الناتج الإبداعي متمثلاً في السلوكيات والأداءات والأفكار والأشياء أو غير ذلك من النتاجات الإبداعية، والتي قد تكون أدبية كالقصة القصيرة والرواية والمسرحية والقصائد الشعرية، وقد تكون نظرية أو اختراعًا علميًّا أو لوحة تشكيلية أو عملاً موسيقيًّا، وقد يكون أسلوبًا جديدًا في الإدارة، أو أحد برامج تكنولوجيا المعلومات... إلخ.

وبشكل عام، يقول العلماء هنا إن النواتج الإبداعية ينبغي أن تتسم بالجدة والدقة والمناسبة، وهكذا فإنه عندما نقول إن شخصًا ما قد قام بتفكير إبداعي، وترتب عليه ظهور ناتج إبداعي معين، فإن هذا الناتج لا بد أن يكون متسمًا بالأصالة Originality، وهو مصطلح يستخدم في دراسات الإبداع للإشارة إلى جانب التفرد والتميز، خاصة عندما نقارن هذا الناتج الإبداعي بالنتاجات السابقة عليه في مجاله. وهنا يميز العلماء هنا بين نوعين من الجدة الإبداعية، هما:

أ- الجدة الثورية: وتتجلى مثلاً في تلك النظريات الجديدة على نحو ثوري، أي التي تقوم بتطوير مجال النظر والعمل، سواء في مجال العلم (النسبية مثلاً)، أو الفن (التكعيبية لدى بيكاسو وبراك مثلاً). بيد أنه ينبغي لنا أن نشير هنا أيضًا إلى أن الجدة المطلقة أمر نادر تمامًا، بل يكاد يكون مستحيلاً، فالكثير من الأعمال الإبداعية تعتمد على ما جاء قبلها من أعمال بدرجة ما، تزيد أو تقل، كما أنها تمهد الطريق للأعمال التي ستأتي بعدها، ولعلنا نتذكر هنا مقولة العالم نيوتن التي قالها أيضًا عندما امتدحه معاصروه على ما أنجزه في العلم، وبخاصة فيما يتعلق بنظرية الجاذبية: «إني وإن كنت قد رأيت أبعد، فذلك لأني قد كنت أقف على أكتاف السابقين عليَّ».

ب - الجدة النسبية أو جدة الإمتداد بالأفكار وتوسيع مداها: مثلاً كان ما قدمه آينشتين جديدًا في مجال العلم بشكل ثوري، لكن ما قام به هايزنبرج بعد ذلك هو أنه امتد بإطار هذه النظرية وغيرها إلى مجالات جديدة من التطبيق (سايمنتن، 1993، 124).

الضغط الاجتماعي أو المكان Press/ Place

يشير هذا الجانب إلى تلك العلاقات بين البشر وبيئتهم، وذلك لأنه غالبًا ما يكون الناتج الإبداعي محصلة لأنواع معينة من القوى التي تمارس تأثيرها على أنواع معينة من الأفراد في أثناء نموهم ونشاطهم. هكذا قد تتشكل لدى أحد الأشخاص الأفكار

الخاصة بوصفها نوعًا من الإستجابة المتعلقة بالإحساسات والإدراكات المميزة له، وكذلك الخيال النشط بداخله.

وتشتمل البيئة على عمليات التنشئة والتربية والتعليم والتشجيع للمبدعين والتحفيز لهم، وتيسر عملهم أو تعيقه، وكذلك تلك المواقف التي أثارت العملية الإبداعية أولاً، والتي تعمل على استمرارها أيضًا، وقد تكون هذه البيئة بيئة طبيعية أو اجتماعية أو حتى نفسية، مناسبة أو غير مناسبة.

هكذا تزايد الإعتراف بدور البيئة في الإبداع، وتم النظر إلى السلوك الإبداعي على أنه، مثله مثل السلوكيات الأخرى، كالتفاعل الشخصي مع الموقف أو المواقف الإجتماعية، وكذلك الوعي بأن الإبداع إنما يتطور نتيجة للتكامل بين القدرات المتنوعة الخاصة بالفرد من ناحية، وبين البنيات الإجتماعية والمصادر الإقتصادية والظروف السياسية والقيم الثقافية من ناحية أخرى.

هكذا أصبح يُنظر إلى المناخ الإبداعي أو البيئة على أنه يمثل إمكانات ما متاحة ينبغي تنشيطها من خلال التواصل الإنساني والتفاعل، وأن ما يجعل مكانًا ما جذابًا هو المزايا الفعلية أو المتخيلة الخاصة به، وليس ما يوجد به من خصائص أو مزايا مدركة فعليًّا. هكذا تكون الخصائص المحتملة، الممكنة، المتوقعة، وكذلك المتخيلة، لها تأثيرها الأكبر على الإبداع، وبشكل يفوق تلك المزايا أو الخصائص المميزة الفعلية التي ربما يمر عليها الناس ولا يهتمون بها. ومن عوامل الجاذبية لموقع أو مكان ما أيضًا ذلك المعنى الرمزي المتعلق به؛ شهرته وجاذبيته ودلالته التاريخية والثقافية والوطنية، وكلها أمور لا تتعلق فقط بجدارته أو قيمته الحالية، بل بقيمته الماضية والمتراكمة عبر الأجيال أيضًا.

إن المكان ـ الموقع ـ يُشبه شاشة تظهر عليها الإحتمالات والتوقعات والفوائد والآمال التي يتم إسقاطها عليه، إنه سطح يعكس الشهرة والصيت والتوقعات والأمنيات والأحلام وكذلك القيمة الخاصة بالأشخاص والمؤسسات الموجودة فيه. وقد أظهرت دراسات سايمنتن أن الإختلاف يساعد على الإبداع أكثر من التجانس، ويقصد بذلك أن التنوع الثقافي يعد عاملاً مهمًّا في تحسين البيئة الإبداعية؛ فهو يحفز التنافس، كما أن الإتجاهات السياسية والإقتصادية الليبرالية والمدعمة للحريات أفضل من تلك الخاصة بالإقتصاد الموجه والنظم السياسية المقيدة لحريات الأفراد وخيالهم (سايمنتن 2003).

الذات والإبداع بين الفردية والجمعية

يتحرك الإبداع، وينمو أكثر، من خلال تأكيد القيم الفردية التي تعزز التفرد والحرية الفردية، وبما لا يتعارض مع القيم الجماعية، ذلك لأن حريات الأفراد وإبداعاتهم قد تعمل على اتساع أفق حريات الجماعات والثقافة، أما النظرة الجمعية فتؤكد الثبات والمحافظة. وقد نقول إن التناغم يقود الفرد بسهولة إلى سلوك تقليدي، بينما الإستقلال قد يوجهه نحو السلوك الإبداعي غير التقليدي.

لكن الحضارة الصينية في القرون الوسطى كانت أكثر الحضارات إبداعًا على الأرض. ومع ذلك فقد ترتب على الإختراعات العلمية والثورة الصناعية في أوروبا تغيرات سياسية وإبداعية وفنية هائلة، وذلك لم يحدث في الصين؛ ربما كما يقول البعض لأنه كان نظامًا طبقيًّا لا يسمح بالحراك الإجتماعي وارتفاع شأن الإنسان العامل كما كان الأمر في أوروبا، وذلك لأن البيروقراطية جزء أساسي من التكوين الذي قد يقوض العقل الإبداعي.

إن التوقعات الناتجة والقيم من الأمور المهمة في مسألة النزعة الفردية، بينما كانت النزعة الجمعية المهيمنة على ثقافة النظام الاجتماعي التقليدي في الصين نظامًا جامدًا إلى حد ما، إذ لا يشجع الإستقلال، ويركز على أهمية التناغم والإنسجام أو التجانس الإجتماعي، وأن ذلك يمكن تحقيقه من خلال الحلول الوسطى والتوفيقية والإعتدال والإنصياع، ويبحث الناس عن التوجيه والإرشاد من خلال النظر إلى أعلى نحو السلطة أو إلى الوراء نحو التراث والتقاليد الخاصة بالماضي، هكذا يؤكد الوالدان والمعلمون في الصين أهميةَ الطاعة، والإنضباط الذاتي، والسلوك الأخلاقي، والمسؤولية في تربية الأطفال. ومع ذلك فإن تجربة الصين، في التقدم والفن والإبداع، تجربة فريدة.

في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، تتم النظرة إلى الذات وتعريفها على أنها مستقلة عن الجمع والحشد والقطيع، طبعًا في ضوء القوانين العامة للمجتمع الديمقراطي الليبرالي الحداثي وما بعد الحداثي. أما في الثقافات الجمعية يتم النظر للذات- الفرد في ضوء السياق الإجتماعي- العائلة/ الأسرة/ القبيلة وضرورة الإلتزام بمعاييرها وضوابطها وواجباتها.

والثقافات الفردية، وفقًا لما قاله تريانديس وزملاؤه، تُعلي من قيمة الإستقلال والإعتماد على الذات والإبداع، بينما تُعلي الثقافات الجمعية من قيمة الطاعة والتعاون والواجب والتقبل لسلطة الجماعة الداخلية. في الثقافة الأولى يميل الفرد إلى أن يكون متمايزًا متفاضلاً، في الثقافة الأخرى متكاملاً مندمجًا في الأولى مهتمًا بتقديم الجديد والخاص. أما في الأخرى (الجمعية) فيكون مهتمًا بتقديم المفيد العام، فهناك تراوح في

حياة المبدع وعملياته بين هذين البعدين.

وثمَّة عوامل أخرى تلعب دورًا هنا مثل: الدافعية وتحمل الغموض والأسلوب المعرفي والمثابرة والمغامرة واللحظة التاريخية وروح العصر والدافعية الإبداعية الذاتية، ... إلخ.

لقد اخترع الصينيون البارود والحرير والورق والساعات والدولاب المائي، واخترع العالم الغربي أشياء كثيرة؛ منها- تمثيلاً لا حصرًا- ما حدث عندما اكتشف ألكسندر فلمنغ البنسيلين عام 1928، وصمم فرانك ويتل المحرك النفاث، واخترع روبرت واطسون وات W.Watt نظام الرادار عام 1935، وماركوني الراديو، وبيرد التليفزيون، وجراهام بيل التليفون، وإديسون المصباح الكهربائي، والفوتوغراف، وهنري فورد وأورفيل وولبررايت الطائرة، وجورج ايستمان مواد تصوير.

ثالثاً ـ الإبتكار Innovation

كلمة تتعلق بشيء خارجي، إذ يمكن قياسها بأنها كلمة تتحدث عامة عن أشياء أمكن اختبارها على نحو مناسب، وثبت أنها ذات فاعلية في العالم الواقعي. أما الإبداع فهو شيء أكثر «داخلية»، إنه أمر ذاتي، أمر يصعب قياسه ويصعب تعريفه أيضًا، إنه أشبه برحلة تتم داخل المبدع وغيره، لا تتعلق كثيرًا بالخارج، ولعل هذا أحد الأسباب التي تجعل الكثيرين في مجال دنيا المال والأعمال والمؤسسات يبتعدون عن استخدام هذه الكلمة بشكل رسمي، ويفضلون بدلا منها كلمات مثل: القيمة، التميز، الجودة، الإبتكار.

http://lateralaction.com/articles/creativity-innovation/

هكذا يتعلق الإبداع لدى البعض بالتفكير في شيء، أما الإبتكار فيتعلق بالأداء أو القيام بشيء، الإبداع نظري في رأيهم، داخلي، ذاتي. أما الإبتكار فعملي، وواقعي، وخارجي، وموضوعي، ومتعلق بالعمل والمؤسسة والآخرين. هذه التمييزات، تمييزات تعسفية في رأينا؛ فالإبداع لا بد أن يشتمل على جانب داخلي وآخر خارجي؛ وذلك لأن الناتج الإبداعي إنما ينجلي في الخارج، ومن ثم يتعلق هذا بالآخرين ويكون موضوعيًّا، كذلك لا يوجد إبتكار دون إبداع، والإبتكار قد يكون هو التطوير أو التطبيق الواقعي لأفكار إبداعية لم تتح لها الفرص من قبل للتطوير والتطبيق.

هكذا، قد يتعلق الإبداع بالتوليد للأفكار الجديدة من خلال الإقتراب من المشكلات الموجودة في مجال معين، وقد يكون مجالاً أو علميًّا أو فنيًّا أو إداريًّا .. وقد يتم هذا الإقتراب بطريقة ابتكارية خيالية أكثر عملية جديدة أو تكيفية أو من خلال الإضافة الجديدة تماما

لمنتج (جهاز علمي أو آلة تصوير أو تسجيل للصوت .. إلخ)، ومن ثم يسمى اختراعًا. وقد يتم هذا التجديد في ميدان المال والأعمال والمؤسسات فيسمى إبتكارا أيضًا. ويسود استخدام كلمة «ابتكار» في عالم الأسواق والبورصة ودنيا المال والأعمال، وكل ما من شأنه توظيف الأفكار الإبداعية من أجل الحصول على أرباح ومكاسب مادية، بل معنوية ثم مادية أيضًا (اسم الشركة وشهرتها ورمزها أو اللوجو أو الشعار المميز لها والذي قد يجلب بدوره أرباحًا إضافية أيضًا) (McGuinness, https:// www.google.com.eg).

في جوهر تعريف الإبداع، هناك تأكيد على أهمية الجدة (Novelty) وتأكيد أيضًا على أهمية الملاءمة Suitability أو الفائدة Usefulness. وما الإبتكار إلا عملية توظيف لهذين المكونين ولكن في مجالات عملية وعلمية، وقد يكون هذا التطبيق متعلقًا أكثر بالفائدة والنفع والتطوير المتمهل التدريجي (ويقوم به المجودون) أو متعلقًا أكثر بالجدة والمغامرة والخيال المحلق (ويقوم به المجددون). وحتى في الإبداع الأدبي والفني هناك أيضًا تجويد وتجديد، ويحدث ذلك لدى المبدع الفرد الواحد نفسه حين يستفيد من أفكار وكتابات ونتاجات السابقين عليه (التجويد)، ثم يحاول أن يضيف إليها من صوته الخاص وإبداعه الخاص (التجديد).

الإبداع والإبتكار

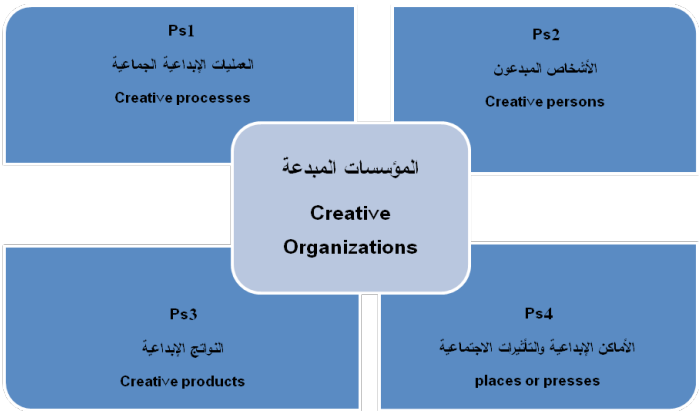
هناك اتفاق على أن أي ابتكار، أيًّا كان، لا يمكن أن يحدث دون الإبداع، وأنه قبل أن يحدث الإبتكار لا بد من التوليد للأفكار الإبداعية بواسطة الأفراد وفرق العمل المبدعة حتى يمكن توظيف هذه الأفكار على نحو ناجح بعد ذلك، وقد أظهرت بحوث كثيرة أن آليات الإبداع الخاصة بالمؤسسات لها علاقتها القوية بالأداء الإبتكاري لها، كما أن أمابيل (T. A. Amabile) قد أشارت أيضًا إلى أن الإبداع الفردي هو الذي يقدم المادة الخام للإبتكار المؤسسي، ومن ثم فإن الإبداع الفردي عامل حاسم في النموذج الابتكاري للمؤسسات (Pucci, 2010).

في دراسة قام بها ديفني Devinney وميدغلي Midgley وديرنغ Deering عام 2002 قاموا خلالها بترتيب 317 مؤسسة على مقياس للإبتكار، وكذلك في ضوء الأرباح المالية التي ترتبط به، وتبين لهم أن المؤسسات الأكثر ابتكارية كانت هي تلك المؤسسات التي كانت أكثر نشاطًا وفاعلية في الإستخدام للإبداع من أجل التوليد للمعارف والمعلومات

الجديدة. كذلك أظهرت بحوث أخرى أن المؤسسات الإبتكارية تحصل على أسواق أكبر وتحظى بموجودات مالية وأرباح أكثر (Puccia & Cabra, 2010).

ومثلما قدمنا تلك التصورات والأفكار الخاصة بالجوانب الأربعة للإبداع: الشخص والعملية والناتج والمجتمع (أو المكان)، كذلك يمكن الإمتداد بتلك الأفكار وتطبيقها على لالإبتكار الخاص بالمؤسسات أيضًا، لكننا بدلًا من الـP الخاصة بالشخص المفرد (Per-son) في حالة الإبداع الفردي يمكننا استخدام حرف الـ P في صيغة الجمع Ps (P's) يي يشير إلى الأشخاص Persons، والأمر نفسه بالنسبة للعمليات - Proces Ps2) es) والنتاجات Products (Ps3) والبيئات أو الأماكن Places (Ps4)، وهنا سوف يشير الجانب الخاص بالأشخاص إلى مهاراتهم وتعليمهم وقدراتهم وخبراتهم وسمات شخصياتهم ودوافعهم... إلخ.

هكذا يشير الجانب الخاص بالعمليات التي تستخدم من أجل تقديم أفكار إبداعية إلى تلك العمليات الجماعية التي تستخدم لتوليد مثل هذه الأفكار (العصف الذهني بالتأليف بين الأشتات، طريق سكامبير مثلاً، وطريقة تريز وغيرها)، وكذلك تلك العمليات التي تستخدم من أجل تحويل هذه الأفكار وتوظيفها، في شكل أداءات متميزة ماهرة، تتم عبر مراحل منظمة يقوم بها الأفراد وحدهم داخل المؤسسة، أو بالمشاركة مع آخرين. ولسوف تختلف الناتج طبعًا وفقًا لاختلاف طبيعة المؤسسة فيكون: أجهزة كومبيوتر، برامج للكومبيوتر، أجهزة تليفون محمولة، آلات لتصوير الورق... إلخ..



شكل (2): جوانب الإبتكار في المؤسسات

إبداع الفرد في مقابل إبداع المؤسسة

يُعرف إبداع المؤسسات بأنه «الإبداع لناتج جديد ومفيد؛ خدمة، فكرة، إجراء، أو عملية ذات قيمة بواسطة الأفراد الذين يعملون معًا في ظل نظام اجتماعي مركب». ويُعد الفعل الإبداعي فعلاً مركبًا بدرجة كافية عندما يقوم فرد واحد بإنتاجه بمفرده، قد يكون هذا الفرد فنانًا، مصورًا فوتوغرافيًّا، كاتبًا، عالمًا... إلخ، فتخيل قدر الدينامية العالية التي يمكن الوصول إليها عندما يشترك في إنتاج هذا الفعل أو النشاط داخل أنظمة مؤسساتية! حتى منتصف سبعينيات القرن الماضي لاحظ بعض العلماء أنه على الرغم من البحوث الكثيرة جدًّا في مجال الإبداع، فإن البحوث المتعلقة بإبداع المؤسسات بحوث قليلة على نحو ملحوظ، بعد ذلك تزايد عدد هذه البحوث، كما توالى ظهور المجلات والكتب المتخصصة في هذا المجال، وقد حدث ذلك نتيجة لذلك الشعور بضرورة الإستجابة لتلك الحاجة الملحة الموجودة والمتزايدة لدى المؤسسات أو المنظمات المختلفة لأن تتكيف على نحو مناسب مع تلك التغيرات الهائلة التي تحدث في عالم الصناعة والإدارة والتعليم والعمل بشكل عام، وكذلك تزايد الشعور بأهمية الإبتكار والتجديد في هذا المجال (Puccia & Cabra).

لقد تبين أن أكثر من نصف الإبتكارات التكنولوجية والإجتماعية الكبرى التي غيرت الحياة الحديثة قد حدثت خلال السنوات المائتين الماضية، بل إنه منذ ستينيات القرن العشرين حدثت تطورات كبيرة في المجالات الخاصة بالحقوق المدنية، واستكشاف الفضاء، والحواسيب الشخصية، والتليفونات المحمولة، والإنترنت، وأجهزة التصوير الرقمية، والهندسة الوراثية، وشبكات التواصل الإجتماعي، والقنوات الفضائية (Puccia & Cabra 2010).

هكذا تطورت المجتمعات الإنسانية على نحو سريع، كما أن المؤسسات على أنواعها إنما وُجِدت – كما يقول العلماء – من أجل أن تقدم الحلول للإحتياجات والمشكلات الخاصة بالمجتمعات. بل إن هذه المؤسسات، من أجل أن تبقى حية، لا بد أن تتغير، وأن تتكيف مع التغيرات التي تحدث حولها أو في العالم بشكل عام، ومن أجل هذا فإنها تكون في حاجة للموارد الضرورية، وأكثر هذه الموارد أهمية هي الموارد والمهارات البشرية الإبداعية، ولعل أبرز المهارات هي التي توصلت إليها بحوث كثيرة، هي: التفكير الإبداعي، القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، والإستدلال المنطقي، والقابلية للتكيف، ومعرفة كيفية التعلم، والإستخدام الإبتكاري للمعرفة. كما أشار هنتر Hunter وشميت Schmedt فإن

المنتجات الصناعية تكون عرضة لتغيرات جوهرية في التصميمات الخاصة بها كل فترة تتراوح من 5 : 10 سنوات، أما في مجال التكنولوجيا الفائقة الناشئة High Tech فإن هذه الفترة تتقلص كي تتراوح من ستة أشهر إلى سنة (Puccia & Cabra 2010).

والإبداع أمر شديد الأهمية في الإبتكار؛ فقد أصبح معروفًا الآن، بشكل عام، أنه ومن أجل أن تكون المؤسسات قادرة على التكيف، فإنه لا بد أن يكون العاملون فيها متسمين بالمرونة والتكيفية، ويتمتعون أيضًا بالخيال المرتفع، وكذلك القدرة على تحمل الغموض، باختصار أن يكونوا مبدعين، وأن تكون لديهم رغبة مرتفعة أيضًا في الإبتكار، فالتغيرات التي تحدث لن تتم من خلال القدرة على التكيف فقط، ولكن أيضًا من خلال قدرة هذه المؤسسات على التغير من خلال ممارسة وعمليات ونتاجات وخدمات عملية ابتكارية أيضًا.

هكذا فهمت شركات مثل آبل وجوجل وتويوتا وديزني وسوني وغيرها من الشركات الرائدة أن نجاحها الأساسي إنما يعتمد على قدرتها على الإبتكار، هكذا قال جينزن Jansen (عام 2000) إنه وبعد عصر الكفاءة، خلال خمسينيات وستينيات القرن العشرين، وعصر الجودة خلال سبعينيات وثمانينيات ذلك القرن، والمرونة خلال ثمانينياته وتسعينياته، فإننا نعيش الآن في عصر الإبتكار (Puccia & Cabra 2010).

ومن خلال مقابلات معمقة مع 765 من المديرين التنفيذيين في شركة I.B.M في عام 2006، قال هؤلاء المديرون إن هناك ثلاثة أشكال متمايزة من الإبتكار هي: الإبتكار المتعلق بنموذج العمل Busines Model Innovation (مثلًا ابتكار هياكل أو نماذج مالية جديدة مثلاً) والإبتكار الإجرائي Operational innovation (مثلًا: التقديم لأفكار تعمل على تحسين فاعلية وكفاءة العمليات والوظائف داخل المؤسسات)، ثم الإبتكار الخاص بالناتج/ أو الخدمة/ السوق (Puccia & Cabra 2010).

لقد بقي الإبداع الجماعي فترة طويلة مرفوضًا وغير معروف بسبب المفاهيم الفردية الموجودة في المجتمع الرأسمالي، ووفقًا لهذه المفاهيم كان ينظر إلى الإبداع على أنه في جوهره من إنتاج الأفراد وليس الجماعة. وفي نهاية القرن الماضي نشر غوستاف لوبون كتابه «علم نفس الحشود»، وفيه عزل عقلية الفرد عن عقلية الجماعة، ورأى أن الجماعة تحبط القدرات الفردية المتميزة. ومع ذلك يحظى مفهوم «الإبداع المتفرد» بقبول العديد من الباحثين. فالإبداع – في ضوء ما يقولونه –هو نتاج روح فردية؛ وكذلك الإكتشافات

والإبتكارات التي تمت في الماضي والحاضر أيضًا قد ارتبطت باسم شخص أو فرد واحد.

وتعد المؤسسات حاليًّا الأساس في التطور البشري؛ فلها أثر كبير على مستقبل الأفراد سواء بالإيجاب أو السلب، فالمؤسسة لها تأثيرها من حيث غرس قيم وعادات وتوجهات معينة لدى الفرد، وهذا ما أطلق عليه الباحثون «ثقافة المؤسسات». هذا بالإضافة إلى دور المؤسسات في زيادة الخصائص المتعلقة بالإبداعية والتجديد، ومدى ما تثيره من تنافس ومناخ يمكن أن يساعد على العمل أو يعوقه. ويتوقف دور المؤسسات على مدى ما توفره للعاملين بها من وسائل وميسرات يمكن أن تؤدي إلى تحسين وتطوير العمل بها. وعلى مدى العقود الأربعة الأخيرة قدم الباحثون (في علوم النفس والإجتماع والإقتصاد) العديد من الأسباب والنتائج الخاصة بالتجديد والإبداع في المؤسسات. فالإبتكار والإبداع لهما أهمية كبيرة للإقتصاد الوطني وزيادة نوعية الحياة أو تحسين مستوى الحياة ومواجهة حاجات المستقبل.

الإبداع مقابل الإبتكار

هناك خلط كبير بين مفهومي «الإبداع والتجديد»، مثلما يوجد خلط أيضًا بين مفهومي الإبداع والإبتكار، ونادرًا ما تميز البحوث بينهما بشكل إجرائي دقيق، ومن أجل هذا قدم كيرتون نظريته المفيدة في هذا التمييز.

المستوى مقابل الأسلوب: أسلوبان في الإبداع

بذل المهتمون بمجال الإبداع في الماضي الكثير من الجهد في دراسة مستوى الإبداع، أي ما لدى الإنسان من إبداع، وكان التركيز هنا على دراسة خصائص الأفراد ذوي المستويات العليا من الإبداع، وتميزهم عن ذوي المستويات الدنيا. وحديثًا اتجه الاهتمام نحو دراسة الأسلوب (Style). وكيف يعبر الشخص عما لديه من إبداع، وتفترض دراسات الأسلوب عمومًا أن لديك إبداعًا بالفعل، وأن ما ينبغي الاهتمام به هو كيفية تعبيرك عن هذا الإبداع، وعلى النحو التالي:

المستوى: على أي درجة أنا مبدع

إن الحل الناجح للمشكلات يتطلب استخدام أساليب تفكير مختلفة، وكل أسلوب له دوره في التوصل إلى مثل هذا الحل، والأسلوب الذي يستخدمه المرء يماثل في أهميته المستوى المتوفر لديه من القدرات، فهو يحدد ما إذا كان المرء سيصبح مبدعًا أم لا، فمن الممكن أن نجد بعض المبدعين الذين توفرت لديهم قدرات إبداعية هائلة، ومع ذلك لم يتمكنوا من الاستغلال الكامل لها، إما بسبب أساليب الحياة الخاصة بهم، وإما بسبب بعض الأساليب المعرفية غير المناسبة لديهم (القابلية للتشتت مثلاً)، أو سمات معينة سلبية في الشخصية، بينما توفرت لمبدعين آخرين قدرات إبداعية، ربما أقل منهم، لكنهم نجحوا في توظيفها حتى حدها الأمثل؛ بسبب توفر الأسلوب المعرفي وأسلوب الحياة المناسبين لهم، وكذلك الذكاء العاطفي المناسب، وغير ذلك من سمات الشخصية الإيجابية.

لقد أمضى كيرتون Kirton ما يزيد على 30 عامًا في دراسة المؤسسات بهدف فهم كيفية حدوث التغيير بها، وركز بحوثه على المديرين، وما يأتون به من مبادرات من أجل التغيير، ونتيجة لهذه الدراسات توصل كيرتون إلى أسلوبين أساسيين في إحداث التغيير هما:

الأسلوب الأول

وهو الأسلوب الذي يظهر عندما يقوم المديرون بتركيز أسلوبهم في التغيير في مجرد تحسين النظم القائمة في المؤسسة. وهذا الأسلوب لا يثير المقاومة، وغالبًا ما يتقبله الجميع دون مشكلات. ويفضل الأفراد هذا الأسلوب مقربون من الإدارة العليا، وتقبل مقترحاتهم دون مشكلات، وتجد طريقها للتنفيذ. كما أن أصحاب هذا الأسلوب لا ينظرون خارج الإطار القائم، ولا يتطلعون إلى الفرص أو التحديات من خارج الإطار، وهؤلاء هم المجودون.

الأسلوب الثاني (التجديد أو الإبتكار)

هنا نجد مجموعة من المديرين الذين يفضلون إحداث تغييرات راديكالية في المؤسسة، من حيث إعادة تتم تعريف الإطار القائم، وتقديم أسلوب جديد يختلف تمامًا عنه، وهذه

الفئة من المديرين قد تكون غير مقبولة من الإدارة العليا، ويعاقبون على أي خطأ .. هؤلاء لا ينظرون داخل الإطار الخاص بالمؤسسة، بل ينظرون دائمًا خارجه، لذلك يواجهون صعوبات كثيرة في قبول آرائهم أو في وضعها موضع التنفيذ، هؤلاء هم المجددون أو المبتكرون.

من هذه الملاحظات وضع كيرتون نظريته في التجويد والتجديد، وهما في رأيه أسلوبان مطلوبان في الإبداع المؤسسي، التي تهتم بالفروق بين الأفراد في اتجاهاتهم نحو التغيير، وبتفضيلهم لأسلوب اتخاذ القرار وحل المشكلات والتعبير عن إبداعهم، وقد وضع كيرتون أسلوبي التجويد والتجديد على متغير متصل للأسلوب، على أحد قطبيه يقع المجددون أو المبتكرون، وعلى القطب الآخر يقع المجودون (Kirton, 1987, 5) .

الإبتكار في عالم المعرفة الجديدة والصناعات الثقافية الإبداعية

في مواجهة الأزمات المتتابعة والمتراكمة في عصرنا، ليس هناك أفضل من بين ما نمتلكه من الإبداع والإبتكار، فنحن، خلالهما، يمكننا مواجهة حالات عدم الإستقرار المالية وأزمات السيولة والإنتاج الراكد، وكذلك التذبذبات المفاجئة في أسعار النفط، وأيضًا كل تلك المستويات الخاصة بالقيم المركبة الخاصة بالمشكلات العالمية بعيدة المدى الخاصة بالبيئة والطاقة والفقر ..

هكذا قد يمكن فقط ومن خلال المناحي الجديدة حول المعرفة الإبداعية الجديدة المتعلقة بالمعرفة وبتنظيم المعرفة وبالتبادل الحر للأفكار، أن نجد حلولاً لمثل تلك المشكلات، ويقينًا فإن الأفكار العامة حول الإبداع والخيال، داخل اقتصاد المعرفة الرقمي العالمي، وقد أدت إلى ظهور احترام متزايد بـ«الانفتاح» كاتجاه وأيديولوجيا للأفراد وللنظريات المعرفية والمؤسسات، وهو أمر قد يوفر بنية تحتية تكنولوجية مناسبة وللاتجاهات الابتكارية، ويقدم كذلك نوعًا من التفكير المرن والجديد حول طبيعة توزيع نظم المعرفة، وحول التبادل الفعال للمعلومات العلمية والبحثية أيضًا، وخاصة فيما يتعلق بتلك الأزمات العامة الخاصة بالغذاء والطاقة التي تفسد عمليات التنمية لدى الأمم الفقيرة أكثر من الغنية، والتي تحتاج إلى إبداعات وابتكارات واختراعات كثيرة وجديدة ومفيدة ومتنوعة (Peters, Mariginson & Murphy, 2008).

الإبداع والإبتكار كموارد طبيعية

منذ بدايات دراسته للإبداع، وصفه غيلفورد على أنه أحد الموارد الطبيعية المهمة، ووصفه علماء آخرون أمثال روبنسون ورونكو Robinson and Runco، بأنه شكل من أشكال رأس المال الإنساني Human Capital، ومن ثم فقد اعتبرا الإبداع منحة طبيعية موجودة بدرجات متفاوتة لدى الناس جميعهم، وأن هذا النوع من رأس المال إنما يشير إلى المهارات الخاصة والمعرفة المتراكمة التي تشترك في عمليات الإنتاجية. وهكذا فإن هذا الرصيد الإبداعي المتاح أو الممكن ينبغي النظر إليه على أنه مكون من مكونات رأس المال الإنساني، ومثلما يحدث استثمار في التعليم الرسمي؛ كذلك يستثمر الأفراد والجماعات في أحد المجالات المهمة الخاصة بالإستثمار في المواهب، وخاصة فيما يسمى «أسواق الإبداع» (Runco 2007, 174).

وهكذا، أشار ريتشارد فلوريدا Florida أيضًا إلى الإبداع الإنساني على أنه المورد الإقتصادي المطلق النهائي، أو الذي لا يعادله مورد، فالقدرة على الوصول إلى الأفكار الجديدة، وكذلك الطرائق الخاصة بصنع الأشياء، واستخدامها من خلال أشكال جديدة ومفيدة هو ما يرفع الإنتاجية بشكل عام، كما يعمل على تحسين مستوى معيشة الناس بشكل خاص. هكذا جاء الانتقال الكبير من العصر الزراعي إلى العصر الصناعي – كما يقال – على أساس الموارد الطبيعية وقوة العمل البدنية؛ مما أدى في النهاية إلى ظهور المصانع العملاقة. لكن التحول الذي يحدث الآن ربما كان تحولاً أكبر وأقوى، وذلك لأنه تحول يعتمد بشكل جوهري على الذكاء الإنساني وعلى المعرفة والإبداع (Runco, 2007).

وقد وجد فلوريدا أيضًا أنه في عام 1990 كان أقل من 10٪ من سكان الولايات المتحدة منهمكين أو مندمجين في أحد المجالات الإبداعية التي اهتم بها، كالسينما والمسرح والبرمجيات، لكن مع بداية القرن الحادي عشر وجد أن نحو 20٪ من السكان هناك يقومون بذلك. إذ وصلت هذه النسبة إلى 30٪ في أيرلندا. كما بلغ ما تقدمه الطبقة الإبداعية أو تسهم به في الإنتاج الاقتصادي الكلي للولايات المتحدة نحو 1,7 تريليون دولار سنويًّا، وهو ما يساوي أو يزيد عن مجموع ما يسهم به القطاعان الكبيران الآخران في الاقتصاد هناك، وهما الخدمات والتصنيع. وذكر فلوريدا أيضًا أن قطاع الخدمات قطاع بالغ الأهمية، وإن ما يقوم به حتى عمال النظافة وعاملو توصيل الطلبات السريعة

(في المطاعم والبريد... إلخ) أمر مهم لأنه يمثل البنية الأساسية للعصر الإبداعي الجديد، كذلك تلعب مجالات مثل البناء والتعمير وتنسيق المناظر الطبيعية وتجميل المدن وصالونات «الحلاقة» والنوادي الصحية وغيرها دورًا مهمًّا في الصناعات الإبداعية (Runco, 2007). وهكذا فإنه، وعلى الرغم من أننا غالبًا ما نفكر في النقود والأراضي والعقارات والآلات وغيرها عندما نفكر في الجوانب المالية أو المادية من عمليات الإنتاج وزيادة الدخل، فإنه من المهم أن نفكر في البشر أيضًا بوصفهم نوعًا من الموارد أو رأس المال أو الاستثمارات الرأسمالية أو المفيدة لأنفسهم وللمجتمع أيضًا.

هكذا تسير مؤسسة ماك آرثر في الولايات المتحدة مثلًا من خلال تبنيها للمقولة اليابانية التي تصف البشر بوصفهم «كنوز أو صناديق استثمار بشرية حية» Living Human Treasury، ومن ثم لا تبخل بأي قدر من المال من أجل الاستثمار في مجالات الفنون والعلوم والشئون العلمية الأخرى.

لا يشير مفهوم رأس المال الإنساني أيضًا إلى ساعات العمل، ولكن إلى نوع العمل، أو إلى الدوافع والمهارات والإبداع الخاص بالعامل أو العاملين. وقد كانت إحدى المقولات الأساسية لدى آدم سمث هي قوله «إن ثروة الأمم أنما تعتمد على قدرة الأفراد»، وقد قام علماء اقتصاد كثيرون بعد ذلك بتوسيع ذلك المدى الخاص بنظرية رأس المال الإنساني، كذلك تزايد الاهتمام بدراسة المهارات التي يكتسبها الأفراد في النشاط التي لا ترتبط مباشرة بالسوق، وكذلك الممارسات الخاصة بعمليات التربية والتعليم، وقيمة العمل والتفاؤل والتواد والتعاون وغير ذلك من الأمور المهمة (Walberg, 1988, 432).

وأخيرًا فإننا نتفق مع ما أشارت إليه أمابيل (Amabeil) من أن البيئات المؤسسية الحاثة على الإبداع تتمتع بالخصائص التالية ووفقًا لأهميتها: وجود قدر مقبول من الحرية في تقرير ما ينبغي فعله وما ينبغي عدم فعله، وجود إدارة جيدة للمشروعات، توفر موارد كافية، التشجيع، وجود مناخ من التعاون والمشاركة، الإدراك واسع الأفق، توفر الوقت الكافي للتفكير الإبداعي، وجود الرغبة في التحدي، وجود الحافز أو الدافعية الموجهة داخليًّا لإنجاز الأهداف المهمة. ويؤدي التفاعل بين هذه المتغيرات أو الجوانب هو ما يؤدي إلى الوصول إلى نتاجات ابتكارية ناجحة ملموسة لحل المشكلات، تطوير خدمات جديدة، الوصول إلى تصور أصيل للناتج، التعبير عن فكرة جديدة، الإختراع لجهاز أو تصور أو نظرية جديدة... إلخ.

وإن ذلك كله يرتبط بقدرة المؤسسة على التقديم لنتاجات أو خدمات جديدة مقبولة ومطلوبة، وكذلك قدرتها على التسويق وفتح أسواق جديدة، ومن ثم قدرتها على التأثير على الأفراد والجماعات وعلى العمليات والبيئات القريبة من المؤسسة والبعيدة عنها أيضًا. وفي دراسته عن العوامل التي تجذب المبدعين في المدن الأمريكية، وجد فلوريدا Florida أن المبدعين ينجذبون إلى تلك المدن التي تتسم بالتنوع والتحمل للإختلاف والإنفتاح (Florida, 2002).

طريقة تريز Triz

بينما تحفز طريقة التأليف بين الأشتات synecties العمليات الذاتية الخاصة بالتداعي الحر والتفكير من خلال النظائر والأشباه داخل العقل، فإن طريقة تريز- والتي تعرف أيضًا بأنها نظرية الحل الإبتكاري للمشكلات تقوم على أساس مبادئ وممارسات هندسية ومتكررة ذات طبيعة موضوعية. وقد صممت هذه الطريقة بوصفها منحى دقيقًا يتعلق بالإبتكار والإختراع والإبداع وتعود جذورها إلى أربعينيات القرن العشرين، وذلك عندما قام مهندس ومؤلف قصص روسي كان يعمل في إدارة براءات الإختراع في الأسطول الروسي، هو جينريش التوشلر G.Altshuler بالمراجعة والفحص من براءات الإختراع، ومن ثم قام بتحديد الأنماط المتكررة بينها ووصل إلى صياغة 40 مبدأ للإختراع يقوم على أساسها نظريته، والإختبارات التي قامت حولها. وقد تمكن الأفراد من خلال الإستخدام لهذه المبادئ من حل التناقضات الهندسية والتعارضات الموجودة في قلب المشكلات. هكذا يقوم حل المشكلة بمراجعة القائمة الخاصة بالمبادئ الأربعين، ثم يختار المبدأ الذي يناسب الوصول إلى حل المشكلة أفضل من غيره، أو أنه قد يستخدم مصفوفة من المبادئ كي تساعده في الوصول إلى المبدأ الأكثر كفاءة في الوصول إلى الإختراع (Puccio & Cabra 2010).

وتمثيلاً لا حصرًا، فإنه ومن خلال الإستخدام لمبدأ التوظيف الدينامي يحدد القائم بحل المشكلة الخصائص المميزة لناتج ما، ثم يختار واحدًا من هذه الخصائص يراه الأكثر جمودًا وثباتًا، ثم يفكر في الطرائق التي يمكن من خلالها تحويل هذا الجانب إلى خاصية مرنة وقابلة للحركة والتغير. وقد تم الإمتداد بطريقة «تريز» ومن خلال إضافة ممارسات إبداعية أخرى إليها كي تتكامل معها، فأصبحت قابلة للتطبيق على موضوعات

ومجالات أخرى غير الهندسة والإختراعات مثل خدمات المستهلكين والبيولوجيا، والتحديات الموجودة في عالم المال والأعمال والمؤسسات التجارية، وكذلك في التدريب لطلاب الهندسة وغيرهم من الطلاب أيضًا. وفي التالي نموذج لاستخدام إستراتيجيات التفكير الإبداعي بطريقة ابتكارية:

حينما بدأت شركة زيروكس» في تسويق ماكيناتها الجديدة لتصوير الأوراق، أصيب المسئولون عن التسويق فيها بالإحباط الشديد بسبب قلة مبيعات الشركة من هذه الماكينات. فقد كان ما أنتجته الشركة يفوق كثيرًا مما استطاعت بيعه، فماذا تفعل؟ لقد بحثت عن استراتيجية مناسبة لحل هذه المشكلة، وجلس مديروها المجددون والمجودون معًا، ومن خلال آليات العصف الذهني (Brain storming)، وكذلك آلية شبيهة بحركة «عض الحية لذيلها»، والتي سيأتي ذكرها في موضع لاحق من هذا الفصل عند حديثنا عن الإختراع لدى العالم كيكولي – قررت الشركة أن تتحرك في تسويقها من النهاية إلى البداية، وذلك بإعطاء أولوية لبيع الورق المصور أكثر من الإهتمام ببيع ماكينات التصوير ذاتها (التسويق من البداية إلى النهاية). هكذا قررت الشركة أن تضع آلات التصوير في أماكن مؤجرة في الجامعات والمدارس والمؤسسات التجارية ... إلخ، وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها؛ فأقبلت هذه المؤسسات على هذه الخدمة المتميزة الموفرة للوقت والجهد والطاقة .. ثم فكرت هذه المؤسسات أيضًا بأنه من الأفضل لها بدلاً من أن تعتمد على شركة زيروكس وعملائها، في عمليات التصوير للأوراق ونسخها، أن تشتري هذه الماكينات نفسها، وتقوم بذلك من خلال عمال يتبعونها؛ توفيرًا للوقت والمجهود والنفقات .. وقد حدث وتزايد شراء هذه الماكينات بصورة مذهلة (Fobes, 1999).

رابعاً- الإختراع

الإبداع هو القدرة على التفكير والسلوك من خلال طرائق جديدة ومتفردة، وهناك نوعان من الإبداع هما: الإبتكار (Innovation) والإختراع (Invention). ويتعلق الإبتكار بالتفكير إبداعيًا حول شيء موجود فعلاً من قبل (مثلاً تطوير لجهاز تسجيل الأصوات والأغاني، التطوير لسماعات أج هزة التليفون أو جهاز تشغيل الأقراص المغنطة CD player، أو غير ذلك من الأجهزة المماثلة). أما الإختراع فيتعلق بالإبداع لشيء لم يكن موجودًا من قبل، (مثل جهاز الفونوغراف phonograph).

الإختراع مقابل الإبداع

قد تشتمل العمليات المؤدية إلى الإختراع على عمليات خاصة بالإبداع أيضًا، وقد عرضت دراسات عديدة حول عملية الإختراع توصيفات لهذه العملية، فقد سأل روسمان Rossman أكثر من 700 مخترع (وبمتوسط قدره 3,39 اختراعًا لكل منهم) عن خصائص عمليات الإختراع لديهم فوجد الخطوات التالية باعتبارها توصف مراحل الإختراع:

1) الإنتباه أو الملاحظة لوجود حاجة معينة أو صعوبة معينة.
2) تحليل هذه الحاجة أو الصعوبة.
3) الإستكشاف والفحص للمعلومات المتاحة المتعلقة بها.
4) صياغة الحلول الموضوعية الممكنة كلها بشأنها.
5) التحليل النقدي لهذه الحلول من خلال الفحص للجوانب الإيجابية والسلبية الخاصة بها.
6) الإستغراق في التفكير والتأمل وميلاد فكرة جديدة تتعلق بالإختراع.
7) القيام بتجارب لإختبار أكثر الحلول التي تبشر بالنجاح، ثم الإختيار والإكمال للتجسيد أو الشكل النهائي للحل من خلال التركيز على بعض الخطوات السابقة أو كلها.

ومن الأمثلة الموجودة في دنيا المال والأعمال، والتي توضح ذلك الفرق بين هاتين العمليتين بوضوح، ما يحدث عندما يؤسس فريق عمل في إحدى المؤسسات خطته المستقبلية في ضوء دراسته للطريقة التي قام هذا الفريق من خلالها بالعمل في الماضي بحيث يهتم هذا الفريق فقط بالإبتكار، أي بالتطوير لما كانوا وصلوا إليه فعلاً، هؤلاء هم من يسميهم كيرتون «المجوِّدين»، إنهم مشغولون على نحو خاص بالوصول إلى الكفاءة، كفاءة العمل والخطة والأداء وفاعلية ذلك كله دون مغامرة أو مخاطرة أو خيال جامح كما يفعل المجددون، وذلك لأن الابتكار، الذي يكاد يكون التجسيد العملي للإبداع، يمكن قسمته، كما ذكرنا عندما تحدثنا عن نظرية كيرتون، إلى: إبداع تجويد وإبداع تجديد أو ابتكار فعلي.

إن الفريق المخترع سوف يسأل نفسه: هل يمكننا أن نخلق طريقة مختلفة للعمل بحيث تؤدي إلى نتائج مختلفة؟ هكذا يستخدم بعض الباحثين مصطلح «الإختراع»

أيضًا في ميدان العمل والمؤسسات؛ فهو لم يعد مقصورًا على العلم فقط، بل إن البعض يؤكد كذلك أهمية التجريب كأساس للإبداع، وذلك لأنك عندما تحاول وتجرب جديدًا لا تعرف مقدمًا ما الذي ستصل إليه، لكن جرب وقم بالتخمين والتوقع والتنبؤ، اخرج من الحالة الآلية إلى الحالة الخيالية، واحسب خطواتك ثم جرب، والتجريب سوف يؤدي في حالات كثيرة إلى شعورك بالدهشة نتيجة وصولك لشيء لم تكن تتوقعه، وفي هذا تكمن قوة الإبداع .. هكذا تحتاج المؤسسات اليوم إلى الإختراع (التجديد في أعلى حالاته أكثر من حاجتها إلى مجرد الإبتكار (التجديد في أدنى حالاته أو حتى أوسطها).

http://www.mhainstitute.ca/mhadnn/AboutMHA/Research/Definitions/DefinitionInnovationInventionCreativity.aspx

وقد أشار روسمان بوضوح إلى أن الإختراع ليس مقصورًا بالضرورة على العلوم الطبيعية في المجال الخاص بالصناعات كما يفترض في العادة، وذلك لأن الإختراع يشتمل على كل تلك التطورات الجديدة في المجالات الإجتماعية والإدارية ودنيا المال والأعمال والتجارة والمجالات العلمية والجمالية أيضًا (Runco, 2007, 388). كذلك فسر هيربر Hurber الجانب الخاص بالإبداع المرتبط ببراءات الإختراع من خلال قوله: كي تحصل الإختراعات على براءات، فإنه ينبغي أن تتفق مع تعريف متفق عليه للإختراع؛ فبراءة الاختراع ليست أمرًا يتعلق بالرأي، بل بالحقائق والقانون، وتتمثل المحكات المحددة لأي اختراع، كي يحصل على براءة، في أن يكون جديدًا ومفيدًا وغير خلافي، أو «لا لبس أو اختلاف حوله».

هكذا ينبغي أن يكون الإختراع جديدًا، ليس بالنسبة للفرد فقط، بل جديدًا بالنسبة للنطاق المتعلق به أو المجال الخاص به، وكي يكون مفيدًا ينبغي أن تكون له قيمة اقتصادية. ويستخدم بعض الباحثين في مجال الإبداع هذه المحكات نفسها لتحديد قيمة الناتج الإبداعي (Runco, 2007, 290).

الإبداع والإختراع والإبتكار

يعمل المخترع داخل إطار من الإحتمالات وأحيانًا ما يكون الإطار هو الذي يحدد أداء العالم وليس خياله. فعلى الرغم مما قاله آينشتين من أن «الخيال أكثر أهمية من العقل»، يتطلب الإختراع معرفة بالهندسة والعلم، والمخترع الذي لا يتوفر لديه تدريب أو تعليم رسمي قد يمارس هوايته في المطبخ أو مرآب السيارات؛ وذلك لأن العالم يحتوي أيضًا على مخترعين كثيرين جاءوا من خارج كليات العلوم والهندسة والتقنيات وقاموا بالتجارب. والتجريب هو جوهر العلم والإختراع.

قد يحدث الإختراع خلال البناء لنماذج أولية، كما أن مثله مثل الكثير من جوانب العلم ونظرياته، يكون قابلاً للتكذيب إذا استخدمنا المصطلح الشهير لفيلسوف العلم كارل بوبر K.Popper، وحيث لا توجد نظرية تظل صادقة إلى الأبد؛ حيث لا بد أن تظهر يوميًا نظريات أو مكونات تخالفها أو تقوم بتوسيع مداها، هذا ما حدث بالنسبة لنظرية نيوتن عن الجاذبية عندما قامت نسبية آينشتين بتوسيع مدى الفهم العلمي للعديد من الظواهر؛ فجعلت من الجاذبية مجرد جزء من كل بعد أن كانت هي الكل.

وحدث ذلك أيضًا بالنسبة لكثير من الاختراعات، فليس هناك اختراع ظل يعمل بالكفاءة الأولى التي ظهر عليها واستمر هكذا إلى الآن، بل إنه قد ثبت أن كثيرًا من الإختراعات قد ثبت قصورها وقدمت دائمًا بدائل لها (أنظر ما حدث في ميدان التصوير الفوتوغرافي مثلاً منذ ظهر عام 1839 على يد داجير في فرنسا، ثم كيف تطور الأمر فوصلنا إلى الإختراعات الخاصة بالكاميرات الديجيتال أو الرقمية الآن، وقل الأمر نفسه على اختراعات وتقنيات السينما والطباعة والسيارات والطائرات وغيرها).

كذلك قد يعمل المخترعون بمفردهم أو في مجموعات صغيرة، وهم يستفيدون كثيرًا من الدراسة الدقيقة ومن التفاعل مع أفراد يشبهونهم (من العلماء) أو لا يشبهونهم (من الفنانين أو حتى الناس العاديين). وتمتلك أفضل الإختراعات كل تلك الخصائص المميزة بالجمال الذي يتذوقه الفنانون ويسعون وراءه، ومنها خصائص: التماثل، والتناسق، والهارموني، والبراعة، والبساطة... بيد أن الإختراع يمتد إلى ما وراء الحواس

الإنسانية وداخل مجال العلم الخالص والطبيعة الممتدة (كيف وسعت الإختراعات حدود الحواس – أنظر عصر الصورة والموهبة والإستكشاف ...).

نموذج للإختراع العلمي

توماس إديسون: عرف إديسون منذ وقت مبكر أن الإبداع والإختراع ضروريان، لكنهما ليسا كافيين لحدوث الإبتكار. لقد اكتشف أن معظم أنواع الإبداع المفيدة إنما تأتي من خلال الأفكار الموجهة نحو السوق، نحو التوظيف والإستخدام. لقد علم إديسون ، وكما يذكر مايكل غليب M.Gelb وسارة ميللر كالديكوت M.Caldicott ، أن الإبداع لا بد وأن يُترجم إلى تجارة، وأن التجارة الناجحة تقوم على أساس الوفاء باحتياجات المستهلكين وإشباعها. وهكذا تعد عملية خلق قيمة للناتج الإبداعي في نظر الآخرين هو جوهر السعادة الشخصية والنجاح، ومن ثم فقد كانت مساعدة الآخرين هي المسعى الذي كلل حياة إديسون بكاملها.

من حالة إديسون: في 22 أكتوبر 1879 في الثالثة بعد الظهر كان كل شيء قد تهيأ من أجل حدوث تلك التجربة التي ستغير العالم كله إلى الأبد. كان توماس إديسون، البالغ من العمر الثانية والثلاثين عامًا في ذلك الوقت، ومعه بعض زملائه، يقفون أمام سلسلة من الأنابيب يقومون بالقياسات للمسافات والأسلاك المعلقة على حامل خشبي طويل وضع وسط المعمل الذي كان يمتلكه إديسون في نيوجيرسي، وبعد سلسلة من المحاولات والتجارب التي اشتملت على عمليات خاصة بصب الزئبق في أنبوب طويل موجود عند قمة الحامل لخلق فراغ ما، وكذلك تقريب لهب صغير من الجانب الخارجي من فتيل المصباح وغير ذلك من الأمور التكنولوجية والفنية المعقدة، وكسر عدد من المصابيح، فإنه في الساعة الرابعة وخمس دقائق من بعد ظهيرة ذلك اليوم أضاء أول مصباح كهربائي في تاريخ العالم، واستمر مضيئًا لمدة ساعة واحدة .. هنا قال إديسون: «إذا استطعنا أن نشغله هكذا لمدة ساعة فإنني أعرف أنني أستطيع أن أجعله يستمر مضيئًا لمدة مائة ساعة .. وهكذا ولد التوهج العملي لضوء الكهرباء في ذلك اليوم (Gilb & Caldicott, 2007, 10). بعد حوالي سنتين من ذلك اليوم، وفي الرابع من سبتمبر عام 1882، أضاء أول نظام كهرباء مركزي للطاقة الكهربائية مدينة نيويورك من خلال محطة أقامها إديسون قرب وول ستريت .. وهكذا بدأ عصر الطاقة الكهربائية. وللعلم فقط، ولد توماس إديسون في أوهايو عام 1847 وتوفي في نيوجيرسي عام 1931، وقد اخترع إديسون المصباح الكهربائي والفونوغراف، وأسهم كثيرًا في صناعة السينما والصور المتحركة، وبلغ عدد اختراعاته كلها 1093 اختراعًا، ومن ثم فهو صاحب أكبر رصيد تم تسجيله من براءات الإختراعات لإنسان في تاريخ البشرية.

وكان إديسون هو الشخصية الأبرز في حقبة شهدت ظهور تدفق في الإبتكار والإختراع في أمريكا، ومما اشتملت عليه تلك الفترة، كذلك على ما قدمه جراهام بيل من اختراع التليفون (1876)، وقد تنافس معه أليشا جراي في العام نفسه، وكان هناك كذلك جورج إيستمان في مجال التصوير الفوتوغرافي وغيرها من المجالات الخاصة بعلم الكيمياء، وكذلك أسماء مهمة في عالم الصناعة والمال والأعمال مثل جون روكفلر وجورج ويستنغهاوس وأندرو كارنيج وهنري فورد وغيرهم.

والجدير بالذكر أن أليشا جراي كان يتنافس مع بيل في اختراع الهاتف أيضًا، وسجل براءة باسمه حول هذا الجهاز في العام نفسه الذي قام خلاله بيل بالحصول على براءة الإختراع للجهاز نفسه، ومع ذلك فإن الأمر قد اشتمل - بعد ذلك - على مفارقة غريبة؛ فقد حسم مجلس الكونجرس الأمر واعترف رسميًّا بأن مخترع الهاتف الحقيقي هو الإيطالي أنطونيو ميوتشي، وقد حدث هذا الإعتراف عام 1989، أي بعد 113 عامًا من وفاة جراهام بيل، وقيل في ذلك إن ألكسندر جراهام بيل قد قام باختراع الهاتف فقط بناء على فكرة اختراع وجدها في نموذج من نماذج المخترع أنطونيو ميوتشي. هكذا يمكننا في ضوء تمييزاتنا السابقة بين المفاهيم أن نقول إن أنطونيو ميوتش هو المبدع والمخترع للفكرة أو النموذج الخاص بالهاتف، أما «إليشا جراي» و«جراهام بل» فهما المبتكران لهذا الجهاز، أي من قاما بتحويل أفكار ميوتشي الإبداعية إلى نتاجات عملية جديدة ومفيدة، ثم يأتي بعد هؤلاء جميعًا جيل من المبتكرين من المجودين والمجددين قاموا بتطوير شكل التليفون ووظيفته حتى وصل إلى الحالة المتطورة الخاصة به والتي نعرفها الآن.

من المهم أن نميز هنا كذلك بين مصطلح الإختراع (invention) ومصطلح الإكتشاف (discovery). فنحن نعرف مثلاً أن أديسون هو مخترع المصباح الكهربي، وأن جراهام بل هو مخترع التليفون، وأن الأخوين لوميير هما مخترعا السينما عام 1895؛ وذلك لأن هذه الأجهزة لم تكن موجودة قبلهم. أما الإكتشاف فيتعلق بشيء كان موجودًا ولكنه لم يكن معروفًا أو مكتشفًا حتى جاء من اكتشفه. فالبنسلين – مثلاً – كان موجودًا لكن أحدًا لم يتعرف عليه قبل أن يقوم فلمنج باكتشافه، وكذلك – ولكن في ميدان آخر – كانت أمريكا موجودة، وإن كانت باسم آخر، ثم اكتشفها كريستوفر كولومبس (Hennessy, 2005) (وفي رواية أخرى أن من اكتشفها هو أمريجو

فيسبوتشي ومنه أخذت اسمها). وبشكل عام، لا يمكننا أن ندرس حياة المبدعين والمخترعين بمعزل عن بيئتهم ولا عن الفترة التاريخية التي نشأوا خلالها، بل ولا عن الطابع المناخي المميز للبيئة التي عاشوا فيها وعن مدى شعورهم كذلك بالتآلف والتكييف أو التنافر والإنعزال داخل تلك البيئات. فمن دراسات على المخترعين وجد بعض العلماء أن ما قدمه هؤلاء المخترعون إنما حدث بوصفه نوعًا من الإستجابة لحاجات اجتماعية، وكذلك فإن الثقافة التي عاشوا فيها كانت قد وصلت إلى مرحلة متقدمة على نحو كاف، وأنه كان هناك إرث أو تراث تكنولوجي مناسب قد تم تبنيه أو سمح لحدوث اختراًع معين جديد. إن التاريخ يثبت - كما يقول رودس - إن الإختراعات العظيمة نادرًا ما كانت عملاً قد قام به شخص واحد، وكما أن ذلك نادر بالنسبة للاكتشافات أيضًا. فكل اختراع عظيم إنما هو نوع من التراكم أو التجميع aggregate لعدد من الإختراعات الأصغر، أو أنه قد كان الخطوة النهائية الحاسمة خلال مجموعة من العمليات المتتابعة المتدرجة المتتابعة (Rhodes, 1987 220).

وقد ذكر غيلفيلان Gilfillan أيضًا أن «الإختراعات لا تحدث عن طريق صدفة عابرة، كما أنها ليست مجرد نتاجات مبهمة غامضة متناثرة للعبقرية؛ وذلك أنه يكون لها أسبابها الكثيرة الموجودة في التطور العلمي والتكنولوجي السابق، كما أن لها عواملها الإجتماعية الميسرة والمعوقة لها أيضًا، الجديدة والمستمرة، المتعلقة بالحاجات المتغيرة والفرص، ونمو التعليم التكنولوجي وتوفر الطاقة أو القدرة، ورأس المال، والنظم الخاصة بالإختراعات والنظم التجارية، والمعامل الموجودة داخل المؤسسات العلمية والبحثية وغيره.

هذه كلها عوامل أساسية، تؤثر على الإختراعات وعلى التنبؤ بحدوثها، وقد تشير الظاهرة المتعلقة بالإختراع المتعدد أو الوصول إلى الإختراع ذاته في الوقت نفسه، ومن خلال عقول مستقلة عن بعضها، إلى الأهمية الكبيرة للعوامل الخاصة أو الأسباب المؤدية إلى حدوث الإختراعات وتيسيرها أو إلى إعاقتها وإحباط أصحابها.

هكذا كان عالم الفلك الإنجليزي آدمز في عام 1845، وعالم الفلك الفرنسي ليفيرييه في عام 1846 يعمل كل منهما على حدة، ولم يكن أي منهما على معرفة بوجود الآخر. وقد استفاد كل منهما من عالم الفلك (الجاذبية) لدى نيوتن في التنبؤ بوجود كواكب وراء كوكب أورانوسن وهو ما ثبت بعد مدة وجيزة باكتشاف كوكب نبتون، وقد أبلغ أليشا

جراي مكتب براءات الإختراع في الولايات المتحدة عن رغبته في تسجيل شهادة براءة باختراعه لتليفون في اليوم الذي كان فيه جراهام بيل قد انتهى لتوه من تسجيل مثل هذه الشهادة، بادئًا بذلك معركة قضائية مريرة لإثبات حقه، واعتقد نيوتن أن لايبنتس قد سرق فكرته عن حساب التكامل والتفاضل، وشجب سلوكه، واصفًا إياه بالمنتحل الكذاب، مع أننا نعرف الآن أن لايبنتس طور فكرة التكامل والتفاضل مستقلاً عن نيوتن، وقد نشأ موقف أكثر سلامًا وودًّ من هذا عندما عرف تشارلز دارون عام 1858 بعد أن عمل عملاً متواصلاً على كتابه أصل الأنواع منذ عام 1844، أن ألفرد راسل والاس قد قدم مقالة نظرية يعلن فيها مبدأ التطور من خلال الاختيار الطبيعي، وتدخل بعض الأصدقاء ونظموا العملية بحيث تُقرأ مقالة والاس ومعها ملخص كتاب دارون الموشك على الصدور في اللقاء الذي عقدته «جمعية لنيوس»:

قد ينظر إلى تكرار حدوث الإكتشافات المستقلة المتزامنة على أنه دليل الأهمية البالغة لروح العصر في مقابل العبقرية الفردية في ميدان الإبداع العلمي. وقد ذكر أوجبرن وتوماس (1922) قائمة تضم نحو 150 حالة من هذا النوع ليجيبا بالإيجاب عن السؤال «هل الإختراعات حتمية؟» ويبدو أنه عندما ينضج العصر، ويكون مستعدا لظهور اكتشاف أو اختراعات جديدة فلا بد لهذا الإكتشاف أو الإختراع من الظهور (سايمنتن، 1993، 246-247).

المراجع

- سايمنتن، د. ك. (1993). العبقرية والإبداع والقيادة (ترجمة: شاكر عبد الحميد) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة.
- السيد، عبد الحليم محمود. (1988). الذكاء. في كتاب: في علم النفس العام، إشراف عبد الحليم محمود السيد، القاهرة: دار آتون للنشر، 452.
- عبد الحميد، شاكر .(1997). الأسس النفسية للإبداع الأدبي في القصة القصيرة، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، 32 – 33.
- هاو، مايكل .(2005). المواهب والإبداع، في كتاب: المرجع في علم نفس الإبداع، المركز القومي للترجمة، تحرير روبرت ستيرنبرغ (ترجمة محمد الصبوة وآخرون) 823–853.
- ويليامز، ويندي، يانج، لانات.(2005). الإبداع في المؤسسات، في كتاب: المرجع في علم نفس الإبداع، المركز القومي للترجمة، تحرير روبرت ستيرنبرج (ترجمة محمد الصبوة وآخرون) 713 – 724.

المراجع الأجنبية

- Barron .(1988). Putting Creativity to Work. by, R.S. Sternberg. in: R. Sternberg (ed.) The Nature of Creativity, N.Y: Cambridge univ. press, 76 - 98
- Florida, R .(2002). The Rise of the creative class. N.Y: Basic Books, 44 – 48.
- Fobes, R. (1999). Creative Problem Solver Fullbook. Portland: Solutions through Innovation.
- Gilb, M. and Caldicot, S. (2007). Innovate like Edison, N.Y: Dutton.
- Grinder, R. (1985). The Gifted in our midst, in : F. D. Horowitz & M. O'Brien (eds) The Gifted and Talented, Developmental Perspectives, Washington: APA, 5 – 36.
- Gowan, J. C .(1980). The use of stage theory in helping gifted children become creative gifted, Child Quarterly, 24, 1, 22- 27.
- Maisel, E. (2007). Creativity for Life. Nauate Calif: New World Library, 13.
- McGuinniss, M. the crucial difference between creativity and innovation, http://lateralaction.com/articles/creativity-innovation/.
- Renzuli, T.S. (1986). The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model of Creative Productivity. In: Sternberg & Davidson (eds). Conceptions of Giftedness, Cambridge: Cambridge Univ. Press, 74 - 76.
- Renzulli, T.S. (1986). The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model of Creative Productivity. In: Sternberg & Davidson (eds). Conceptions of Giftedness, Cambridge: Cambridge Univ. Press, 74 - 76. www.nag.org, 2010
- Jones, V. (1979). Creative Writing, London: Teach yourself Book, 62.
- Kirton, .(1987). Adaptors and Innovators, Cognitive, style and creativity in: Isaksen, ed. 282 – 304.

- Lehane, S. (1979). The Creative Child, N.J: Prentice Hall, Inc.
- Peters, M.A, Marginson, S. & Murphy .(2008). (eds.) creativity and the global knowledge Economy, N.Y: Peter Lang.
- Puccio, G & Cabra, F. (2010). Organizational Creativity, a System Approach in J. Kaufman & R.J. Sternberg (eds), the Cambridge Handbook of Creativity. N.Y: Cambridge Univ. Press, 145-173.
- Rhodes, M. (1987). An Analysis of Creativity. In: Frontiers of Creativity, Beyond the Basics. ed. by Scott G. Isaksen, N.Y: Bearly limited 216 - 222.
- Robinson, A .(2010). Sudden Genius? The gradual path to creative Breathioughs. N.W: Oxford univ. press
- Runco, M. (2007). Creativity, Theories and Themes, research, Development, and Practice. N.Y: Elsevier Academic Press.
- Sternberg, R, Davidson, J .(1985). in: Sternberg & Davidson (eds). Conceptions of Giftedness, Cambridge: Cambridge Univ. Press, 37 – 74.
- Taylor, (1988). Various approaches to and definitions of creativity in: The Nature of Creativity, ed. by, R.S. Sternberg. in: R. Sternberg (ed.) The Nature of Creativity, N.Y: Cambridge univ. press, 99 – 119.
- Torrance, E.P. (1965). Rewarding Creative Behavior, Experiments in classroom creativity. N.J: prentice – Hall, Inc, 5 – 7.
- Torrance, E.P .(1966). Guiding Creative Talent, New Delhi: prentice Hall of India 85 – 90.
- Walberg, H. (1988). Creativity and talent as learning. in: R. Sternberg (ed.) The Nature of Creativity, N.Y: Cambridge univ. press, 340-361.
- Wallace, D .(1985). Giftedness and the construction of a creative life, in : F. D. Horowitz & M. O'Brien (eds.) The Gifted and Talented, Developmental Perspectives, Washington: APA, 361 – 386.

الفصل الثاني

مناحي التجديد في مجال الكشف عن الموهوبين

إعداد وتأليف

د. صالح راضي الشمري

وزارة التربية والتعليم

دولة الكويت

مقدمة

تطور البحث حول مفهوم الموهبة من مفهوم أحادي يرتكز على القدرة العقلية إلى مفهوم متعدد المكونات، وأصبحت معظم المفاهيم الحالية للموهبة تضم خصائص غير معرفية كالمثابرة؛ والدافعية؛ والمخاطرة؛ والحساسية الأخلاقية؛ وغيرها من خصائص، كما أصبحت تنظر لها كمكونات أساسية لمفهوم الموهبة. ويتوافق هذا التوسع مع توجه تنمية الموهبة الذي يركز على إمكانية تنمية الموهبة، ويرى أن الموهبة ليست سمة واحدة، بل هي مزيج معقد من المكونات. ولقد وصل التطور في إطاره التنظيري لمفاهيم الموهبة إلى هذه المرحلة بالفعل، بل وتعدّاه إلى القول بأن هناك مفاهيم متعددة للموهبة التي يقدِّرها ويحتاجها المجتمع؛ ويمكن طرحها وبناء برامج الموهوبين لتنميتها؛ وإعادة تشكيل عملية التعرف كي توائمها.

لكن هذا التطور المتسارع في المفهوم لم يواكبه، وبنفس السرعة، تطور في عملية الكشف والتعرف على الموهوبين وأدواتها، إذ بقيت عملية الكشف والتعرف على الموهوبين أسيرة المرحلة الأولى المرتبطة بالنظرة الأحادية للموهبة. وحتى عند تعدد مكونات الموهبة فإن القدرات العقلية المرتبطة بالجانب المعرفي تبقى هي السائدة وذات الوزن الأكبر والأهم عند اختيار الموهوبين.

ومع تطور مفهوم الموهبة وتوسعه؛ وتعدد مظاهر الموهبة وتنوعها كان لزاما أن تتطور عملية الكشف والتعرف؛ وأن تتنوع أساليب ومحكات الكشف عن الموهوبين؛ سعياً إلى الإلمام بمختلف مظاهر الموهبة؛ وتطويراً لكفاءة عملية الكشف والتعرف. كما أن تنوع مفاهيم الموهبة يستلزم تنوع أهداف البرامج المقدمة للموهوبين، الأمر الذي يعني بالضرورة تنوع الأدوات المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف. من هذا المنطلق، تأتي ضرورة التجديد في مجال الكشف عن الموهوبين. ورغم أن تعريف الموهبة قد تغير من مجرد الاقتصار على الذكاء العام إلى مناح جديدة، إلا أن عملية التعرف نفسها لم تتغير كثيرا، أو لم تثمر بعد (Worthington, 2002). ومازالت هناك فجوة وتفاوت بين النظرية والتطبيق.

عملية الكشف عن الموهوبين: الأهمية والإهتمام والعقبات

تعد عملية الكشف والتعرف على الموهوبين أحد أعمدة ميدان تربية الموهوبين، وقضية

محورية من قضاياه في مجالي: البحث والتنظير؛ والممارسة والتطبيق. وليس هذا مستغربا، فهي الخطوة الأولى في البرامج المقدمة للموهوبين، وهي المدخل المنطقي والطبيعي لتلك البرامج، وعلى دقتها وكفاءتها يعتمد نجاحها. ونظرا لأنها العملية المعنية باختيار الطالب المناسب ليقدم له البرنامج المناسب فهي بذلك تؤثر في كل ما يتبعها من خطوات. وبالتالي، فهي مهمة جدا نظرا لما يبني عليها من قرارات، سواء من حيث الإنتخاب والترشيح؛ أو من حيث الإستبعاد والتنحية. ومازالت عملية الكشف والتعرف على الموهوبين تحافظ على زخم الإهتمام بها من قبل الباحثين، وتتجدد موضوعاتها وقضاياها بشكل مستمر، ويقرر رنزولي (Renzulli, 2004)؛ وستيفنز (Stephens, 2009) أن كيفية التعرف على الطلاب ليشاركو في برامج الموهوبين مازال موضوعا مستمرا ويحظى بنقاش واسع وسجال عريض في ميدان تربية الموهوبين. ويعلل رنزولي وديلكورت Renzulli & Delcourt (2004) استمرار البحث في مجال التعرف على الموهوبين بأسباب، منها: عدم الإتفاق على مفهوم محدد للموهبة؛ وتغيره عبر السنين؛ وتوفُّر تعريف جديد مختلف. وقد تم اقتراح العديد من أساليب التعرف على الموهوبين من عدة باحثين، ومع ذلك، فلم يتفق الخبراء على الأسلوب الأمثل للتعرف على الموهوبين بشكل عادل ومنصف. وكنتيجة لذلك فقد تعددت إجراءات التعرف (Stephens, 2009).

والذي يدلل على الإهتمام بعملية الكشف عن الموهوبين العديد من الدراسات ذات الطبيعة التحليلية المسحية التي أجريت؛ فقد هدفت دراسة هيلر (Heller, 1993) إلى تحليل محتوى دراسات الموهبة والتفوق التي نشرت في الفترة ما بين (1971-1991) من حيث أهدافها ومواضيعها، وكانت نسبة البحوث التي تناولت عملية الكشف عن الموهوبين (7,5٪) واحتلت المرتبة الخامسة من بين سبعة مجالات مختلفة لدراسة الموهبة. وقدّمت دراسة كريمر (12) (Cramer,1991) موضوعا بحثيا لتسع وعشرين خبيرا عالميا في ميدان الموهبة، وطُلب منهم ترتيبها حسب أهميتها؛ فكان ترتيب موضوع الكشف عن الموهوبين هو الأول باتفاقهم جميعا.

عربيا، وجد سليمان (2006) أن البحوث العربية التي أجريت على موضوع الكشف عن الموهوبين التي نشرت في الفترة (1980-2005) كانت (13,4٪) من مجمل البحوث، معلِّقا بأنها نسبة لا تتناسب وأهمية الموضوع، وأن موضوع الكشف عن الموهوبين لم يحظ

بالإهتمام اللائق به. وقام البخيت (2012) بدراسة هدفت للتعرف على حجم الإنتاج العلمي في مجال الكشف عن الموهوبين خلال الفترة من (2004-2009) فقاربت النسبة (16٪) من إجمالي البحوث العالمية، وأشار إلى أن هذه النسبة تدل على أهمية الكشف عن الموهوبين ومكانتها في ميدان الموهبة، كما لاحظ أن الإنتاج العلمي حولها يسجل زيادة مطردة سنويا، وأنها عملية متجددة ومتطورة وديناميكية ومتشعبة؛ وتستلزم من الباحثين المتابعة المستمرة للنظريات والنماذج والمداخل والممارسات العملية حتى يكون إنتاجه البحثي أو أداؤه المهني مفيدا ومواكباً. وتجابه عملية الكشف العديد من العقبات التي قد تعوق وصولها لغايتها يلخصها غرانت Grant (1996) في: الوقت المبذول؛ والجهد المطلوب؛ والتكلفة. ويشير عطا الله (2008) إلى أهم العقبات في النقاط التالية:

1- الحاجة إلى تحديد أعداد مناسبة من الأطفال في المجتمع المدرسي الذين سوف تطبق عليهم أدوات الكشف، ويتمثل التحدي في الوصول إلى هذا العدد بطريقة عادلة وسليمة.
2- التكلفة المالية العالية لعملية الكشف عن الموهوبين، وخاصة في المشاريع الكبيرة.
3- الجهد المضني الذي تتطلبه عملية الكشف وإجراءاتها.
4- قلة المعينات، إضافة إلى الصعوبات المتعددة التي تبرز عند القيام بالعمليات التدريبية لفرق الكشف عن الموهوبين.
5- تستغرق عملية الكشف وقتا طويلا.

ويشير في دراسة أخرى (البخيت، 2012) إلى أن عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين تعد من أكثر مراحل رعاية وتربية الموهوبين تعقيدا، وأنه رغم التطورات المطردة في المجال فإنه لايزال هناك كثير من الجدل والغموض وعدم الإتفاق الذي يشوبه، الأمر الذي دعا بعض الباحثين للقول إن الطريقة المثالية في الكشف عن الموهوبين لم تتطور بعد، وينقل الباحث عن بولوتيان Boolootian (2005) أن عملية الكشف عن الموهوبين لم تكن أكثر اضطرابا وتشويشا مما هي عليه اليوم. ولعل هذا راجع إلى تعدد وتنوع تعريفات ونماذج الموهبة التي هي الأساس النظري لعملية الكشف، الأمر الذي يدعو إلى المزيد من البحوث والدراسات؛ واستخدام منهجيات بديلة عن المنهجيات المستعملة حاليا، أملا في زيادة كفاءة عملية الكشف عن الموهوبين؛ وتجاوز العقبات التي تحد من كفاءتها.

مبررات التجديد في عملية الكشف عن الموهوبين

إن عدم اتفاق الباحثين على طريقة محددة للكشف عن الموهوبين رغم ما يثيره من عقبات إلا أنه في الوقت ذاته يفتح الباب واسعا أمام الباحثين للمساهمة في الكشف عن أكبر قدر ممكن من الطلاب الموهوبين بطرق تتجاوز عقبات البحث القائمة؛ وتتناغم مع مستجدات الميدان (النبهان، 2015). وينطلق هذا المسعى من مبررات علمية عديدة منها:

1: انتقال النظرة للموهبة كمفهوم من الإقتصار على البعد العقلي المعرفي إلى تنوع المواهب

إذ ترتبط عملية الكشف عن الموهوبين بشكل أساسي بالتعريف المستخدم للموهبة (هالان وكوفمان، 2008)، وتعدد المواهب التي يملكها الأفراد ما بين موهبة عقلية أو أكاديمية أو إبداعية أو قيادية أو فنية أو تكنولوجية وغيرها من مسارات الموهبة تتطلب برامج رعاية متخصصة، ولابد أن تتناسب معها أهداف وأدوات عملية الكشف، وليس من المقبول أن تستمر عملية الكشف والتعرف بالأدوات نفسها التي استخدمت للكشف عن الموهوبين في إطارها التقليدي المتمثل في الجانب العقلي في الوقت الذي يتجدد فيه الميدان ويتطور على العديد من المستويات، ابتداء من المفهوم؛ مرورا بالأدوات؛ وانتهاء بالإجراءات والمعالجات.

2: التغيرات في المكونات الرئيسية التقليدية للموهبة

تزامن التوسع الذي حصل على مفهوم الموهبة توسع في مكونات المفهوم التقليدي للموهبة ذاته، والظاهر في جانبها العقلي، ويتمثل ذلك في تغير النظرة إلى مفهومي الذكاء والإبداع. ففي مفهوم الذكاء: قدّم كل من هوارد غاردنر Gardner وروبرت ستيرنبرغ Sternberg نظريتاهما عن الذكاء في مساهمة وسّعت وطوّرت وغيّرت مفهوم الذكاء. لقد اقترح غاردنر (2012) في كتابه «أطر العقل» نظريته عن الذكاءات المتعددة فقدّما عدة أنواع للذكاء، ومازالت النظرية تتطور حتى الآن. أما ستيرنبرغ (Stern-berg, 1989) فقد طوّر نظريته الثلاثية معالجا مفهوم الذكاء في ضوء قدرات ثلاث: عملية؛ وإبداعية؛ وتحليلية. بعد ذلك، ظهرت أنواع أخرى للذكاء مثل الذكاء الوجداني

أو الانفعالي (الخضر، 2002)؛ والذكاء الأخلاقي (بروربا، 2003)؛ ولعل أحدثها الذكاء الإبداعي (Geake, 2011). وفي دراسات الإبداع ظهر حديثا مفهوم الإبداع الإنفعالي (عنان،2012 ؛ منشار،2002). (Fuchs, G.; Kumar, V.; Porter, J. ,2007).

3: الملاحظات على مقاييس المكونات التقليدية للموهبة والقدرة على التنبؤ بها: ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

أ: ملاحظات على محك التحصيل الدراسي: إذ بالرغم من كون التحصيل الدراسي أكثر محكات التعرف على الموهوبين شيوعا واستخداما إلا أنه لا يكفي وحده؛ وليس دقيقا بالدرجة المطلوبة؛ فاختبارات التحصيل تركز على الحفظ والاستظهار؛ وتفتقر إلى معايير الصدق والثبات (حسن، 2003؛ منصور والتويجري، 2000). ويتأثر التحصيل بالعديد من العوامل (Lohman, 2005). وفي دراسة حسن (1996) التي درست قدرا كبيرا من المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي بلغت (34) متغيرا معرفيا ودافعيا وانفعاليا واجتماعيا، لكن ذلك لم يفسر إلا 56٪ من التباين، ما يعني وجود متغيرات أخرى مسئولة عن النسبة الباقية (44 ٪) من التباين، وهي نسبة ليست بالقليلة.

ولأن بعض الموهوبين يعانون من صعوبات في التعلم تنعكس على أدائهم ونتائج تحصيلهم فإن هذا المحك عاجز عن اكتشافهم، وسيؤدي حال استخدامه في مرحلة الترشيحات إلى إهمال نسبة مؤثرة في مجتمع الموهوبين (Ryser, 2011). وهي نسبة حددتها نتائج دراسة الخليفة وعطاالله (2006) بما يقارب (15٪) من الموهوبين، وتراوحت في دراسة السيد (2004) التي أجريت على طلاب الصف الثاني المتوسط ما بين (12٪) لصعوبات الكتابة؛ و (18٪) لصعوبات تعلم الرياضيات. واعتبرت الدائرة البريطانية للتربية والتعليم أن (10٪) من الموهوبين من متدني التحصيل (فريمان،2014)، وإذا أضيف لما سبق أن البيئة التربوية العربية تفتقر إلى الاختبارات التحصيلية المقننة (أبوهلال،2001) فإن ذلك سيقلل من قيمة هذا المحك؛ ويجعله أقل المحكات قدرة على التعرف على الموهوبين (الدهام،2013).

ب: الملاحظات على محك الذكاء

ارتبط مفهوم الذكاء مع الموهبة منذ بدايات الإهتمام بها، وقد تأثر هذا المحك بتطور

مفهوم الذكاء، وتعتبر اختبارات الذكاء أفضل الطرق الموثوقة للتعرف على الموهبة الأكاديمية (Robinson, 2008). ويؤخذ على اختبارات الذكاء وبقية اختبارات القدرات العقلية والمهارات الأكاديمية أنها لا تقيس إلا جزءا من المدى الواسع للمهارات العقلية (Sternberg, 2010). وقد أشار غيلفورد إلى أن العقل البشري مكون من عشرات القدرات، وأن اختبارات الذكاء الحالية لا تقيس إلا عشرها فقط (منصور والتويجري،2000).

كما أن الإختبارات المقننة تنفع لبعض الناس في بعض الوقت، لا لكل الناس في كل الوقت، ونتيجة لذلك نفشل في التعرف على العديد من الموهوبين (Sternberg, 2004). ولذا فإن الإعتماد على المقدرة العقلية العامة فقط يحول دون التعرف على عدد كبير من الطلاب ممن يتمتعون بالمواهب والإستعدادات الفنية والإبداعية وغيرها (سليمان وأحمد،2001). والملاحظ أن اختبارات الذكاء المستخدمة في عملية الكشف عادة ما تكون اختبارات جمعية تقيس القدرة العقلية العامة فقط (Naglieri, 2008). وتصلح لعينات عادية تتوزع درجاتها بشكل اعتدالي، لكن ظاهرة المتفوقين والموهوبين ظاهرة خاصة تستدعي التمييز بين درجات الموهبة والتفوق في أعلى مستوياتها. وهذه الظاهرة قد تحتاج إلى مقاييس على درجة أعلى من الدقة والتمييز من الإختبارات العامة. وبدون مقاييس ذات قيمة علمية لن يتسنى لنا التحديد الدقيق بين الموهوبين والمتفوقين عن العاديين في أعلى درجاتهم (أبوهلال،2001).

ج : الملاحظات على اختبارات الإبداع

تركز اختبارات الإبداع المستخدمة على بعد واحد من مفهوم الإبداع هو الجانب المعرفي أو التفكير الإبداعي (منشار،2002). فمقاييس الإبداع مثلها كمثل مقاييس الذكاء، لا تقيس كل الإبداع (Clark, 2013؛ Cramond & Kim, 2008). وإذا نظرنا إلى تعريف تورانس Torrance للإبداع بأنه عملية تساعد الفرد على أن يكون أكثر إحساسا بالمشكلات وجوانب النقص والتغيرات في مجال المعرفة والمعلومات واختلال الإنسجام، وتحديد مواطن الصعوبة والبحث عن حلول، والتنبؤ وصياغة الفرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها، من أجل التوصل إلى نواتج جديدة يستطيع الفرد نقلها للآخرين، فإننا سنلاحظ أن اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي لا تنتظم هذا

التعريف بالكامل، إلا أن تورانس نفسه لم يرى أن مقياسه يقيس كل ذلك، كما أنه لم يقترح استخدامه منفردا، وهو يرى أن حصول المفحوص على درجة عالية على هذه الإختبارات لا يضمن تحولا في السلوك الإبداعي، فهناك عوامل أخرى مهمة لحدوث الإبداع أو الإنجاز كالدافعية الإبداعية (Kim, 2006).

لقد أدرك تورانس أن أفضل مقاييس القدرات الإبداعية لن يقيس كل تلك القدرات ولا العوامل المهمة المرتبطة بالإبداع، كالدافعية؛ والتأثير الإجتماعي؛ إضافة للعوامل الطبيعية والإنفعالية والتجريبية المؤثرة في التعبير الإبداعي (Cramond،Matthews-Morgan,Bandalos,& Zue, 2005). لذلك يوصي العديد من الباحثين، ومنهم تورانس، بعدم الإعتماد على نتائج مقياس واحد للإبداع؛ نظرا لطبيعة مفهوم الإبداع ذي المجالات المتعددة (Kim, 2006; Fishken &Johnson, 1998). وإن تقييم الإبداع ينبغي أن يكون نتيجة عدة مقاييس، أو مقياسين على أقل تقدير(Kim, 2006).

وتعد إجراءات التصحيح المطلوبة في اختبارات الإبداع من العقبات لأنها تتطلب وقتا وجهدا وتدريبا؛ إذ ليس هناك إجابات محددة تصحح على أساسها إجابات المفحوصين (حسن،2003)، كما أن اختبارات الإبداع لا تستطيع التعرف على كل مجالات الإبداع الواسعة والمعقدة، ويؤدي اعتمادها على السرعة في الأداء إلى إحساس بعض الأطفال المفحوصين بالتوتر أو الخوف (Davis, 2006).

وينقل كراموند وكيم (2008) Cramond and Kim عن تورانس 1962 أننا حين نستخدم اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي فقط حين البحث عن الموهوبين فإننا سنفقد (70٪) من أعلى (20٪) من الطلاب المبدعين، وأجرى الباحثَان المذكوران دراسة على طلاب كوريين أشارت إلى نفس النتائج مع زيادة النسبة إلَى (80٪) من أعلى 20)٪) من الطلاب، وكلاهما خسارة فادحة.

د: الملاحظات على تقديرات المعلمين

رغم شيوع هذا الأسلوب كواحد من أساليب الكشف عن الموهوبين (Kim, 2006) إلا أنه يعتمد على التقديرات الشخصية للمعلم، وهي تقديرات قد يشوبها شيء من التحيز؛ أو عدم المعرفة؛ أو قلة الخبرة) النبهان، 2015). وقد دلت دراسة سليمان وحسن(2005) على وجود فروق بين المعلمين في إدراكهم للخصائص السلوكية للمتفوقين ترجع إلى

الجنس؛ والخبرة؛ والمرحلة التعليمية. ونتيجة لذلك فقد يرشح طالب للبرنامج وهو غير مستحق؛ في حين يستبعد طالب آخر وهو موهوب فعلا.

ويرى كيم Kim (2006) أن ترشيحات المعلمين تركز عادة على الأداء في الفصل، وأنهم يميلون إلى تفضيل الطالب الأقل إبداعا على مرتفعي الإبداع، ويرشحون الطلاب ذوي الإنجاز التحصيلي والمطيعين لهم عوضا عن الطلاب المبدعين الذين قد يكونون مصدر إزعاج لمعلميهم. ويشير كراموند وكيم (Cramond & Kim, 2008) إلى أن العديد من سمات الأفراد المبدعين لا تتواءم أو تظهر في الصف، وأن المعلمين عادة ما يفضلون الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمؤدبين مع المعلمين بدلا من الطلاب المبدعين الذين لا يسايرون الأعراف. وقد وجدت إحدى الدراسات أن المعلمين يفضلون الطلاب الأذكياء حتى على الذين هم أذكياء ومبدعين في نفس الوقت (Cramond & Kim, 2008). ويشير الجغميان وعبدالمجيد (2008) إلى أن أكثر المشكلات المرتبطة بترشيحات المعلمين تكمن في عدم وجود مفهوم واضح للموهبة لدى المعلمين والمعلمات؛ وعدم إلمامهم بالخصائص التي ينبغي توجيه الإنتباه لها عند تحديد هؤلاء الأطفال؛ وعدم تدربهم على ملاحظة سلوك الموهوب بشكل موضوعي. كما أن ترشيحات المعلمين باستخدام قوائم الخصائص السلوكية محدود بعدد معين من السمات التي تظهر عادة في البيئة التعليمية، أما تلك التي تحتاج لتقدير الأهل وملاحظاتهم فعادة ما تحذف من قوائم السلوك الخاصة بالمعلمين. ونظرا لأن تقديرات المعلمين عادة ما تتأثر بالبيئة التعليمية، وهي المكان الطبيعي لظهور الخصائص المعرفية للموهوبين؛ فإن تقديرات المعلمين قد تفيد في دراسة هذه الجوانب دون غيرها من جوانب شخصية الموهوب، وهذا يعني أن تقديرات المعلمين قد تنجح في ملاحظة الموهبة الأكاديمية أو الذكاء لا الموهبة الإبداعية.

4: البحث عن منهجية تتجاوز العوائق الحالية

ينقل بيرتش Birch (2004) عن رنزولي أن عملية التعرف على الموهوبين رغم اعتمادها عدة محكات حاليا، إلا أنه تعدد «مظهري»؛ فكل المحكات المستخدمة تقليديا تنحصر في مجال واحد هو القدرات المعرفية، ويعلّق بأنه لابد من استخدام متنبئات أخرى بالمواهب المحتملة، وأن تُعطى هذه المتنبئات القدر نفسه من الاعتبار في قرار قبول الطلاب في برامج الموهوبين. إن التأكيدات الحالية والمتطورة للتعرف على الموهوبين ورعايتهم خلق

لماجة للكشف عن مساحات واسعة من المواهب باستخدام العديد من المقاييس (Cra-mond, et al, 2005).

كما أن تقليل الوقت والجهد والمال المبذول في عملية الكشف عن الموهوبين مبرر اقتصادي مُلح يُحفّز تجديد البحث في الميدان، ويذكر جرانت (1996) Grant أن أدوات التعرف على الموهوبين التي تتطلب وقتاً أقل في تطبيقها تكون تكلفتها أقل تبعاً لذلك مقارنة بمقاييس الذكاء المقننة؛ ويمكن استخدامها على نطاق أوسع ميدانيا. ويحفز هذا المنحى إمكانية أن تتعرف المنهجية البديلة على عدد أكبر من الموهوبين؛ مما ينتج عنه مدى واسع للموهوبين في البرامج المعدة لهم (Van Tassel-Baska, 2008). ويمكن أن تتعرف المنهجية البديلة على أفراد لم تكشفهم أدوات المنهجية التقليدية.

5: توسيع المعرفة وتقديم أدوات لها ثراء معرفي

يشير روبرت تريديكو (2000) Tridico إلى أنه رغم توسُّع تعريف الموهبة عبر السنين في الولايات المتحدة ليشمل أكثر من القدرة العقلية العامة، إلا أن الثقل في عملية التعرف ما زال لمعيار القدرة العقلية الذي تقيسه اختبارات الذكاء؛ والتي تعد أكثر أدوات ووسائل عملية التعرف تكلفة. ويرى غرانت (1996) Grant أن استخدام عدة أدوات لتقييم الموهبة ينتج عنه قاعدة معلومات أكبر، الأمر الذي يزيد كفاءة عملية الكشف والتعرف، لكن ذلك لا يخلو من تكلفة أكثر في الوقت والمال.

6: البحث عن عوامل أكثر ارتباطا بحياة الموهوبين.

لطالما كانت درجات الذكاء على الإختبارات ذات ثقل في تمييز الموهوبين عن غير الموهوبين (Tridico, 2000). لكن الباحثين لم يجدوا ارتباطا بين تلك الدرجات وبين نجاح الموهوبين في حياتهم، ولعل هذا السبب هو أحد الأسباب التي دعت المهتمين إلى توسيع مفهوم الموهبة ودراسة مختلف العوامل التي قد تتنبأ بها.

لقد كان تيرمان أول وأشهر من درس خصائص الموهوبين بدراسات تتبعية على مدى عقود، ومنهجه في دراسة الموهبة من منظور الذكاء العام ألقى بظلاله وتأثيره على من تلاه من الباحثين، لكن لعلهم لم يقرأوا جيدا ما توصل إليه من نتائج. إذ يستغرب رنزولي (2009) ممن يستند إلى دراسات تيرمان الرائدة في سمات الموهوبين، ثم لا يذكر

الإستنتاجات التي توصل لها بعد عقود من البحث الشامل، ومن ذلك الإستنتاج الذي توصل له بعد (30) عاما من الدراسات التتبعية لعينات الدراسة، حيث أجرى تحليلا مفصلا لحياة (150) من الرجال الناجحين جدا؛ و(150) من الأشخاص الأقل نجاحا محاولا تحديد بعض العوامل غير العقلية المؤثرة في نجاح الإنسان في الحياة بعد أن وجد أن أفراد المجموعتين لا يختلفون كثيرا في الذكاء كما تقيسه الاختبارات، ورأى أن الإنجاز الباهر يتطلب أكثر من مستوى ذكاء عال، وتشير دراسات المتابعة إلى أن العوامل الخاصة بالشخصية مهمة جدا في تحديد الإنجاز والتحصيل، وقد تبين أن العوامل الأربعة التي اختلفت فيها المجموعتان كانت بصورة عامة هي: الإصرار على الوصول للنهاية؛ والإندماج مع الهدف؛ والثقة بالنفس؛ وعدم الشعور بالنقص. وكان التباين في الصورة الكلية بين المجموعتين في التكيف العاطفي والإجتماعي؛ وفي الدافعية. إن المبررات التي سبقت أدت إلى ظهور العديد من التوجهات أو المناحي للتعرف على الموهوبين، ويتمثل أهمها في ما يلي: (عطاالله، 2008ب)

1-الكشف عن الموهوبين باستخدام اختبارات الذكاء الفردية بدلا من الجمعية.

2-أسلوب التقييم الديناميكي.

3-استخدام خاصية الاستثارة الفائقة كمنحى للتعرف.

4-الكشف وفق نموذج الذكاءات المتعددة.

5-نموذج الباب الدوار.

6-النماذج المتدرجة للكشف عن الموهوبين.

غير أن هذه التوجهات لا يمكن أن تخلو من عائق أو ملاحظة. إن اختبارات الذكاء الفردية هي الأصل في تقييم القدرة العقلية للمفحوصين بشكل دقيق، وهي المعيار الذهبي لقياس قوة وضعف الجانب المعرفي عند كل المتعلمين، وعند استخدامها مع الموهوبين فإنها ستظهر تفوقهم في عدة مناحي، وتقدم للباحثين نتائج أدق وأفضل (Rimm, Gilman & Silverman, 2008). لكنها لا تستخدم عادة في مرحلة التعرف على الموهوبين، كما أن استخدامها سيصطدم بعناصر الوقت الطويل المبذول؛ والتكلفة العالية لتطبيقها؛ والحاجة إلى متخصصين في عملية تطبيقها؛ وهي عوائق كانت سببا للبحث عن منهجيات بديلة من الأساس.

أما أسلوب التقييم الديناميكي، فيحتاج إلى اختبارات قبلية متبوعة بخبرة تعليمية

ومتلوّة باختبار بعدي، وهي عملية طويلة، وتجرى عادة على كل طالب على حدة. وأما نموذج الباب الدوار للكشف عن الموهوبين فيحتاج تطبيقه إلى تعديلات جذرية على فلسفة التعليم في البلاد العربية، وهي ليست في متناول الباحثين. ولعل نموذج الذكاءات المتعددة أقلها تكلفة إذا تم استخدامه في المراحل العمرية المبكرة، على أنه لم يخرج في غالب دراساته عن دراسة الموهبة الأكاديمية دون غيرها من المواهب الخاصة، كما أن التركيز مازال قائما على بعض الدراسات المرتبطة بالموهبة الأكاديمية، كالذكاء اللغوي؛ والرياضي دون التوسع في دراسة بقية الذكاءات.

إطلالة على الجهود البحثية التجديدية:

لقد تنوعت الدراسات التي تناولت تجديدا في عملية الكشف عن الموهوبين، ويمكن للمتابع للجهود البحثية أن يصنفها في عدة تصنيفات:

- فقد أضاف بعضها أداة بحثية جديدة؛
- أو عدّل على أداة مستخدمة لتطويرها وزيادة فاعاليتها؛
- وقدّم بعضها منهجية بديلة أو مقترحة؛
- وتناول بعضها طريقة جديدة لمعالجة البيانات؛
- وفحص بعضها افتراضات عن بعض خصائص الموهوبين بشكل علمي،
- كما قام الباحثون بإجراء عمليات التحليل العاملي للمقاييس المستخدمة في عملية الكشف عن الموهوبين،

ولعله من المناسب إيراد جملة من هذه الدراسات كإطلالة سريعة تلقي ضوءا خاطفا على الحركة البحثية في هذا المجال، فقد أجرى ريتنر Rittner (2009) تعديلا على اختبار تفكير الأطفال الإستدلالي (CITM)، وهو تقييم ديناميكي يتبع أسلوب الإختبار القبلي المتبوع بخبرة تعليمية يتلوها اختبار بعدي يستخدم في العيادات بشكل فردي، وتم استخدامه كاختبار ذكاء غير لفظي جمعي على طلاب الصف الثاني، مع مراقبة أداء الطلاب من ذوي الأصول الإسبانية في المجتمع الأمريكي، وبالإضافة له تم استخدام اختبارات معرفية لسرعة معالجة المعلومات؛ وقائمة تقديرات المعلمين للموهبة. ومن أصل (266) طالبا تعرّف المعلمون على (35) طالبا، لكن (10) منهم لم يتأهلوا بواسطة المقاييس الأخرى، كما أنه من بين (13) طالبا تميزوا في اختبار (CITM) وفي

الاختبارات الأخرى لم يتعرف المعلمون على (12) منهم. بينما تم التعرف على (29) طالبا إضافيا لم يرشحهم المعلمون بواسطة اختبار (CITM). وكان نصفهم تقريبا من أبناء المهاجرين ذوي الأصول الإسبانية. وتلقي نتائج هذه الدراسة الضوء على فاعلية أسلوب ترشيحات المعلمين، وتؤكد أن استخدام أداة مختلفة قد ينتج عنه التعرف على موهوبين لم تكشف عنهم الأدوات المعتادة.

كما قام رايت (Wright (2009 بتحليل المقاييس المستخدمة في منطقة نيوجرسي الأمريكية لتقييم الموهبة عند البنين والبنات من طلاب المدارس الإبتدائية من أجل القبول في برنامج إثرائي، وشملت عملية التحليل بيانات أربع سنوات مضت، وتمت باستخدام اختبار تحصيلي مقنن؛ ودرجات الطلاب الصفية؛ وقائمتي خصائص التعلم وخصائص الدافعية من مقياس رنزولي لتقدير خصائص الموهوبين. ورغم الثقل الواضح للجانب المعرفي في هذه الأدوات فقد دلت النتائج على أهمية الدافعية كعامل غير معرفي ودوره المهم في تحصيل الموهوبين.

وطرح نايجل مارينر(Marriner (2006 تعديلا على المنحى التقليدي المعتمد على مفهوم الموهبة الثلاثي عند رنزولي، إذ هدفت الدراسة لتحليل مكونات نموذج رنزولي الإثرائي، والمكون من قدرة فوق المتوسط؛ والإبداع؛ مع إبدال الالتزام بالمهمة بالكفاءة الذاتية كأحد عواملها، من أجل قياس إمكانية استخدامها كمتنبئات بالنجاح الأكاديمي لطلاب برامج الشرف؛ والتعرف بشكل أفضل على العوامل المؤثرة في ذلك النجاح. وكانت العينة (230) طالبا جديدا في برامج الشرف، واستخدمت الدراسة قائمة للمعلومات الديموغرافية؛ ومقياسا للكفاءة الذاتية؛ ومقياس تورانس المختصر للإبداع. مع درجات الطلاب على مقاييس التحصيل المقننة (SAT)؛ ودرجاتهم المجمعة (GPA). ودلت النتائج على ارتباط قوي بين الكفاءة الذاتية ونتائج (GPA) سواء عند قياسها منفردة أو مدموجة، ولم تكن درجات (SAT) بنفس قوة تنبؤ نتائج (GPA). واقترحت الدراسة استبعاد درجات (SAT) ودرجات الإبداع من محكات التعرف. وقد دعمت نتائج الدراسة نتائج (GPA) كمحك، ودحضت إبقاء (SAT)؛ ودعمت محك الكفاءة الذاتية كتوجه جديد. ورأت أن الخصائص غير المعرفية وخصائص الشخصية يبدو أنها أهم من درجات اختبارات التحصيل المقننة واختبارات الطلاب المجمعة كمتنبئات بنجاح الموهوبين عقليا في دراستهم الجامعية.

وحاولت أليسون مولر Mueller (2007) فهم الميكانيزمات المعرفية المؤدية للأداء الموهوب من خلال دراسة خاصية التوظيف التنفيذي كخاصية معرفية للموهبة؛ وفحص عملية التعرف على الموهوبين في برنامج إثرائي. وتكونت العينة من طلاب الصف الثاني، وتم تقسيمهم في مجموعتين: المقبولون في البرنامج (ن=37)، والذين لم يقبلوا (ن=17)، وأكمل الجميع مقياسا للقدرة العقلية؛ ومقياسا لخاصية التوظيف التنفيذي. وافترضت الدراسة وجود فروق بين المجموعتين في التوظيف التنفيذي؛ وفي القدرة العقلية لصالح الموهوبين؛ وأن التوظيف التنفيذي سيكون أقوى تنبؤا بقبول الطلاب في البرنامج مقارنة بالقدرة العقلية. ولم تدعم النتائج إلا فرضية اختلاف المجموعتين في القدرة العقلية. وعند فحص مدى موضوعية ترشيحات المعلمين دلت النتائج على نقص في معرفتهم بآليات التوظيف التنفيذي.

وفي محاولة لدراسة بعض منهجيات التعرف، قسمت ستيفنز Stephens (2009) الموهوبين إلى مجموعتين حسب منحى التعرف: الأولى تم التعرف عليهم بالمنحي السيكومتري متمثلا باختبارات الذكاء والتحصيل، والثانية: بالمنحى متعدد المحكات متمثلا بالقدرة العقلية؛ والإبداع؛ والتحصيل؛ والدافعية. وقارنت بين أدائهم على اختبار ولاية جورجيا التحصيلي محكي المرجع وعلى مقاييسه الفرعية (الرياضيات؛ القراءة؛ علوم اللغة؛ العلوم، العلوم الاجتماعية) للتعرف على وجود أنماط تأهيلية تميز طلاب منحى المحكات المتعددة. وقد دلت النتائج على وجود فروق في الأداء بين المجموعتين، لكنها لم تكن دالة إلا في الرياضيات فقط؛ حيث كان الطلاب المتعرف عليهم بالمنحى السيكومتري أعلى من أقرانهم، كما وجدت الدراسة أن أكثر الطلاب في منحى المحكات المتعددة لديهم نمط تأهل شائع؛ فقد تم التعرف عليهم بدلالة توليفة: التحصيل؛ والإبداع؛ والدافعية، وليس في مجال القدرة العقلية. ولم تكن هناك فروق دالة في عدد من تم التعرف عليهم بأحد المنحيين. وتميزت هذه الدراسة بالمقارنة بين منهجيتين في التعرف، لكن عينتها كانت صغيرة جدا (50 موهوبا)، كما أن المنحى الأول يكاد يكون مجموعة جزئية من المنحى الثاني؛ إضافة إلى أن العوامل المعتبرة في التعرف لم تخرج عن المجال المعرفي باستثناء الدافعية.

ومن الدراسات التي تطرح منحى واعدا دراسة سعيد (2010) حيث قام باختبار فعالية نموذج ستيرنبرج الثلاثي للذكاء في التعرف على الموهوبين أكاديميا في الرياضيات في

المرحلة الإعدادية عن طريق القيام بمقارنة بين نتائج المنهجية التقليدية المبنية على نتائج اختبارات الذكاء والإبداع والتحصيل الدراسي؛ وبين نتائج النموذج المقترح المكوّن من أداة وحيدة هي اختبار الذكاء الناجح في الرياضيات. وتوصلت الدراسة باستخدام التحليل العاملي إلى فعالية النموذج الجديد. وهذه الدراسة، على أهميتها، إلا أنها لم تقدم النموذج كنموذج عام للكشف عن الموهوبين؛ واقتصرت على بحث الموهبة الأكاديمية في مادة واحدة. ورغم ذلك فهي خطوة في طريق اختبار هذا المنحى في بقية المواد، خصوصا وأنها لم تستخدم إلا أداة بحثية واحدة (اختبار الذكاء الناجح في الرياضيات).

أما في مجال مقاييس تقييم الموهبة فقد قام توي Toy (2009) ببناء مقياس لخصائص الموهوبين موجّه للموهوبين كخبراء عن أنفسهم، بدلا من الأسلوب المعتاد في قوائم التقدير الموجهة عادة للآباء أو للمعلمين، وقد أعطى هذا المنحى سعة للباحث في بناء القائمة بحيث لا ينحصر في الخصائص المشاهدة في بيئة المدرسة فقط، أو يقوم ببناء مقياس فرعي لمجموعة من السمات المتشابهة. وخلال مسح كبير للأدب التربوي الخاص بخصائص الموهوبين تحصّل لديه (679) سمة مع التكرار، وانتخب منها الخصائص التي ذكرت في ستة مراجع على الأقل، فكان عددها (73) خاصية، ودرس أكثر الخصائص وأقلها وجودا لدى عينة الدراسة من الموهوبين المشاركين في برنامج إثرائي صيفي، يدرسون في الصفوف من الخامس وحتى العاشر.

وكانت أكثر الخصائص تكرارا حسب ما يقرر الموهوبون عن أنفسهم هي: الذكاء؛ وحب الإستطلاع؛ والنزاهة العقلية؛ وسعة الإدراك؛ والأصالة؛ ومهارات التفكير؛ وتحويل المعرفة؛ والمثابرة؛ ومتعة التعلم. أما أقل الخصائص وجودا فكانت: الإستثارات الفائقة؛ والإبداع الفني؛ والكمالية. ولم تجد الدراسة فروقا حسب العمر أو الجنس. ويمكن ملاحظة توزع أكثر الخصائص ورودا على عدة تقسيمات؛ فالذكاء خاصية معرفية؛ وحب الإستطلاع أو الفضول معرفية وجدانية؛ والنزاهة العقلية سمة أخلاقية مرتبطة بالمستوى المتقدم الذي يتصف به الموهوبون في الإحساس بالعدل والمساواة تجاه الآخرين. وقد أشار الباحث إلى بعض العوائق التي واجهت بحثه، فبعض الخصائص يختلف مفهومها من مرجع لآخر؛ وبعضها مكرر بأسلوب أو كلمة أخرى في المراجع؛ وبعضها مكوّن من عدة خصائص؛ وبعضها لم يألف الموهوبون سماعه، ولعل هذا ما جعل خاصية كالإستثارات الفائقة لا يتعرف عليها أغلب المشاركين في الدراسة. كما أن وجود خصائص غير شائعة

في نتائج الدراسة لا يعني عدم وجودها عند عينة الدراسة، فقد أشار معظم طلاب العينة لوجودها، لكن قوتها تختلف عن غيرها فقط.

أما عربيا، فقد قامت شنيكات (2010) ببناء مقياس من 135)) فقرة للكشف عن الموهوبين في رياض الأطفال يشمل ثمانية أبعاد هي: الجسمي؛ الإنفعالي؛ الحركي؛ الشخصي؛ اللغوي؛ المعرفي؛ الإجتماعي؛ والإهتمامات. وطوّر الدهام (2013) مقياسا للخصائص السلوكية وفقا لنظرية ستيرنبرغ للذكاء الناجح (قدرات تحليلية؛ قدرات إبداعية؛ قدرات عملية) يستخدمه المعلمون للكشف عن الموهوبين في المرحلة الإبتدائية. ولعله من المناسب أن يتم تسليط الضوء في ما تبقى من الفصل على منهجيتين أخذتا الكثير من الإهتمام المتزايد في ميدان الكشف عن الموهوبين، يركز أحدهما على الجانب الأدائي من خلال الأنشطة، ويتناول الآخر الخصائص الوجدانية للموهوبين، وفيما يلي تعريف بنتائج بعض الدراسات العلمية عنهما:

أولا: أنشطة الذكاءات المتعددة كمنحى للكشف المرتكز على الأداء

حاز منحى الكشف باعتماد أنشطة نظرية الذكاءات المتعددة على اهتمام الباحثين، وقد أدى هذا التوجه إلى تصميم بعض البرامج للكشف عن الموهوبين، أشهرها برنامج DISCOVER الذي أعدته ميكر Maker؛ وبرنامج START المعد من قبل كالاهان Callahan؛ وبرنامج PSA من إعداد كورنهابر Kornhaber (في: الحاروني وعلي،2006). وانطلقت دراسة غريفيثز Griffiths (1997) من فكرة عدم صلاحية اختبارات الذكاء المعيارية في التعرف على الموهوبين من الأقليات العرقية في المجتمع الأمريكي، وطرحت أسلوبا بديلا هو أسلوب DISCOVER الذي صممه ميكر وروجرز ونيلسون Maker, Rogers & Nielson (1992) والمبني على نظرية الذكاءات المتعددة كبديل لإختبارات الذكاء التقليدية (وكسلر- مصفوفات رافن الملونة). وتم حساب الإرتباطات الداخلية لتحديد صدق البناء، وحساب الإرتباطات بين أساليب التقييم في الدراسة، وحساب الصدق التنبؤي لأنشطة DISCOVER. ودلت النتائج على تفوق أنشطة DISCOVER على مقاييس الذكاء التقليدية، وأنه أفضل تنبؤا بتفكير الطلاب المعقد؛ وحل المشكلات؛ والقدرة على إيجاد المشكلات. ونصحت الدراسة باستخدامه في مجتمعات الأقليات الإثنية.

وقارنت دراسة ورثنغتون 2002) Worthington) بين أساليب التعرف على الموهوبين التي تستخدم التحصيل؛ والقدرة؛ والذكاءات المتعددة؛ وترشيحات المعلمين، بهدف التحقق مما إذا كانت الأساليب التقليدية المستخدمة في التعرف على الموهوبين قد تهمل أو تخطئ التعرف على بعض الطلاب الموهوبين. وقامت الدراسة بمقارنة الأساليب التقليدية المتمثلة في اختبار تحصيل مقنن (SAT9)؛ واختبار ذكاء غير لفظي (NNAT)؛ وترشيحات المعلمين، بأسلوب حديث يتمثل في قائمة تلي Teele لتقييم الذكاءات المتعددة (TIMI). وقد دل تحليل النتائج على تباين الطلاب في المنهجيتين التقليدية والمقترحة، وعليه فقد تم تقسيم العينة في أربعة مجموعات، ضمت الأولى من لم يتم التعرف عليهم بأي أسلوب، وضمت الثانية الطلاب المتعرف عليهم بالمنهجية التقليدية فقط، أما المجموعة الثالثة فضمت الطلاب المتعرف عليهم بالمنهجية الجديدة فقط، واقتصرت المجموعة الرابعة على من تم التعرف عليهم بالمنهجيتين التقليدية والمقترحة. ودلت نتائج التحليل أن تفضيل الطلاب لذكاء معين لم يَظهر كقوة موازية للقدرة أو التحصيل الأكاديمي. ونظرا لأنه لم تظهر خصائص صدق كبيرة لمقياس (TIMI) المستخدمة في هذه الدراسة، فإن البيانات غير حاسمة حول ما إذا كانت الطريقة التقليدية تفقد طلابا قد يكونون مؤهلين لبرامج الموهوبين. ومن الممكن أن الأسلوب المقترح أهمل طلابا موهوبين أكثر من الطريقة التقليدية.

أما عربيا، فقد أجريت العديد من الدراسات في البيئات العربية معتمدة على أنشطة لبعض الذكاءات المتعددة، وهادفة لقياس فاعليتها في التعرف على الموهوبين مقارنة بالمنهجية التقليدية المعتمدة غالبا على اختبارات الذكاء (الشربيني،2011 ؛ علي، 2007؛ أحمد، 2006؛ الحاروني وعلي، 2006؛ سويفي، 2005؛ أحمد، 2004؛ حسن، 2002؛ سيد،2001)، وأجريت جميعا على طلاب المرحلة الإبتدائية، ونتج عنها زيادات متفاوتة في أعداد الموهوبين المتعرف عليهم، بدءا من 1٪ في دراسة علي (2007)؛ وصولا إلى 16٪ في دراسة الحاروني وعلي (2006).

ملاحظات على أنشطة الذكاءات المتعددة:

يصطدم هذا التوجه بصدق وثبات الأنشطة المستخدمة، كما أنه مازال محصورا في الذكاءات المتشبعة بالعامل المعرفي، كالذكاء المنطقي/الرياضي؛ واللغوي؛ والمكاني، مما

يجعلها تتشابه مع الأساليب التقليدية في التعرف على الموهوبين، ويوصي علي (2007) بعدم المبالغة في الاعتماد على المهام والأنشطة العملية التي تصف سلوك الموهبة وتحدث في مواقف الأداء الطبيعية؛ لأن هذه المهام تحتاج إلى وقت كبير لبحث صدق وثبات هذه الأنشطة. ولعله من المناسب أن يستمر البحث لتوسيع الدائرة وإدراج أنشطة لذكاءات أخرى؛ مع السعي إلى بناء أنشطة تتسم بالثبات والصدق. ولعل حصر هذا المنحى على المرحلة الإبتدائية أجدى من محاولات تعميمه.

ثانيا: الإستثارات الفائقة كمثال للمنحى المعتمد على خصائص الشخصية

لطالما كانت السمات والخصائص السلوكية مدخلا مهما في عملية الكشف عن الموهوبين، وحظيت هذه الخصائص والسمات باهتمام ودراسة الباحثين قديما وحديثا. وتعتبر خصائص السمات المرتبطة بالموهوبين والمتفوقين من أهم الدلائل والمؤشرات التي تدل على وجود الموهبة والتفوق وخاصة في الوقت المبكر من حياة الطفل الموهوب، إن مدخل الخصائص السلوكية أقام جسرا متينا بين المنحى السيكومتري والمنحى الإنطباعي السلوكي (القائم على الملاحظة) في عملية الكشف، كما أنه وجد اهتماما واسعا من قبل للباحثين والمنظرين في هذا المجال(عطاالله، 2006). وفي مقدمة هؤلاء رنزولي -Ren zulli وزملاؤه الذين طوروا أبرز المقاييس السلوكية المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين، ويذكر براكن (Bracken, 2008) أنه وخلال العقود الثلاثة التالية لنشر مقياس رنزولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة للموهوبين (SRBCSS) زاد عدد المقاييس المستخدمة للتعرف على الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية على الثلاثين.

وليست الدراسات العربية بعيدة عن هذا الإهتمام؛ فقد أشارت دراسة سليمان(2006) المسحية للبحوث العربية في الفترة الممتدة ما بين (1980-2005) إلى أن معظم البحوث التي أجريت على الموهوبين في العالم العربي كانت تهتم بالخصائص الشخصية للموهوبين، وكانت نسبتها من مجمل البحوث (48٪)، كما رصدت دراسة حسن (2003) محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين في البحوث العربية في الفترة ما بين(1990-2002) فكانت مقاييس الخصائص السلوكية هي الأكثر استخداما في عملية التعرف على الموهوبين في المراحل ما قبل المدرسة وحتى مرحلة الدراسة الإعدادية (المتوسطة) بغض النظر عن جنس العينة.

ورغم زيادة الإعتماد على مقاييس السمات والخصائص السلوكية كأحد محكات الكشف عن الموهوبين بعد التأكيدات المتوالية في التعريفات الحديثة للموهبة على أهمية العوامل غير العقلية كالحاجة للإنجاز والثقة بالنفس والطموح (القريطي، 2005)، إلا أن الخصائص الوجدانية كانت أقل خصائص الموهوبين طَرقا من قبل الباحثين وأكثرها إغفالا (Tieso, 2007b). ولعل من أسباب ذلك عدم توفر مقاييس تقيس تلك الخصائص بشكل سهل وموضوعي (رنزولي، 2009)، وقد أشار لذلك ويتي witty إذ لم يكن راضيا عن أدوات الدراسة التي لم تمكنه من تحقيق نتائج دقيقة لقياس الجوانب غير العقلية عند الموهوبين (Robinson& Clinkenbeard, 2010). ولعل أحد الأسباب تلك الصورة الذهنية المسبقة والخاطئة عن خصائص الموهوبين والتي تظهرهم في صورة العابث المتكبر غير المنضبط (فريمان، 2009).

ولعل من الأسباب أيضا سهولة التعرف على الموهبة في مفهومها التقليدي بالإعتماد على الخصائص المعرفية قياسا بالوجدانية، فقد تم التركيز على السمات العقلية لكونها أكثر وضوحا للآباء والمربين؛ ولإرتباطها بالواقع المدرسي؛ ولتوفر مقاييس لها. ويشير الجغيمان وعبدالمجيد(2008) إلى أن الخصائص المعرفية أسهل اكتشافا في البيئة الصفية من الخصائص الوجدانية، لذلك كانت أظهر في قوائم السلوك. وخليجيا أشارت دراسة معاجيني (1997) إلى أن الجانب المعرفي ومظهر التحصيل الدراسي وما يرتبط بهما من قدرات عامة وخاصة هما المسيطران على وعي التربويين في منطقة الخليج، بينما لازالت مظاهر التفوق الأخرى غير معروفة أو لا تَلقى الإهتمام نفسه من قِبَل التربويين في المدارس. إذ أن للإهتمام بدراسة الخصائص الوجدانية للموهوبين عدد من المبررات التي تجعلها أهلا للبحث المتعمق من قبل المهتمين بعملية التعرف على الموهوبين، ومن ذلك:

- وجودها كجزء من مكونات مفهوم الموهبة قديما وحديثا.- حضورها الواضح في النظريات الحديثة لمفهوم الموهبة.
- هناك خصائص وجدانية تمحورت حولها الدراسات لوجود مقاييس لها.
- يتماشى الإهتمام بها مع التوجه الحديث في توسيع مفهوم الموهبة وتنوعها.
- تأثير الجوانب الوجدانية وتفاعلها مع المكونات المعرفية والعقلية.
- للخصائص الوجدانية مكونات معرفية.

ـ التركيز على مواهب يقدِّرها المجتمع، وتنسجم مع ثقافته.
ـ قابلية بعضها للتنمية من خلال التدخل التربوي المناسب.

ومن الخصائص الوجدانية التي حازت اهتمام الباحثين في مجال الكشف عن الموهوبين الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية، إذ يظهر الموهوبون حساسية شديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام، ويتميز معظمهم بحدة الإنفعالات في استجابتهم للمواقف التي يتعرضون لها. وقد تناول الكثير من الباحثين هذه الخصائص في ضوء مفهوم الإستثارات الفائقة الذي طرحته نظرية دابروسكي.

وتعتبر نظرية الإمكانات المتطورة (Theory of Developmental Potential: TDP) والتي تسمى أيضاً بنظرية التفكك الإيجابي (Theory of Positive Disin-tegration: TPD) لدابروسكي معالجة تفصيلية لمفهوم الإمكانات المتطورة للموهبة وتطوراتها الديناميكية، فبالإضافة للمواهب والقدرات الخاصة والذكاء، فإن مفهوم الإستثارات الفائقة Overexcitabilities (OEs) والتي طورت من خلال نظرية «دابروسكي» قدمت إطاراً جيداً للنظر إلى مفهوم الموهبة من خلال خمسة مكونات نفسية أساسية تعد كخصائص شخصية محورية في المجالات (النفسحركية – الحسية – التخيلية – العقلية – الإنفعالية)، وهذه المظاهر الشخصية الخاصة بالإستثارات الفائقة (OEs) تعد مؤشراً قوياً على النمو الكامن والإستعداد التطوري ووجود الموهبة، ولذلك فهي تعمل كقوة محركة للموهبة وبدونها تكون الموهبة كالجسد بلا روح، وقد ركز «دابروسكي» على المجالات الإنفعالية والتخيلية والعقلية كأساس لوجود الموهبة (Tieso, 2007a).

مفهـوم الإمكانات النمائية

لقد حدد دابروسكي الإستثارات الفائقة في خمسة أشكال؛ هي: النفسحركية؛ الحسية؛ العقلية؛ التخيّلية؛ والإنفعالية. وهي خمس مناطق يستجيب الفرد فيها بشكل أكثر قوة من الطبيعي ولمدة أطول من الفترة الطبيعية لحافز قد يكون صغيرا جدا. كما أنها لا تتضمن العوامل النفسية فحسب، ولكن تدخل حساسية النظام العصبي هنا في الحسبان أيضا، وهي ليست أمرا خاصا بالموهوبين، بل توجد في كل المجتمع، والتمايز بين الأفراد في هذه الإستثارات إنما يكون في العدد وفي المستوى (Tolan, 1999). وفيما يلي إيراد موجز

لأهم مظاهر الإستثارات الإنفعالية الخمسة عند دابروسكي (Lind, 2012; Vuyk, 2010; Mendaglio,2008; Tieso, 2007a;b; ;Smith, 2006; Mendaglio& Tillier,2006; Carman, 2005; Wahlberg, 2004; Bouchard, 2004;2000;):

- **الإستثارة الفائقة النفسحركية:** وهو إفراط عضوي للطاقة أو الإثارة العالية للنظام العصبي العضلي، وقد يظهر ذلك بصفته كحب للحركة بحد ذاتها؛ الكلام السريع؛ النشاط العنيف أو الإندفاع؛ الضجر أو القلق؛ أو الضغط للتصرف؛ والإندفاع. ويمكن التعبير عنه بالقدرة على الفاعلية والنشاط.
- **الإستثارة الفائقة الحسية:** ويتم التعبير عنها في الممارسة أو الخبرة العميقة والقوية للملذات الحسية؛ والسعي نحو المنافذ الحسية للتوتر الداخلي بعيداً عن الرغبات للراحة والإطمئنان؛ الترف؛ لذة التواجد محط الإعجاب وتحت أضواء الشهرة. ويمكن التعبير عن إفراط الإثارة الحسية من خلال اللذة البسيطة المشتقة من لمس الأشياء أو لذة التذوق والشم. وباختصار فإنها القدرة على المتعة الحسية.
- **الإستثارة الفائقة العقلية:** ويجب تمييزها عن الذكاء، وتظهر في الإصرار على طلب الأسئلة التحقيقية، والنهم المعرفي؛ والإنشغال في المشاكل النظرية.
- **الإستثارة الفائقة التخيلية:** ويمكن تمييزها من خلال العلاقة الثرية ما بين الصور والإنطباعات؛ الإبداع؛ التخيل؛ والنمو الحيوي الذي غالباً ما يكون مفعماً بالحرية والحيوية، واستخدام الصور والمجاز في المصطلحات الشفوية؛ والعيش الإنفعالي في عالم الخيال؛ والنزوع إلى الحكايات والقصص الخرافية؛ والإبداعات الشعرية، والفرار من الملل بتمثيل الأحداث دراميا.
- **الإستثارة الفائقة الإنفعالية:** ويمكن تمييزها بالطريقة التي تتم فيها العلاقات العاطفية وفي التركيز القوي للمشاعر وإدراك مداها الكلي؛ والإستعادة القوية والفعالة للخبرات السابقة أو المتعلقة بالموت، والمخاوف والقلق والإحباطات والشعور بالوحدة. إن النمو المتقدم ميزة الحساسية العميقة، وتركيز وحيوية الخبرات العاطفية تتطلب معرفة عميقة بالذات والاتصال الأكثر فعالية مع البيئة، الإستثارات الفائقة تساعد في تحقيق تلك الأشياء الجوهرية. وبحسب دابروسكي، فإنه يمكن القول إن الشخص الذي يبدي شكلاً معيناً من الإستثارة الفائقة وبخاصة الشخص الذي يبدي أشكالاً متعددة

من الإستثارة الفائقة يرى الحقيقة بطريقة مختلفة وأقوى وبشكل متعدد الجوانب.

وتؤكد تايسو (1999) Tieso أن الخصال الشخصية وفق مفهوم الإستثارات الفائقة (OEs) إنما تعطي مؤشراً قوياً لقياس تطور النمو والطاقات الكامنة للموهوبين، ولهذا يعرّف «دابروسكي» موهبة الفرد بأنها أسلوب وممارسة ممتدة ومركزة من الخبرات التطورية في المجالات العقلية، والتخيلية، والإنفعالية.

وبالرغم من أن نظرية دابروسكي ليست نظرية للموهبة فقد اهتم الباحثون في ميدان تربية الموهوبين بنظرية دابروسكي نظرا لقدرتها على توسيع مفاهيم الموهبة أخذا لسمات الشخصية المرتبطة بالقدرة العالية بالإعتبار (Hebert, 2011). وقد وجدت في مجال تربية الموهوبين ميدانا خصبا وبيتا لها وبإمكانها إحداث ثورة في ميدان تربية الموهوبين باعتبارها طريقة جديدة في التعرف والكشف عنهم؛ وباعتبارها طريقة جديدة في تعليمهم وتربيتهم؛ وكمنحى إرشادي جديد في التعامل مع مشكلاتهم الناتجة عن خصائصهم الذاتية (Silverman, 2009). ولعل ذلك يرجع إلى أنها طورت مفهوماً عملياً من خلال الإستثارات الفائقة، فقد اهتم دابروسكي بكثافة وغنى الأفكار والشعور ووضوح الخيال والحساسية الأخلاقية والإنفعالية لهؤلاء الأفراد الموهوبين الذين كان تفاعلهم مع الحياة بدرجة أكبر أو فوق المتوسط عن غيرهم من العاديين من حيث حدة هذا التفاعل ومدته وتكراره وحدوثه (Bouchard, 2004). وقد تزايد الإهتمام بهذه النظرية مؤخرا. الأمر، الذي جعل مجلة علمية مشهورة كمجلة Roeper Review تفرد عددين من إصدارها الفصلي عام 2009 للتعريف بهذه النظرية.

وقد أجريت على النظرية العديد من الدراسات، ركز بعضها على النظرية كمنهجية تعرف بديلة أو إضافية على الموهوبين، وهدف بعضها لتقديم أدوات لقياس الإستثارات الفائقة أو لتقييم الفاعلية أو الخصائص السيكومترية لتلك الأدوات، بينما قارن بعضها بين الموهوبين وأقرانهم في الإستثارات الفائقة وفق بعض المتغيرات، وفيما يلي ذكر بعض ذلك والتعليق عليه:

هدفت دراسة آكرمان (1993) Ackerman لتحديد إمكانيات مقياس الإستثارات الفائقة OEQ كطريقة بديلة للتعرف على الموهوبين، وقسمت الدراسة العينة إلى مجموعتين (موهوبين؛ وغير موهوبين)، ودلت النتائج أن بروفيل الإستثارات الفائقة يمكنه التفريق بين مجموعتي الدراسة بناء على ثلاثة استثارات هي: النفس حركية؛

والإنفعالية؛ والعقلية. كما بينت النتائج وجود فروق ناتجة عن اختلاف النوع الإجتماعي، أن مقياس الاستثارات الفائقة OEQ يمكن استخدامه في التعرف على الموهوبين. أما دراسة إيلي (1995) Ely فقد هدفت لتحديد فاعلية مقياس الإستثارات الفائقة OEQ في تمييز الموهوبين إبداعيا عن الموهوبين عقليا، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تضم الأولى من كانت درجاتهم على اختبار تورانس للإبداع أعلى من المعدل بانحراف معياري واحد، والمجموعة الثانية تضم كل الطلبة المسجلين في برنامج للموهوبين عقليا بغض النظر عن درجاتهم في اختبار الإبداع. ودلت النتائج أن الإستثارات الفائقة: العقلية والإنفعالية كانت الأعلى في التمييز بين المجموعتين، تلتها الإستثارات الحسية؛ فالنفس حركية؛ فالتخيلية على الترتيب. كما أدت النتائج إلى التعرف على ثمانية طلاب كانوا جديرين بالالتحاق ببرنامج الموهوبين. وأكدت الدراسة أن مقياس الإستثارات الفائقة OEQ يعتبر أسلوبا قيّما لتوثيق الموهبة الإبداعية.

وقد فحصت دراسة بريرد (1995) Breard فائدة استخدام مقياس الإستثارات الفائقة OEQ للتعرف على الموهوبين من الطلبة الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية في المرحلة الإبتدائية تم تصنيفهم في ثلاثة مجموعات (48 موهوبا- 30 قريب من الموهوب- 39 غير موهوب). وقد دلت النتائج على أن الإستثارات الفائقة: الإنفعالية؛ والعقلية يمكنها التنبؤ بعضوية مجموعات الدراسة، لكن ليس بدرجة تفوق عامل الصدفة.

وقد أجرى آكيرمان وبولس (1997) Ackerman & Pauls دراسة هدفا من خلالها إلى التعرف على مدى إمكانية استخدام مقياس الإستثارة الفائقة للتعرف على مدى وجود الموهبة عند (79) طالباً وطالبةً من الصفين العاشر والحادي عشر في البيرتا بكندا، ضمت المجموعة الأولى (42) طالباً تم تصنيفهم للإنضمام لبرنامج الموهوبين، وذلك باستخدام نموذج «رنزولي» (Renzulli) والذي يقيس مستوى التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية والإبداع والإلتزام بالمهام، فيما استثني (37) طالباً، وقد تراوحت أعمار المشاركين بين (14-18) عاماً، وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس الإستثارة الفائقة (النسخة الأولى) (OEQ). وقد أظهرت النتائج أن هناك (13) طالباً وطالبةً من المجموعة التقليدية لها الدرجات العالية نفسها التي أحرزتها مجموعة الموهوبين، وذلك في الإستثارات: العقلية؛ والإنفعالية؛ والنفسحركية. ولذلك، يرى الباحثان أنه من الممكن أن يكون (35٪) من الطلبة والذين استبعدوا وفقاً لمحكات الاختيار هم موهوبون أصلاً،

وخلص الباحثان إلى أهمية مقياس الإستثارة الفائقة (OEQ) كوسيلة للتعرف على الموهوبين الذين لم يتم تصنيفهم وفقاً للمحكات التقليدية، مع أهمية استخدام (OEQ) كوسيلة تعرف إضافية وليست بديلة.

وطور بوشارد (2000) Bouchard مقياس ElemenOE كأداة يستخدمها المعلمون لقياس الإستثارات الفائقة لدى الأطفال من عمر 4 –12 سنة. وقد تكوّن المقياس في صورته النهائية من (30) عبارة استخدمها المعلمون لوصف (171) من الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين. وصنّف المقياس (76٪) من الموهوبين؛ و(42,7٪) من غير الموهوبين في بروفيلات متشابهة، مما يدل على فائدة المقياس في التعرف على طلاب موهوبين لا تظهرهم إجراءات التعرف التقليدية.

وبحثت دراسة بوشيت وفالك (2001) Bouchet & Falk العلاقة بين الموهبة والنوع والإستثارة الفائقة عند طلبة جامعة موهوبين باستخدام مقياس (OEQII) أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة بين الموهبة والإستثارة الفائقة، وأظهرت النتائج فروق دالة تعزى للجنس في الإستثارة العقلية والتخيلية والنفس حركية لصالح الذكور، فيما كانت الفروق دالة لصالح الإناث في بعدي الإستثارة الإنفعالية، والحسية.

وتساءلت دراسة والبيرغ (2004) Wahlberg ما إذا كان مقياس الإستثارات الفائقة (OEQII) مفيدا في تكوين بروفيل للموهوبين إبداعيا لتحديد أي الإستثارات الفائقة هي الأقوى والأكثر تمييزا لهم، مع تدعيم استخدام مقياس (OEQII) كأداة للتعرف على الطلبة الموهوبين إبداعيا. وتكونت العينة من طلاب جامعيين تم تقسيمهم في مجموعتين: الموهوبون (104 من طلاب كلية الفنون الجميلة)، وغير الموهوبين (108 من طلاب الجامعة من غير كلية الفنون الجميلة). وكانت نتائج مجموعة الموهوبين أعلى في كل الإستثارات الفائقة الخمس؛ كما كانت متوسطات درجات الطلبة الموهوبين على الإستثارات الفائقة: الحسية؛ والعقلية؛ والإنفعالية أعلى من متوسطات درجاتهم على مقاييس الإستثارات الفائقة النفسحركية؛ والتخيلية.

أما دراسة كارمان (2005) Carman فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين البنى التقليدية للتعرف على الموهبة متمثلة في الذكاء والتحصيل؛ والحديثة المتمثلة في بعض مقاييس الشخصية كبروفيل الحساسية؛ واستثارات الفائقة، ومدى إمكانية بناء نموذج تعرف يحتوي تلك المتغيرات مجتمعة يكون مميزا قويا بين الموهوبين وغيرهم. وقد

قدمت الدراسة متغيراتها كأساليب إضافية تسد النقص في الطرق التقليدية التي لا تتعرف على كل الموهوبين أثناء إجراءات عملية التعرف. واستخدمت الدراسة مقياسا للذكاء؛ وآخر للتحصيل الدراسي؛ إضافة إلى بروفيل الحساسية كخاصية للشخصية؛ ومقياس الإستثارات الفائقة OEQII. وتكونت عينة الدراسة من طلاب في جامعة كانساس الأمريكية، ثلثيهم إناث. ودلت النتائج على وجود تمييز قوي وثابت بين الموهوبين وغير الموهوبين على النموذج المحتوي لمتغيرات الدراسة (الذكاء- التحصيل- بروفيل الحساسية- الإستثارات الفائقة). وهذه الدراسة أجريت على جامعيين؛ ولم تستخدم الإبداع كمحك للموهبة؛ ولم تقارن بين الإستثارات الفائقة وبين الذكاء والتحصيل.

وقارنت دراسة أكارسو وغوزيل (2006) Akarsu & Guzel بين الموهوبين وغيرهم في مفهوم الإستثارات الفائقة، وقد تكونت العينة من (711) طالباً وطالبةً في الصف العاشر في تركيا، حيث تم فرز العينة لتحديد الموهوبين والعاديين من خلال اختبار المصفوفات المتتابعة لـ«رافن»، ونموذج ملاحظة وتقييم المعلم لتصنيف الطلبة من حيث الجوانب الدافعية والإبداع والقيادة، وتم تطبيق مقياس الإستثارة الفائقة (OEQII). وقد أظهرت مجموعة الموهوبين تفوقاً في مستويات الإستثارة الفائقة وذا دلالة مقارنة بمجموعة الطلبة العاديين، ولم توجد أية فروق تعزى للجنس فيما يتعلق بالإستثارات الفائقة.

وتعرفت دراسة تايسو (2007a) Tieso على أنماط الإستثارات الفائقة لدى الطلبة الموهوبين والملتحقين بإحدى برامج الإثراء الصيفية الخاصة بالموهوبين، وكذلك على هذه الأنماط لدى أولياء أمورهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (143) طالباً وطالبةً، وكان المدى العمري من (5-15) سنةً، وكذلك ضمت العينة (161) من الآباء والأمهات، وقد استخدمت الباحثة أداة :(OEQII) واستبيانا ديموغرافيا لأولياء الأمور، وظهرت فروق دالة بين الذكور والإناث في الإستثارة الحسية والإنفعالية دالة لصالح الإناث فيما أظهر الذكور تفوقاً في الإستثارة الفائقة العقلية.

وحديثا، بدأ الإهتمام العربي بهذه النظرية، وتمت عدة دراسات باستخدام مقياس الإستثارات الفائقة .(OEQII) فقد فحصت دراسة ثامر (المطيري، 2008) العلاقة بين أنماط الإستثارات الفائقة وبين الذكاء والتحصيل؛ وفاعليتها في الكشف عن الموهوبين في المرحلة المتوسطة في الكويت، وقد قسّم الباحث مجموعتي الدراسة إلى موهوبين

وعاديين بناء على محك الذكاء بإستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة. ودلت النتائج على فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في الإستثارات الفائقة: الإنفعالية؛ العقلية؛ التخيلية؛ النفسحركية لصالح الموهوبين، بينما لم تظهر فروق في الإستثارة الفائقة الحسية. كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين درجات الموهوبين على مقياس الإستثارة العقلية ودرجاتهم على اختبار الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي، كما وجدت فروقا تعزى لمتغير النوع، لصالح الذكور في الإستثارة الفائقة النفسحركية؛ ولصالح الإناث في الإستثارة الفائقة الإنفعالية. ووجدت الدراسة فروقا بين درجات الموهوبين على مقياس الإستثارة الفائقة العقلية فقط تعزى للصف ولصالح الصف الأعلى. وهذه الدراسة لم تستخدم محك الإبداع كمكون للموهبة، ولم تقدّم الإستثارات الفائقة كخصيصة وجدانية قد تصلح كمؤشر على وجود الموهبة، واكتفت بدراسة الفروق للدلالة على فاعلية الكشف عن الموهوبين.

ودرس جروان (2011) فاعلية مقياس الإستثارات الفائقة في الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، وطبق المقياس على الطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل؛ وطلاب عاديين في أحد مدارس مدينة عمان. ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين الموهوبين وأقرانهم على جميع أبعاد مقياس الإستثارات الفائقة وعلى الدرجة الكلية، كما لم تجد الدراسة فروقا بين الجنسين على المقياس ككل؛ وعلى أبعاده الفرعية، باستثناء الإستثارة الفائقة الإنفعالية لصالح الإناث؛ والإستثارة الفائقة التخيلية لصالح الذكور. ولم تظهر فروق دالة تبعا للصف الدراسي.

وهدفت دراسة عبود (2012) لفحص العلاقة بين أنماط الإستثارات الفائقة وبين القدرة المدرسية اللفظية والكمية لدى طلاب موهوبين وعاديين من الجنسين في المرحلة المتوسطة. ودلت النتائج على وجود فروقات دالة إحصائيا بين الموهوبين وأقرانهم لصالح الموهوبين في جميع أبعاد الإستثارات باستثناء الإستثارة الإنفعالية. كما دلت على فروق بين الجنسين في الإستثارات الفائقة العقلية؛ التخيلية؛ والحسية لصالح الذكور، والإنفعالية لصالح الإناث. وفي متغير الصف ظهرت فروق دالة إحصائيا على مقياس الإستثارة للعقلية والإستثارة النفسحركية لصالح الصف الأعلى. كما درس العنيزات (Al-Oni-zat, 2013) الخصائص السيكومترية للنسخة الأردنية من مقياس الإستثارات الفائقة (OEQII)؛ ومدى وجود فروق بين الموهوبين وأقرانهم من الجنسين حسب المرحلة

الدراسية، ودلت النتائج على وجود فروق دالة لصالح الموهوبين على المقياس ككل؛ وعلى الأبعاد النفسحركية؛ والحسية؛ والعقلية، ولم تظهر فروق دالة تعزى للمجموعة العمرية، ولا للجنس.

ملاحظات على منحى الإستثارات الفائقة

لقد تعددت الدراسات التي قام بها الباحثون منذ تسعينات القرن الماضي حول تطبيق نظرية الإستعدادات المتطورة (TDP) لـ«دابروسكي» من خلال مفهوم الإستثارات الفائقة (OEs) بهدف فهم مظاهر الموهبة الكامنة، والتعرف على الموهوبين. وتؤكد الدراسات التي عرضت التأصيل النظري لتميز الموهوبين عن غيرهم في الخصال المدروسة، كما أن بعض الدراسات طرحت نظرية دابروسكي كأسلوب إضافي لا كأسلوب بديل للتعرف على الموهوبين، ولم تركز أغلب الدراسات على متغير الإبداع كأحد محددات الموهبة. كما بينت بعض الدراسات فروقا بين الجنسين في بعض الإستثارات. وهي أمور تجعل من المبكر الحكم على كفاءة هذا المنحى في الكشف عن الموهوبين، كما أنه يطرح تساؤلات بحثية حول اختلاف مستوى هذه الخاصية باختلاف نوع الموهبة المدروسة، وخصوصا في عصر أصبح للجانب التقني فيه التأثير الواضح على نمط الحياة.

المراجع

- أبوهلال، ماهر. (2001). قيمة المقاييس العقلية والإبتكارية والتحصيلية وخصائص الشخصية في الكشف عن المتفوقين والموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للفائقين والموهوبين،13-15 مارس، دبي، ص22-6.
- أحمد، محمد. (2004). صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها في اكتشاف التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الإبتدائي. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 20(1): 205-155.
- أحمد، محمود. (2006). كفاءة بعض أنشطة نظرية الذكاءات المتعددة في اكتشاف الموهوبين رياضيا. المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، 7: 494-454.
- البخيت، صلاح الدين. (2012). واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين دراسة ببليومترية للمجلات العالمية المحكمة في الفترة (2004-2009). رسالة الخليج العربي، 126: 263-317.
- الجغميان، عبد الله؛ وعبد المجيد، أسامة. (2008). إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنينها من سن (6-3) سنوات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 21: 48-11.
- الحاروني، مصطفى؛ وعلي، عماد. (2006). مدى فعالية أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف التلاميذ الموهوبين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة البحوث النفسية والتربوية، 21(2): 381-310.
- الخضر، عثمان. (2002). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد. دراسات نفسية،12(1): 5 -41.
- الخليفة، عمر؛ وعطاالله، صلاح الدين. (2006). الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة. جدة، 30-26 أغسطس. الدراسات العلمية المحكمة ص164-144.
- الدهام، مشاري. (2013). تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

- السيد، تغريد. (2004). مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت دراسة استكشافية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الشربيني، هانم. (2011). تشخيص الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس «الارشاد النفسي وإرادة التغيير مصر بعد ثورة 25 يناير». ص786-723.
- القريطي، عبدالمطلب. (2005). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. دار الفكر العربي، القاهرة.
- المطيري، ثامر. (2008). العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفاعليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.
- النبهان، موسى.(2015). دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين. (الطبعة الثانية). جائزة حمدان بن راشد للأداء التعلميمي المتميز. دبي: الامارات العربية المتحدة.
- بروربا، ميشيل. (2003). بناء الذكاء الأخلاقي المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين. ترجمة: سعد الحسني. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- غاردنر، هوارد. (2012). أطر العقل. (طبعة 2011). ترجمة وإصدار مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- جروان، فتحي. (2011). فاعلية مقياس الإستثارات الفائقة في الكشف عن الطلبة الموهوبين أكاديميا. العلوم التربوية، 3: 184-160.
- حسن، السيد. (2003). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام 1990 إلى 2002. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، 3: 31-73.
- حسن، علاء الدين. (2002). الأساليب اللازمة لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في اكتشافهم. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي

الخامس «تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع» كلية التربية جامعة أسيوط. 14-15ديسمبر. ص ص 420-363.

- حسن، نجاة. (1996). التحصيل الدراسي كناتج لمتغيرات معرفية ودافعية وانفعالية واجتماعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنيا. مجلة كلية التربية بجامعة المنيا، 9(3):190-230.
- رنزولي، جوزيف. (2009). مفهوم الحلقات الثلاث للموهبة نموذج تطوري لتعزيز الإنتاجية الإبداعية. في: روبرت ستيرنبرغ وجانيت ديفيدسون (محرران)، مفاهيم الموهبة. ترجمة داود القرنة؛ خلود الدبابنة؛ وأسامة البطاينة. مكتبة العبيكان، الرياض، ص ص 331-297.
- سعيد، محمد. (2010). فعالية نموذج ستيرنبرغ الثلاثي للذكاء في التعرف على الموهوبين أكاديميا في الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف،19(2): 201-241.
- سليمان، السر. (2006). البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة. جدة، 30-26 أغسطس. الدراسات العلمية المحكمة ص 29-5.
- سليمان، عبد الرحمن؛ حسن، السيد. (2005). الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام. مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة،6 :1-38.
- سليمان، عبد الرحمن؛ وأحمد، صفاء. (2001). المتفوقون عقليا خصائصهم اكتشافهم تربيتهم مشكلاتهم. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- سويفي، غادة. (2005). مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى الأطفال الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي. رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
- سيد، إمام. (2001). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لغاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 17(1): 250-198.
- شنيكات، فريال. (2010). بناء مقياس للكشف عن أطفال الروضة الموهوبين والتحقق

من فاعليته في عينة أردنية. أطروحة دكتوراه كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

- عبود، يسري. (2012). العلاقة بين أنماط الإستثارات الفائقة والقدرة المدرسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة في محافظة الأحساء. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية،22(2):223-263.
- عطاالله، صلاح الدين. (2006). الكشف عن الموهوبين بالسودان في ضوء أساليب الكشف عن الموهوبين للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) دلالات الصدق والثبات والمعايير المحلية. المجلة العربية للتربية. 26(1):71-101.
- عطاالله، صلاح الدين. (2008أ). فاعلية وكفاءة ترشيحات المعلمين في الكشف عن الأطفال الموهوبين. المجلة التربوية، 88(22): 117-159.
- عطاالله، صلاح الدين. (2008ب). إجراءات الكشف عن الأطفال الموهوبين في وزارة التربية بولاية الخرطوم (2004-2007). دراسات نفسية، 6: 89-143.
- علي، عماد. (2007). اكتشاف الموهوبين بناء على أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 23(1): 89-1.
- عنان، ريهام. (2012). الإبتكارية المعرفية والوجدانية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ،78(1): 181-213.
- فريمان، جوان. (2009). الإعتراف بالموهبة كيف يمكن لمفاهيم الموهبة أن تغير حياة الناس؟. في: روبرت ستيرنبرغ وجانيت ديفيدسون (محرران)، مفاهيم الموهبة. ترجمة داود القرنة؛ خلود الدبابنة؛ وأسامة البطاينة. مكتبة العبيكان، الرياض، ص ص 125-105.
- فريمان، جوان. (2014). سيكولوجية الموهبة. ترجمة: سعيد العزة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- معاجيني، أسامة. (1997). أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية. المجلة التربوية، 11(43): 31-109.
- منشار، كريمان. (2002). الإبتكارية الإنفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي

والرضا عن الدراسة. مجلة كلية التربية ببنها،12(52): 10-46.
- منصور، عبدالمجيد؛ والتويجري، محمد. (2000). الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي. مكتبة العبيكان، الرياض.
- هالان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس. (2008). سيكولوجيا الأطفال غير العاديين وتعليمهم. ترجمة: عادل عبدالله محمد. دار الفكر، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية. (نشر العمل الأصلي 2006).

- Ackerman, C. **(1993).** Investigating an alternate method of identifying gifted students. M.Sc. Dissertation, University of Calgary, Canada.
- Ackerman, C., & Paulus, L. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. Roeper Review, 19(4):229-236.
- Akarsu, G., & Guzel, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and nongifted 10th grade students in Turkey. High Ability Studies, 17(1): 43-56.
- Al-Onizat, S. (2013). The Psychometric Properties of a Jordanian Version of Overexcitability Questionnaire-Two, OEQII. Creative Education, 4(1):49-61.
- Birch, J. (2004). Is Any Identification Procedure Necessary? . In: Joseph S. Renzulli (Ed.) Identification of Students for Gifted and Talented Programs. (vol. 2). Corwin Press, California. pp 1–10.
- Bouchard, L. **(2000).** An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. Unpublished doctoral dissertation. University of Houston, Texas, United States.
- Bouchard, L. (2004). An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identity gifted elementary students. Gifted Child Quarterly, 48(4): 339-350.
- Bouchet, N., & Falk, F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. Gifted Child Quarterly, 45(4): 260-268.
- Bracken, B. (2008). Nontraditional Strategies for Identifying Nontraditional Gifted and Talented Students. In: Joyce. L. Van Tassel–Baska. (Ed.) Alternative Assessments With Gifted and Talented Students. Prufrock Press, Inc., Waco, Texas. pp 17-40.

- Breard, N. (1995). Exploring a different way to identify gifted African American students. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia, United States.
- Carman, C. (2005). Relationships among traditional and modern constructs used in identifying giftedness. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Kansas, United States.
- Clark, B. (2013). Growing up gifted Developing the Potential of Children at School and at Home. (8ed.). Pearson, NY.
- Cramer, R. (1991). The Education of Gifted Children in The United States A Delphi Study. Gifted Child Quarterly, 35(1):84-91.
- Cramond, B.; Matthews-Morgan, J.; Bandalos, D.; & Zue, L. (2005). A Report on the 40-Year Follow-up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and Well in the New Millennium. Gifted Child Quarterly, 49(4):283-291.
- Cramond, B; & Kim, k. (2008). The Role of Creativity Tools and Measures in Assessing Potential and Growth. In: Joyce. L. Van Tassel–Baska. (Ed.) Alternative Assessments With Gifted and Talented Students. Prufrock Press, Inc., Waco, Texas. pp 203 – 225.
- Davis, G. (2006). Gifted Children and Gifted Education A Handbook for Teachers and Parents. Great Potential, Scottsdale, Arizona, USA.
- Ely, E. (1995). The Overexcitabilities Questionnaire: An alternative method for identifying creative giftedness in seventh grade junior high school students. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Kent, Ohio. United States.
- Fishken, A., & Johnson, A. (1998). Who is Creative? Identifying Children's Creative Abilities. Roeper Review, 21(1):40-46.

- Fuchs, G.; Kumar, V.; Porter, J. (2007). Emotional Creativity, Alexithymia, and Styles of Creativity. Creativity Research Journal, 19(2/3): 233-245
- Geake, J. (2011). Position Statement on Motivations, Methodologies, and Practical Implications of Educational Neuroscience Research: fMRI Studies of the Neural Correlates of Creative Intelligence. Educational Philosophy and Theory, 43(1): 43-47.
- Grant, D. (1996). Screening For Gifted: A Factor Analytic Study Of Measures Used For Identifying Giftedness. PhD Dissertation, University of Southern, Mississippi, USA.
- Griffiths, S. **(1997).**The comparative validity of assessments based on different theories for the purpose of identifying gifted ethnic minority students. Ph.D. dissertation, The University of Arizona, Arizona, United States.
- Hebert, T. (2011).Understanding the Social and Emotional Lives of Gifted Students. Prufrock Press, Waco, TX.
- Heller, K. (1993). Structural tendencies and Issues of research on giftedness and talent. In: Kurt A. Heller; Franz J. Monks; A. Harry Passow (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talented. Pergamon, Oxford. Pp49-67.
- Kim, k. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). Creativity Research Journal, 18(1):3-14.
- Lind, S. (2012). Overexcitability and the Gifted. In: SENG, Supporting Emotional Needs of the Gifted. SENG, USA. pp 31-42.
- Lohman, D. (2005). Identifying Academically Talented Minority Students. NRCGT, USA.

- Marriner, N. (2006). Above Average Ability Creativity and Self-Efficacy as Predictors of Success for Honors Students. Ph.D. Dissertation, State University of New York, Buffalo, USA.
- Mendaglio, S. (2008). Dabrowski's theory of positive disintegration. Great Potential Press, Scottsdale. USA.
- Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration research findings. Journal for the Education of the Gifted, 30(1): 68-87.
- Mueller, A. (2007).Executive functioning as a cognitive characteristic of giftedness. Psy.D. dissertation, John's University, New York, United States.
- Naglieri, J. (2008). Traditional IQ: 100 Years of Misconception and Its Relationship to Minority Representation in Gifted Programs. In: Joyce. L. Van Tassel–Baska. (Ed.) Alternative Assessments With Gifted and Talented Students. Prufrock Press, Inc., Waco, Texas. pp 67-88.
- Renzulli, J & Delcourt, M. (2004). The Legacy and Logic of Research on the Identification of Gifted Persons. In: Joseph S. Renzulli (Ed.) Identification of Students for Gifted and Talented Programs. (vol. 2). Corwin Press, California. pp 71–78.
- Renzulli, J. (2004). Introduction to Identification of Students for Gifted and Talented Programs. In: Joseph S. Renzulli (Ed.) Identification of Students for Gifted and Talented Programs. (vol. 2). Corwin Press, California. pp xxiii–xxxiv.
- Rimm, S; Gilman, B; Silverman, L. (2008). Nontraditional Application of Traditional Testing. In: Joyce. L. Van Tassel–Baska. (Ed.), Alternative Assessments with Gifted and Talented Students. Prufrock Press, Inc., Waco, Texas. pp175 – 202.
- Rittner, L. (2009).The Children's Inferential Thinking Modifi-

ability Test as a tool for the identification of second grade gifted Hispanic learners. Ph.D. dissertation, University of Northern Colorado, Colorado, United States.

- Robinson, A; Clinkenbeard, P. (2010). History of Giftedness: Perspective from the Past Presage Modern Scholarship. In: Steven I. Pfeiffer (Ed.), Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational theory, Research, and Best Practices. Springer, NY. pp 13-31.
- Robinson, N. (2008). The Value of Traditional Assessments as Approaches to Identifying Academically Gifted Student. In: Joyce. L. Van Tassel–Baska. (Ed.) Alternative Assessments With Gifted and Talented Students. Prufrock Press, Inc., Waco, Texas. pp 157 – 174.
- Ryser, G. (2011). Qualitative and Quantitative Approaches to Assessment. In: Susan K. Johnsen (Ed.), Identifying Gifted Students A Practical Guide. (2 Edition). Prufrock Press, Waco, TX. pp 37-61.
- Silverman,L.(2009). My Love Affair with Dabrowski's Theory A Personal Odyssey. Roeper Review, 31(3):141-149.
- Smith, S. (2006). The influence of gender and country of origin on the overexcitabilies of American and Korean high school students with high ability. Unpublished master's thesis, Oklahoma State University, Oklahoma, United States.
- Stephens, V. (2009). Comparison of the Performance of Gifted Students Identified Through Either the Psychometric Approach or the Multiple Criteria Approach. Ed.D. Dissertation, North central University, Arizona, USA.
- Sternberg, R. (1989).The Triarchic Mind A New Theory of Human Intelligence. Penguin Books, NY.
- Sternberg, R. (2004). Lies we life By: Misapplication of Tests

in Identifying the Gifted. In: Joseph S. Renzulli (Ed.), Identification of Students for Gifted and Talented Programs. (vol. 2). Corwin Press, California. pp 53 – 62.

- Tieso, C. (1999). Meeting the socio-emotional needs of talented teens. Gifted Child Today, 22(3):38-43.
- Tieso, C. (2007a). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents. Gifted Child Quarterly, 51(1):11-22.
- Tieso, C. (2007b).Patterns of Overexcitability A New Way to Think A bout Talent. Roeper Review, 29(4):232-239.
- Tolan, S. (1999). Dabrowski's Over-excitabilities a Layman'sExplanation From: http://www.stephanietolan.com/dabrowskis.htm4/3/2006. 11pm.
- Toy, R. (2009).Characteristics of individuals who are gifted: An analysis of self-report scores. Ed.D. dissertation, University of Northern Colorado, Colorado, United States.
- Tridico, R. (2000).The predictive value of screening data in the identification of intellectually gifted student's .Ed.D. Dissertation, Widener University, Pennsylvania, United States.
- Van Tassel–Baska, J. (2008). An Overview of Alternative Assessment Measures for Gifted Learners and the Issues that Surround Their Use. In: Joyce. L. Van Tassel–Baska. (Ed.), Alternative Assessments with Gifted and Talented Students. Prufrock Press, Inc., Waco, Texas. pp 1-15.
- Vuyk, M. (2010).Relating perfectionism, overexcitabilities and depressive symptoms among gifted adolescents in Paraguay. M.S. dissertation, Emporia State University, Kansas, United States.
- Wahlberg, A. (2004). Dabrowski's overexcitabilities as identifiers of creative giftedness. Unpublished master's thesis, Uni-

versity of Houston, Houston, United States.

- Worthington, J. (2002).A comparison of gifted identification methods using measures of achievement, ability, multiple intelligences, and teacher nominations. Ed.D. dissertation. University of San Francisco, California, United States.
- Wright, A. (2009). An Analysis of Measures Used For the Assessment of Giftedness in Intermediate and Middle School Children. Ph.D. Dissertation, Fairleigh Dickinson University, USA.

الفصل الثالث

الموهوبون وخصائصهم الشخصية والسلوكية

إعداد وتأليف

أ.د. عبداللطيف محمد خليفة

أستاذ علم النفس الإجتماعى والشخصية

كلية الآداب ـ جامعة القاهرة

مقدمة

إن أهل الموهبة من أبناء الأمم هم صانعو مجدها، وبانو حضارتها، وبجهودهم تتقدّم تلك الأمم وترتقى فى سلم الحضارة، فهم من أهم عوامل نهضتها فى جميع مجالات الحياة. واستثمار طاقات الموهوبين ليس ترفًا بل ضرورة حتمية؛ لما يمتلكون من قدرات تمكّنهم من المساهمة الفاعلة فى تقدُّم المجتمع ورفاهيته. والمجتمعات قديمًا أدركت دور ذوى القدرات العالية من أفرادها، وأهمية تنمية تلك القدرات واستثمارها بالشكل الأمثل، واستمرَّ ذلك حتى العصر الحديث حيث اعتنى التربويُّون بفئة الموهوبين وتحديد سماتهم وخصائصهم، ومن ثم الاهتمام بهم وتقديم الرعاية المناسبة لهم (Gardner، 1993؛ العقيل، 2011).

وهذا ما أشار إليه الباحثون فى مجال الموهبة والإبداع، حيث أوضحوا أن الموهوبين والمتفوقين هم ثروة من ثروات الأمم، وهم قادة المستقبل فى العلوم والفنون والآداب وقطاعات الأعمال والتجارة. وفى أيامنا هذه، توجد فئات المتفوقين والموهوبين والمبدعين فى المدارس بمراحلها المختلفة، ويخضعون للبرامج الدراسية التى يخضع لها غيرهم. لكنهم قد يشعرون بالإحباط أو الملل، لكون هذه البرامج لا تتسم بالكفاءة اللازمة فى الكشف عن قدراتهم وجوانب تميزهم، وقد لا تنجح هذه البرامج فى إثراء خبراتهم بالطرائق المناسبة. إنهم يحتاجون إلى برامج خاصة تعمل على استثارة قدراتهم، وتطوير مهاراتهم، وتوفير الفرص المناسبة لتحقيق طموحاتهم التى هى طموحات فردية وجماعية فى الوقت نفسه.

ومن المعروف الآن أن الموهبة والإبداع هما من الجوانب المهمة فى النشاط الإنسانى في كل مستوياته: الفردية والجماعية والتنظيمية والإجتماعية. وأصبح هناك اتفاق عام على أهمية الموهبة والإبداع من أجل ازدهار المجتمعات الإنسانية – اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا وصحيًا– ومن أجل زيادة مستوى ونوعية الحياة التى يحياها البشر أيضًا. وترجع أصول الدراسة العلمية المنظمة فى مجال التفوق العقلى إلى السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر، حيث شهدت هذه الفترة دراسات عديدة خاصة بالمتفوقين؛ منها دراسات جالتون Galton، ودراسة تيرمان Terman الطولية، ودراسات هولنغورث Holling-worth الطولية، ودراسة غودارد Goddard وغيرها.

كذلك، شهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماما خاصا بين علماء النفس والتربية بالمتفوقين عقليا، وظهر تبعا لذلك العديد من الدراسات والبحوث التى تناول بعض منها أساليب التعرف على المتفوقين عقليا، واهتم بعضها الآخر بدراسة سمات هؤلاء الأفراد وخصائصهم، وكذلك برامج تربيتهم وتنمية قدراتهم (الشربينى وصادق، 2002). وإذا كانت السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر تصنف على أنها البداية للدراسات العلمية فى مجال الموهوبين، فمع مطلع القرن العشرين زادت وتيرة الإهتمام بذوي القدرات المرتفعة، وتعالت الأصوات المنبهة إلى ضرورة الإهتمام بالبحوث والدراسات العلمية لتحديد أفضل وسائل لاكتشافهم ورعايتهم ليكونوا فى خدمة المجتمع. وقد تعددت صور الإهتمام بالفائقين والموهوبين من مجتمع إلى آخر، بل وتعددت الدوافع كذلك. الأمر، الذى أدى إلى إثراء فى الدراسات والتجارب العلمية التى كان عائدها الأول على الإنسانية.

لقد أدركت الدول المتقدمة بأن الموهوبين والمتفوقين هم ذخيرتها التى يجب أن تصان، لذا كرست جهودها للعناية بهم والكشف عن مواهبهم ومقدراتهم، وتنظيم البرامج التربوية المنسجمة معها القادرة على تنميتها، ودراسة خصائصهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وطرائق تنشئتهم، وأولت اهتمامًا كبيرًا لأساليب رعايتهم تربويًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا ومهنيًّا (الأحمدي، 2006). وإذا كانت الدول المتقدمة قد جعلت رعاية الموهوبين والمتفوقين أحد أهم واجباتها وأولوياتها لكى تحافظ على تقدمها، فإن عالمنا العربى لذلك أحوج، فأطفاله لم ينالوا بعد حقهم من الإهتمام والرعاية الكافيتين. الأمر، الذى يفقد مجتمعاتنا العربية مواهب نامية، ويطمس قدرات واعدة، ويضيع ثروات كبيرة.

وقد لوحظ على المستوى العربي، أن الأطفال الموهوبين والنابغين والمتفوقين، لم يوجه إليهم بعد الإهتمام والرعاية الكافيتين، من حيث الكشف عنهم، وتوفير برامج العناية بهم. ولا يزال الطفل الموهوب أو المتفوق عقليا فى حاجة إلى مزيد من الاهتمام. ومما لاشك فيه أننا فى حاجة إلى الوقوف على سمات وخصال الموهوبين والمتفوقين، وعلاقة هذه السمات والخصال بتعريف الموهبة والتفوق، لما لذلك من أهمية على المستويين النظري والعملي. وهذا ما نعرض له على النحو التالي.

أهمية الكشف عن سمات وخصائص الموهوبين

أدى غياب الدراسات التى تتناول سمات الموهوبين وحاجاتهم لفترة طويلة إلى إغفال

المسؤولين عن التعرف عليها لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين، مما يعيق تقديم الخدمات النفسية والإرشادية لهم بشكل مناسب. وبالتالي، القصور فى تقديم رعاية شاملة (Brody & Mills, 2005).

إن اكتشاف الطلبة الموهوبين فى مرحلة مبكرة من التعليم الأساسى، أفضل بكثير من الإنتظار إلى وقت متأخر، يصعب فيه توجيه الموهبة الوجهة السليمة، نظرًا لما يكون قد اكتسبه الطفل الموهوب من عادات تجعل من الصعب عليه التوافق مع طريقة الدراسة. كما أن اكتشاف الموهبة مبكرا له محاذير فى حالة ما إذا كانت أدوات الاكتشاف غير دقيقة أو مضللة، مما يترتب عليه خطأ فى درجة التنبؤ بالموهبة، إذ أثبتت الدراسات أن مقاييس الكشف عن الموهوبين دون سن السابعة لا يمكن الإعتماد عليها، كما أن التحصيل الدراسى لا يمكن استخدامه إلا من خلال المرحلة الإبتدائية بعد أن يكون الطالب قد قضى فترة مناسبة من التعليم يمكن التعرف فيها على مستواه التحصيلى. أما بالنسبة للإستعدادات العقلية الخاصة، فهذه لا تظهر أو تتبلور إلا بعد وصول الطالب مرحلة المراهقة، أي فى أواخر المرحلة المتوسطة وأوائل المرحلة الثانوية (الأحمدى، 2006؛ الغامدى، 2006).

لذلك، يجمع الكثير من الباحثين على أن الخصائص والسمات المرتبطة بالموهوبين والمتفوقين تعتبر من أهم الدلائل والمؤشرات التى تدل على وجود الموهبة والتفوق، وخاصة فى الوقت المبكر من حياة الطفل الموهوب. حيث تعتبر هذه الخصائص والسمات خصائص تميزه عن غيره، وما تلبث حتى تصبح جوانب ثابتة فى شخصية الفرد (Clark, 1997).

وتكمن أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين فى اتفاق الباحثين والمربين فى مجال تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات فى عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الطلبة واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة، وفى العلاقة القوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. وبالتالي، فالوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوق هو الذى يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوى المقدم له، أو الذى يأخذ فى الإعتبار حاجات هذا الموهوب والمتفوق فى المجالات المختلفة. ومما يجدر التنبيه إليه أنه ليس

من الضرورى توفر كل هذه الخصائص فى الطالب حتى يطلق عليه صفة موهوب. فقد يتوافر بعضها فى طالب ما، فى حين لا يتوافر البعض الآخر، وقد تتفاوت نسبة توافرها من شخص لآخر أو من طالب لآخر، وقد تظهر عليه فى مواقف معينة فى حين تختفى فى مواقف أخرى. وهذا مما يجب على المعلم والمربى والأسرة مراعاته والتنبه له. ولن يكون ذلك إلا من خلال الإهتمام ببرامج التوعية والتثقيف والإرشاد لأسر الموهوبين والمتفوقين والمجتمع (عياصرة وإسماعيل، 2012).

إن كل طفل يعد مخلوقا فريدا فى نوعه لما يتسم به من خصائص وقدرات، فهو يختلف فى المهارات اللغوية، والقدرات العقلية، والميول، والرغبات، وأساليب التعلم، والدافعية، ومستوى الطاقة والنشاط، وثقته بذاته وعاداته وخلفيته العلمية والثقافية، وتوازن عواطفه وانفعالاته وأحاسيسه وتكيفه الإجتماعى. وإن أى تعميم لأي قدرة أو خاصية مما ذكر على جميع أو معظم أفراد المجتمع يعتبر مستحيلا؛ لأن لكل قدرة أو خاصية مدى ومستويات مختلفة، لا يمكن أن تتمثل جميعها فى شخصية واحدة وفى نفس الوقت وتحت ظروف معينة، إلا أنه من الممكن ملاحظتها بدقة لدى عينة من الأفراد لأغراض التعرف ووضع خطط للتدريس الفعالة (الطنطاوي، 2008). لذلك، فمن الضروري أن يلم المعلم وولي الأمر والمختص بالخصائص السلوكية المختلفة التى يتحلى بها المتفوقون، لأن ذلك يعطيهم الفرصة الكافية لملاحظة الطالب المتفوق بأسلوب أكثر موضوعية، بدلا من اعتمادهم على أسلوب التخمين. فقوائم خصائص المتفوقين، غالبًا ما تكون بمثابة مرشدات عامة للمعلم وولي الأمر والمختص تستخدم فى ملاحظة سلوك الطالب لتعبر عن تفوقه وموهبته (Bracken & Brown, 2006).

ووفقًا لما أوضحه دافيز وريم (Davis & Rimm, 1998). يظهر الأطفال الموهوبون خصالاً مختلفة ومميزة بالمقارنة بأقرانهم. وهى خصال يجب أن يعيها ويأخذها فى الحسبان كل من الآباء والمعلمين. وتشتمل هذه الخصال على جوانب إيجابية وأخرى سلبية. وفى ضوء ذلك، يستطيع الآباء والمعلمون أن يكون لديهم فهمًا وتصورًا أفضل لهؤلاء الأطفال. وبالتالي، إمكانية التفاعل الجيد معهم، مما يزيد من قدراتهم، ويعظم إيجابياتهم، ويقلل من سلبياتهم.

وبوجه عام، فإن الكشف عن سمات الموهوبين والمتفوقين له أهمية كبيرة بالنسبة لأولياء الأمور والمعلمين والتربويين. وهناك أيضًا أهمية عملية كبيرة لتحديد سمات وخصائص

الموهوبين، حيث بناء مقاييس التقدير التى يمكن أن تساعد فى الكشف عنهم، فهذه السمات هي المحك الأساسى الذى تعتمد عليه الأسرة والمعلمون فى تحديدهم للموهوبين، وفى إعداد البرامج الخاصة بهم، والمناهج التى يمكن أن تقدم لهؤلاء الموهوبين والمتفوقين (Torrance, 1970; Drake, 2006)

وقد أشار موريسانو وشور (Morisano & Shore , 2010) بشكل غير مباشر إلى أهمية الإهتمام بالكشف عن السمات المميزة للموهوبين، موضحان أن حوالي 50٪ من الموهوبين يقصرون فى استخدام امكانياتهم الكامنة. وأرجعا ذلك إلى جملة من العوامل بعضها يتعلق بالطفل الموهوب (مثل تقدير الذات، والرغبة في المخاطرة، والحاجة للانجاز) وبعضها يتعلق بوالدي الطفل (مثل المستوى التعليمى، والمستوى الإقتصادى، والتوقعات، والقيم)، وبعضها الآخر يتعلق بالمدرسة والعملية التعليمية (مثل السياسات التعليمية، ومستوى القدرة لدى الأقران، وأساليب التدريس). وأوضح الباحثان أهمية الكشف عن سمات وخصائص الموهوبين فى وضع أهداف شخصية يمكن أن تدفع الموهوب المقصر فى الأداء لإستخدام قدراته الكامنة.

كما أوصى ويلارد- هولت (Willard- Holt, 1998) بضرورة الوقوف على السمات الشخصية والأكاديمية للطلاب الموهوبين المصابين بالشلل الدماغى، بشكل يساعد على التفاعل الجيد والإيجابى بينهم وبين أفراد الأسرة، والمؤسسات التعليمية، بما يؤدى إلى تطوير إمكانياتهم وقدراتهم الخاصة.

وأوضح أولسزويسكى (Olszewzki, 2000) أن لسمات الطفل دور مهم فى تحديد أفضل السياقات لنمو الموهبة. كما يعد نوع الطفل أحد الخصائص الأخرى المؤثرة على إمكانية تطور موهبة الطفل من عدمها. إذ يؤثر نوع الطفل على المعتقدات الأبوية حول المجالات التى يمكن أن يتفوق فيها الأطفال، والتكيف الاجتماعي للأطفال والفرص التى تمنع تطوير هذه المواهب. كما أوضحت هذه الدراسة أنه يمكن للعجز الجسدي أن يطلق العنان لمجموعة من الديناميات داخل كل من الأسرة والفرد، والتى يمكنها أن تيسر تطور موهبة الفرد وصاحب الحالة الخاصة. كما قد تؤدى عزلة الأطفال إلى مساعدتهم على الإلتفات إلى أعماقهم مما يطور مهارات حل المشكلات، ويحررهم من آبائهم مما قد يؤدي إلى تكوين هوية مستقلة، والذى يعد أحد المكونات المهمة من مكونات الشخصية المبدعة.

مفاهيم ذات علاقة بالموهوبين

نعرض فى هذا الجزء للمفاهيم المستخدمة فى هذا الفصل. ونبدأ بتعريف مفهوم سمات الشخصية. ثم يتم تعريف كل من العبقرية، والإبداع ، والموهبة، والتفوق العقلي. وهنا نحاول الوقوف على علاقة هذه المفاهيم النوعية الأربعة كل منها بالآخر، من خلال بيان أوجه التشابه والإختلاف فيما بينها. فتعريف المفهوم– كما يرى «روكيش» يجب أن يتجاوز مرحلة تعريفنا لكيفية تحديده إجرائيًا، كما أنه يجب أن يخبرنا بكيفية تمييزه عن غيره من المفاهيم التى عادة ما يختلط بها. ويمكّننا أيضًا من تحديد الظواهر التى تتعلق به، ويزودنا بالدلالات والأدلة التى سوف يظل ثابتًا فى ظلها وتلك التى سوف يتغير بتغيرها (Rokeach, 1980).

السمة و الشخصية

لا بد من توضيح معنى كل من السمة والشخصية، ثم نعرض لمعنى سمات الشخصية. فالسمة Trait مفهوم أساسى فى علم نفس الشخصية. وتعني فى اللغة الصفة، أو الخصلة، أو العلامة المميزة (عبد الخالق، 2009). وهناك العديد من التعريفات التى قدمها الباحثون لمفهوم السمة، وقد اختلفت هذه التعريفات حسب التوجهات النظرية لهؤلاء الباحثين ونظرياتهم فى الشخصية. فقد عرف «أولبورت» السمة بأنها «بناء نفسى عصبي، يعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفيًا، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفى والتعبيرى .(Peterson,1988) وقد ميز أولبورت بين نوعين من السمات هما: «السمات الفريدة التى يختص بها فرد معين دون غيره، والسمات المشتركة التى يتقاسمها عدد كبير من الأشخاص بدرجات متفاوتة ,Allport) .(1973 كما ميز كاتل بين نوعين من السمات هما:

(1) سمات السطح التى تمثل تجمعات المتغيرات الواضحة أو الظاهرة والتى تبدو متلازمة ويمكن الإستدلال عليها من خلال الوقائع السلوكية،

(2) سمات المصدر التي تمثل المتغيرات الكامنة خلف السلوك .(Cattell, 1971)

وعرف «غليفورد» السمة بأنها «أي جانب يمكن تمييزه، وذو دوام نسبي، وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره (Guilford, 1959). أما «آيزنك» فعرف السمة بأنها «مجموعة من الأفعال السلوكية التى تتغير معًا.(Eysenck, 1960) ويقدم «عبد الخالق» تعريفًا

للسمة بأنها «خصلة أو صفة للشخصية ذات دوام نسبي، تتصل بالمشاعر والأفكار والأفعال (عبد الخالق، 2009).

وللسمة عدة خصائص من أبرزها ما يأتى:

1- إنها مفهوم له طبيعة مجردة ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، ويستدل عليها من السلوكات والأفعال.

2- تتميز بالثبات النسبي، فهناك فروق بين الأفراد عبر مختلف المواقف، وتتطور وتتغير عبر العمر.

3- هناك تباين واضح فى تقسيم السمات إلى فئات. ومع ذلك، هناك شبه إجماع على إمكانية تقسيم السمات إلى المجالات: الجسمية، السلوكيه، المزاجية، الإجتماعية، والدينامية.

4- هناك سمات عامة أو مشتركة أو شائعة Common traits يشترك فيها عدد كبير من الأفراد فى ثقافة معينة أو أكثر، وسمات خاصة أو فريدة Unique، وهى تلك التي تخص فردًا ما بحيث لا يمكن أن نصف آخر بالطريقة نفسها.

5- قد تكون السمات أحادية القطب Unipolar traits ، حيث تمثل خط مستقيم يمتد من الصفر إلى درجة معينة، كالسمات الجسمية. أما السمات ثنائية القطب Bi polar، فتمتد من قطب إلى قطب مقابل، كالسمات المزاجية. وفى السمات ثنائية القطب تحدد نقطة الصفر التى تتوازن فيها الصفتان على أساس الإجراء الإحصائى المألوف.

6- تقدم السمات تفسيرًا حقيقيًا للفروق الفردية. ومع ذلك، فإنها لا يمكن أن تقدم وحدها تفسيرات كاملة للسلوك.

الشخصية Personality

هناك عدة تعريفات للشخصية هى الأكثر استخداما فى التراث السيكولوجى، ويأتى فى مقدمتها تعريف جوردون أولبورت (Alport, 1961, p.28) الذى أوضح أن الشخصية «هى التنظيم الدينامى داخل الفرد للأجهزة النفسية والجسمية التى تحدد خصائص سلوكه وفكره. وعرف غليفورد (Guilford, 1959) شخصية الفرد «بأنها ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته. بينما أوضح كاتل (Cattell, 1965, p.29) أن «الشخصية هى ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع فى موقف معين»،

وأنها تختص بكل سلوك يصدر عن الفرد سواء أكان ظاهريًا أم خفيًا». وقدم آيزنك (Eysenck, 1960, p.2) تعريفًا للشخصية بأنها «ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد، ومزاجه، وعقله، وبنية جسمه، والذى يحدد توافقه الفريد لبيئته». وجاء عبد الخالق (2009) بتعريف يقترب إلى حد كبير من تعريف آيزنك، حيث عرف الشخصية بأنها « نمط سلوكى مركب، ثابت ودائم إلى حد كبير، ويشتمل على تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات العقلية والوجدانية والفيزيولوجية، التى تحدد سلوك الفرد وفكره».

وفي ضوء ما سبق، يمكننا استخلاص تعريف محدد لمفهوم سمات الشخصية كما سيتم تناولها فى هذا الفصل: هى ذلك التنظيم الدينامى، والمركب، والفريد، والثابت نسبيًا، ويشتمل على مجموعة الوظائف والسمات العقلية، والوجدانية، والإجتماعية، والجسمية، والسلوكية. ومن خلال هذه الخصائص يتحدد مدى توافق الفرد مع البيئة والإطار الثقافى الإجتماعى الذى يعيش فيه.

ويلاحظ أن هذا التعريف مستمد من التعريفات السابقة لسمات الشخصية، مع الأخذ فى الإعتبار ما أشار إليه علماء نفس الشخصية من أن التعريف الجيد لمفهوم الشخصية يجب أن يتم فى إطار الفروق الفردية والإتساق السلوكى الذى ينعكس فى إطارين: موقفي وزمني. ويركز الإتساق الموقفي على ما إذا كان الناس يتصرفون باتساق فى مختلف المواقف. بينما يركز الإتساق الزمني على ما إذا كانوا يتصرفون باتساق على مدى الزمن (فايست، 1999). لذلك يتم إلقاء الضوء على سمات شخصية الموهوبين، ومدى اتساقها عبر المواقف، وكذلك عبر الزمن، وهو ما كشفت عنه الدراسات الطولية للموهوبين والمتفوقين.

العبقرية Genious

قال إبن الأثير «عبقرى نسبة إلى عبقر زعيم العرب، إنها مكان فى البادية يسكنه الجن، وهي قرية في اليمن، توشى فيها الثياب والبسط، فثيابها أجود أنواع الثياب، ويضرب بها المثل فى كل شئ رفيع. كما تستخدم «عبقرية» بمعنى أعمال خارقة يأتى بها بعض الناس، ويسمى الشخص الذى يصل أداءه إلى مستواها فى الحذق والدقة «عبقريا».

ومن دراسة استعمالات العبقرية اصطلاحًا، تبين أن الباحثين استعملوها عبر العصور

المختلفة بالمعنيين السابقين: فبعضهم استخدمها نسبة إلى عبقر بلاد الجن. والبعض الآخر استخدمها نسبة إلى عبقر التى توشي الثياب والبسط الفاخرة. فاعتبر الفريق الأول العبقري مخلوقا غريبا يختلف عن سائر البشر، يأتي بأفعال خارقة عن طريق إلهام يأتيه من عالم آخر غير عالمنا الحسي، أي يأتى بأفعال جنية عن طريق «شيطان العبقرية». أما الفريق الثاني، فقد اعتبر العبقرى شخصًا من نوعية خاصة، عنده ملكة خارقة، لا يشاركه فيها أحد، هي التي تجعله يأتي بأعمال فائقة فى ناحية من النواحي التى يقدرها المجتمع (كمال مرسي، 1992).

ويعتبر مصطلح العبقرية من أقدم المصطلحات استخداما، فقد استخدم فى القرن الثامن عشر ليشير إلى: الملكة التى يستطيع صاحبها اكتشافًا بارزًا فى مجال العلم أو إنتاجًا أصيلا فى مجال الفن. واستخدم في القرن التاسع عشر على أوسع مدى ليدل على: الأشخاص الذين ورثوا طاقات عقلية ممتازة فى العلم والفن واستطاعوا أن يحققوا لأنفسهم شهرة واسعة كما ذكر لدى غالتون Galton، واستخدمه سبيرمان Spearman للدلالة على القدرة على إنتاج الجديد بصورة مبتكرة أو إبداعية، والمحك للعبقرية كان الناتج الإبداعي.

ففى العصر الحديث استخدم كل من تيرمان Terman وهولنجورث Holling-worth، مصطلح العبقرية ليدلل على الأطفال الذين يملكون مستوى ذكاء مرتفع. وأصبحت العبقرية تستخدم للدلالة على ذوى الذكاء العالي (الشربينى وصادق، 2002). ويرى كمال مرسى (1992) أن الفريق الأول استعمل العبقرية استعمالا خاطئا عندما جعلها من أفعال غير البشر، يأتى بها البشر بالهام أو شيطان. أما الفريق الثاني فقد استعملها استعمالا غير دقيق، عندما جعل العبقري من نوعية خاصة مختلفة عن سائر البشر. كما جانب تيرمان الصواب عندما جعل العبقرية مرادفة للذكاء العالي لأنه إذا كان عبقري صاحب ذكاء عال، فليس كل صاحب ذكاء عال قادرًا على الأداء العبقري الذى لا يفوقه شيء فى الجدة والجودة والدقة.

ويؤيد هذا الإستنتاج أن نسبة العباقرة واحد فى المليون، ونسبة أصحاب الذكاء العالى حوالى 25 شخصاً فى كل ألف من الناس. في ضوء ذلك، يتم استخدام العبقرية في وصف الأداء الذى لا يفوقه شئ فى الجودة والدقة والجدة. والعبقري– في ضوء ذلك– هو الشخص الذى يظهر نبوغا عاليا جدًا، ويأتى بأعمال عبقرية تحقق له شهرة عظيمة فى مجال أو أكثر من المجالات التى يُقَدِّرها المجتمع.

الإبداع Creativity

يقصد بالإبداع الظاهرة السلوكية متعددة الجوانب، التى تتبدى فى ممارسة الفرد (أو الجماعة) لسلسلة من العمليات العقلية (التى يصاحبها ويتفاعل معها مجموعة أخرى من العمليات الوجدانية واجتماعية)، فى ظل توافر خصال معين تسم الفرد (أو الجماعة)، مما ينتج عنه طرح أفكار أو منتجات، تتسم بثلاث خصائص أساسية هى: الجدة Novelty (سواء أكانت نسبية أو مطلقة)، والملاءمة (المتصلة بالسياق أو الموقف)، والقيمة value (سواء أكانت نفعية، أو جمالية، أو أخلاقية، أو اقتصادية أو غير ذلك من صور القيمة) والتى يرتضيها المجتمع ككل أو جماعات محدودة لها دلالاتها الخاصة بالنسبة له (عامر، 2013).

وقد اختلف العلماء فيما يتعلق بنقاط التركيز التى اهتموا من خلالها بالإبداع. ففي الغالب هناك أربعة توجهات أساسية فى تعريف الإبداع : اهتم الأول بالعملية الإبداعية ومراحلها المختلفة بدء من الإعداد وحتى التحقيق، أما التوجه الثاني فركز على الإنتاج الإبداعي، واهتم التوجه الثالث بسمات شخصية المبدعين. أما التوجه الرابع والأخير فركز على الإمكانية الإبداعية كما تتكشف من خلال الأداء على الإختبارات النفسية (حسين، 1981؛ خليفة، 2000، عبد الحميد، 2010؛ Kaufman, Plucker & Baer, 2008).

ومن خلال التوجهات السابقة، فى تحديد معنى الإبداع، نجد أن النظرة الفردية له، فى اتجاه محدد، قد تعيق مسار الدراسة فى هذا المجال، فمن خلال التوجه الأول، نرى أن التعرف على تلك المراحل، يعتمد على الدراسة الوصفية والإكلينيكية فى التعامل مع هذه الظاهرة، باستخدام الإختبارات والمقاييس، والمقابلات الشخصية، وتحليل ما يكتبه المبدعون عن أنفسهم، أو من خلال سيرتهم الذاتية، إلا أن ذلك قد يتأثر بأمور ذاتية ومن ثم البعد عن الموضوعية، التى تتطلبها البحوث العلمية، فضلا عن أن ذلك قد يقتصر على الأشخاص الذين ثبت أنهم مبتكرون أو مبدعون فقط. وهنا يشير فايست (1999) إلى أن دراسة العملية الإبداعية يعد أمرًا صعبًا، وأن النشاطات الداخلية للعقل المبدع قد تكون خارج مجال المشاهدة المباشرة.

كما أن التوجه الثانى يتحدد بالفئة التى قدمت إنتاجا مبتكرا أو إبداعيا، وبالرغم من أن هذا له أهميته، فى مجال الإبداع، إلا أن ذلك يجعل دراسة الإبتكارية، مقتصرة على أفراد قدموا إنتاجات معروفة ومتميزة، مما يجعل اكتشاف الإستعداد للإبداع لأي

فرد أمرا قليل الإحتمال، وبالتالي يؤثر على فرص الكشف عن الأفراد، الذين لديهم الإستعداد الإبداعي ولم يصلوا بعد إلى مرحلة الإنتاج.

أما ما يختص بالتوجه الثالث من التعريفات، والذى يرى أن الإبداع يوجد لدى الأفراد بدرجات متفاوتة، فهذا يعود إلى ما لدى الشخص من سمات وصفات شخصية، تظهر ما لديه من قدرات إبداعية. ونظرا للإهتمامات المتزايدة بهذا الإتجاه، وما انتهت إليه العديد من الدراسات، من أن المبدعين يتصفون بصفات، يختلفون فيها عن غير المبدعين، إلا أن النظرة الشاملة للإبداع فى ضوء الإتجاهات السابقة، ذات أهمية فى تفسير الإبداع كظاهرة سلوكية متعددة الجوانب والأبعاد.

الموهبة والتفوق العقلي

يواجه من يبحث فى مجال الموهبة والتفوق مشكلة تنوع التعريفات والمصطلحات فى هذا الموضوع، لدرجة تجعلنا نصل إلى أنه لا يوجد اتفاق حقيقى بين الباحثين والمتخصصين، وكل ما يوجد عبارة عن عديد من التعريفات التى يمكن القول بأنها تطورت مع نمو البحوث والدراسات العلمية خلال القرن الماضى أو خلال المائة سنة الأخيرة. على أن ذلك لا يعني أن هذا الموضوع ليس من مكتشفات القرن الماضي، فظاهرة وجود أشخاص يتميزون بمواهب وقدرات غير عادية يتفوقون بها على غالبية أفراد المجتمع، استرعت انتباه واهتمام المفكرين والفلاسفة منذ عصور قديمة. ويعانى مفهوما الموهبة Giftedness والتفوق Superiority من الإبهام والغموض الذى يصل إلى حد الخلط والتشويش، وقد يرجع ذلك إلى التداخل بين المفهومين من حيث المعنى اللغوي، فالموهوب والمتفوق فى قاموس ويبستر Webster يعنيان من لديه مقدرة أو استعداد طبيعي، والموهبة والتفوق يشيران فى اللغة العربية إلى معنى العلو والإستعداد للبراعة والإمتياز. فالموهبة تعني العطيّة، وكل ما أمكنك الله منه ومنحك إياه، كما تعني الإستعداد الفطري لدى المرء للبراعة فى فن أو نحوه. أما التفوق فهو من «فوق» وهى ظرف مكان يفيد العلو والإرتفاع، وفاق الرجل أصحابه أي فضلهم وعلاهم بالشرف وصار خيرا منهم، والفائق هو الجيد من كل شيء والممتاز على غيره من الناس.

كما قد يرجع التشويش فى معنى المصطلحين إلى الإستخدامات المتباينة من قبل الباحثين لهم سواء فى المؤلفات والبحوث العربية أم الأجنبية، فقد استخدم بعض

للباحثين المصطلحين مترادفين وبمعنى واحد من أمثال ويتى Witty ومارلاند Mar-land وكيرك Kirk وزملائه، وركز بعض الباحثين على أحد المفهومين دون إشارة إلى المفهوم الآخر، حيث استخدم تايلور Taylor ورايس Rice مصطلح Talent. واستخدم تاننبوم Tannenbaum مصطلح Giftedness ليعنى به الطاقة الكامنة التى تعبر عن نفسها فيما بعد لدى البالغين فى صورة طاقة منمّاة Developed أو مستثمرة. ومع ذلك، فقد أكد أن الموهوبة والتفوق يستخدمان بطريقة مترادفة ليشملا المقدرات العامة التي لا يمتلكها أكثر من واحد أو اثنين فى المائة من الأفراد في كل مرحلة إنمائية (القريطي، 2005، ص39). أما فى المؤلفات العربية، فقد شاعت ترجمات واستخدامات مختلفة لكل من Giftedness و alent فقد استخدمهما البعض بمعنى واحد هو الموهبة. وقد استخدمهما آخرون كمفهومين متمايزين، على أساس أن مصطلح المتفوقين يشير إلى الأطفال الذين يتميزون بمستوى مرتفع من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسى العام، أو المستوى العقلي الوظيفى بصورة عامة، بينما يشير مصطلح الموهوبين إلى أولئك الأطفال الذين يتميزون بقدرات خاصة تؤهلهم للتفوق فى مجالات معينة أكاديمية أو فنية أو مهنية، ولا يتميزون بالضرورة بمستوى مرتفع من حيث الذكاء العام أو التحصيل الدراسى. فقد تميز بعضهم في الرياضيات، وبعضهم فى الكيمياء أو القراءة أو الأدب.

الموهبة Giftedness

الموهبة لغة، هى كل ما وهبه الله للإنسان، وتستخدم اصطلاحا بمعنى المواهب الفنية Artistic Gifts، ويقصد بها استعدادات للنبوغ فى المجالات غير الأكاديمية مثل الموسيقى والرسم والشعر والرقص وغيرها (مرسى، 1992). ويقصد بهذا المصطلح فى بادئ الأمر الإستعدادات أو القدرات الخاصة التى تمكن الفرد من التفوق في مجالات أو نشاطات غير أكاديمية؛ كالفنون والقيادة الإجتماعية، والموسيقى، والشعر والتمثيل، والمهارات الميكانيكية. وكانت الفكرة الشائعة أن هذه الإستعدادات ذات أصل تكوينى وراثى لا يتعدل، وأنها بعيدة الصلة بالذكاء. وهو الأساس التى بنيت عليه بحوث كل من غالتون عن العبقرية الموروثة، وسيشور عن المواهب الموسيقية (Ackerman, 1997; Dalzell, 1998). وقد ذهب كل من لانج وإيكبام فى الثلاثينيات إلى أن المواهب عبارة عن قدرات خاصة ذات أصل تكوينى وراثى لا ترتبط بذكاء الفرد، بل إن بعضها قد يوجد

بين المتخلفين عقليا (عبد الغفار، 1977: 30). بيد أن النظرة إلى الموهبة على أنها تتعلق بمجالات صلتها ضعيفة بالذكاء سرعان ما أخذت فى التبدل، ولاسيما مع ما أسفرت عنه نتائج البحوث من أن الذكاء عامل رئيس فى تكوين المواهب وفى نموها، ومن أن المواهب فى نهاية الأمر هى محصلة للتفاعل بين كل من العوامل الوراثية من جانب، والعوامل الدافعية وخصائص الشخصية الخاصة بالفرد، والعوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية من جانب آخر.

إضافة إلى ما أكدته هذه النتائج من أن المواهب لا تقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب، وإنما تشتمل المجالات الأكاديمية أيضًا بحسب ما يتهيأ للفرد من فرص لاستثمار طاقاته العقلية من خلالها. ويستشهد بعض الباحثين– ممن لازالوا متمسكين بأن الموهبة تختص بمجالات صلتها ضعيفة بالذكاء – ببعض حالات استثنائية من المتخلفين عقليا موهوبة فى الفنون أو الموسيقى أو الذاكرة الرقمية، إلا أن الإستشهاد ببعض حالات فردية نادرة لا يصح أن يكون قاعدة لتعميم القول بأن الموهبة لا ترتبط بذكاء الفرد، أو أنها مستقلة عنه (Limont et al., 2014).

وقد استخدم مصطلح الموهبة فى بداية القرن العشرين وحتى الستينيات منه ليدل على مستوى أداء مرتفع يصل إليه الفرد فى مجال من المجالات التى لا ترتبط بالذكاء أو المجالات الأكاديمية ويذكر سيشور Seashor أنها وراثية لكن هذا المفهوم تغير نتيجة جهود بعض علماء النفس الذين أكدوا ضرورة وجود قدر مناسب من الذكاء إلى جانب الموهبة، وأن الموهوبين هم المتفوقون سواء كانت الموهبة فى مجال أكاديمى أو غير أكاديمى (Kokot, 1991).

والموهوبون أولئك البارزون، الذين يتمتعون بذكاء عال ومواهب مرتفعة، ويمتازون عن أقرانهم بمستوى أداء مرتفع يصلون إليه فى المجالات المختلفة للحياة. ويرتبط هذا المستوى بالذكاء العام لهم ومستوى التحصيل الدراسى أيضا. فالموهبة تكون نتيجة ذكاء مرتفع وخبرات سابقة تشير إلى القدرات الخاصة التى توجد لدى الفرد، وهذه القدرات متجاوزة للعادة (الشربينى وصادق، 2002). وفي السنوات الأخيرة، تؤكد البحوث أن الموهبة ذات صلة بالذكاء، وأن أصحاب المواهب أناس توافرت لهم ظروف بيئية ساعدت على إنماء ما لديهم طاقة عقلية وتمايزها فى إتجاه الموهبة (Carman, 2011).

وجاء على حصر الموهبة فى الذكاء وحده اعتراضات منذ نشر دراسة «تيرمان»

وجاءت ادعاءات لتوسيع تعريف الموهبة لتشمل أى طفل لديه أداء متميزا فى أى مجال من مجالات الحياة بشرط أن يكون هذا الأداء مستمرا ومثمرا وأن من المغالاة والظلم للفرد إهمال جوانب أخرى فى شخصية الموهوب غير الذكاء، الذى كان – ومازال ويجب أن يكون- محور الإهتمام. لهذا، يرى بعض الباحثين أن مفهوم الموهبة يختلف عن مفهوم الذكاء العالي. فقد توجد الموهبة ولا يوجد الذكاء العالي. وقد يوجد الذكاء العالي ولا توجد مواهب (كمال مرسي، 1992).

وتم تعريف الموهبة بأنها مركب أو مزيج خاص من القدرة العقلية المرتفعة ومن الإبداع والإلتزام بالمهام والواجبات التى يستغرق الطفل أو المراهق أو الراشد القيام بها. وأن هناك صلات وثيقة بين الموهبة والإبداع. فالموهوب الطفل أو المراهق هو مشروع خاص لمبدع فى المستقبل. هذا ما لم تتدخل عوامل سلبية مادية واجتماعية لقهره فتمنع حدوث هذا التحول المتميز المهم الخلاق من الموهبة والإبداع (عبد الحميد، 2010).

وقد أوضح التعريف الفيدرالى الحكومى الأمريكى عام 2004 أن الموهبة هى مصطلح ينطبق على الأطفال والشباب الذين يظهرون دلائل على وجود إمكانية أداء مرتفع فى الجوانب العقلية المعرفية والإبداعية والفنية والقيادية (Jolly, 2005).

وقد أوضح كتاب 1979 أحد الكتب السنوية الصادر عن الجمعية القومية لدراسة التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية – أوضح أن الأطفال الموهوبين هم الأطفال الذين يظهرون تحصيلاً أو قدرة متميزة فى أحد الجوانب التالية:

1) القدرة العقلية العامة، ب) الإستعداد الدراسى الخاص، ج) التفكير الإبداعى أو الإنتاجى، د) قدرات القيادة،

ه) الفنون البصرية والأدائية، و) القدرة النفسية الحركية (عبد الحميد، 2010). وتم تعريف الموهبة بأنها تعني الطفل أو الشاب الذى يؤدي أو يظهر إمكانية الأداء بمستوى عال ومميز من الإنجاز عندما يقارن بالآخرين من نفس الفئة العمرية، والخبرة، أو البيئة، والذي:

1- يظهر قدرة عالية على الأداء فى المجالات العقلية، والإبداعية، والفنية،

2- يمتلك كفاءة غير عادية على القيادة، أو

3- يتفوق فى مجال أكاديمى نوعي (أنظر: Gallagher, 2003).

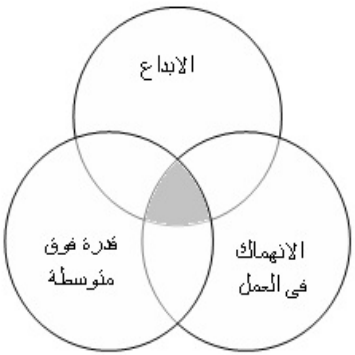
ويرى «ستيرنبرغ» Sternberg أن الموهبة الفكرية تتكون من أبعاد متعددة وليست ذات

بعد واحد. ويرى أن الموهبة تتكون من ثلاث قدرات: المهارة التحليلية، وتتطلب تحليل مشكلة ما، وفهم أجزائها المتعددة. والثانية وهي المهارة التركيبية، وتحتوى على الحدس، وهي القدرة على الإبداع ونفاذ البصيرة. أما الثالثة، فهى المهارة العملية، وتعنى بتطبيق المهارات الفكرية لحل المشاكل بطريقة عملية. ويؤكد «ستيرنبرغ» أن جزءًا مهمًا من الموهبة يعتمد على تنسيق تلك القدرات الثلاث، ومعرفة متى يتم استخدام كل واحدة (Sternberg, 1997).

وأوضح شاكر عبد الحميد (2010) أن محكات تحديد الموهبة وتعريفها ما زالت تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات ومع ذلك فقد تقدم العلم كثيرًا فى هذا الإتجاه، فلم يعد ينظر إلى الذكاء المرتفع باعتباره الشرط الأساسى والوحيد فقط لتحديد عام من خلال تصورات ميتافيزيقية أو وراثية. كذلك تم وضع الحدود التى يمكن أن تسهم عندها اختبارات التفكير الفارقى فى تفسير الموهبة وفى تفسير الإبداع، كما تم الإهتمام بدراسة الموهوبين فى مواقع الحياة الفعلية، وخلال الأنشطة المختلفة، ولم يعد الأمر يقتصر – كما كان يحدث فى الماضى- على المواقع الدراسية أو المنزلية المحددة. وقد تجلى ذلك كله فى تلك الإتجاهات الحديثة التى ظهرت فى أواخر سبعينيات القرن العشرين، وخلال ثمانينياته وما بعدها، من أجل إظهار العلاقات بين الموهبة والإبداع. ومن بين هذه الجهود التى بذلت ما قدمه جوزيف رينزولي Renzulli، حين قام عام 1986 بتحديد شروط أو محكات تعريف الموهبة. وميز بين نوعين من الموهبة: النوع الأول الذى يظهر فى المواقع الدراسية ويسميه «الموهبة المنزلية المدرسية» School-House Giftedness والثاني يسميه الموهبة الإبداعية الإنتاجية Creative-productive Giftedness. ويقول أيضًا بأن النوعين مهمان، وأنه يكون هناك فى العادة تفاعل بين هذين النوعين، وأن البرامج الخاصة يجب أن تقدم الشروط المناسبة لتشجيع هذين النوعين من الموهبة، وكذلك الإحاطة بالظروف العديدة التى تحدث فيها، والظروف العديدة التى تحدث فيها التفاعلات بين هذين النمطين من الموهبة.

وفى بحثه عن التفاعلات بين هذين النمطين، يقترح رينزولى نظرية تسمى التصور ثلاثى الحلقات حول الموهبة The three-rings conception of Giftedness، ويعتبرها مفيدة أكثر فى تفسير الموهبة الإبداعية الإنتاجية. وتفترض هذه النظرية حدوث تفاعلات بين هذه المكونات الثلاثة تظهرها المنطقة المظللة الداخلية الموجودة ما

بين الحلقات الثلاث. وتمثل مكونات الموهبة فى هذه النظرية بالطريقة التى يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (1): مكونات الموهبة فى تصور رينزولي (Renzulli, 1986)

التفوق العقلى Mental Superiority

شاع استخدام هذا المصطلح فى النصف الثانى من القرن العشرين، وذلك لحداثته وعدم الإختلاف حول المقصود به كما فى المصطلحات السابقة، ولأنه يشمل جميع أوجه النشاط العقلى والمعرفى. ويلاحظ أن هذا المصطلح يشتمل على ثلاثة جوانب هى: وصول الفرد إلى مستوى معين من أدائه، وأن يكون هذا الأداء أعلى من أداء العاديين، وأن هذا الأداء أيضًا يكون فى مجال تقدره الجماعة. وبالتالي، فمفهوم التفوق العقلى يستخدم للدلالة على التفوق فى جانب أو أكثر من الجوانب العقلية والمعرفية. وأشار البعض إلى أن المتفوقين عقليا هم الحاصلون على معدل ذكاء يتراوح فيما بين 120 و 125 فأكثر.

ومع تعدد المصطلحات المستخدمة فى مجال التفوق العقلي، تعددت أيضا التعاريف التى قدمت لتحديد المقصود بالتفوق العقلى، وقد تضمنت: تعاريف للتفوق العقلى فى ضوء مستوى الذكاء، وتعاريف التفوق العقلى فى ضوء مستوى التحصيل المدرسى أو مستوى الأداء للفرد فى مجال من مجالات الحياة، وتعاريف للتفوق العقلي فى ضوء القدرة على التفكير الإبتكاري أو الإبداعي، وتعاريف فى ضوء محكات متعددة (الشربينى وصادق، 2002).

وكان «لويس تيرمان» فى دراسته الشهيرة التى بدأها عام 1921 قد استخدم محك

الذكاء المرتفع للتعرف على الأطفال المتفوقين (بمعنى Gifted) وحدد لذلك نسبة ذكاء 140 فأكثر – باستخدام مقياس ستانفورد- بينيه – بينما حددت هولنغورث -Holling woth فى تجاربها عن البرامج التربوية بفصول المتفوقين معاملات ذكاء تراوحت بين 130 و 150 فأكثر – باستخدام المقياس نفسه- لانتفاء الأطفال الملتحقين بهذه الفصول، وعرفت الطفل المتفوق بأنه «الطفل الذى يضعه معامل ذكائه ضمن أفضل 1٪ من القطاع السكاني الذى ينتمي إليه» وذكرت صراحة أنها لا تعرف طريقة موضوعية أخرى للتعرف على الأطفال المتفوقين عقليًا سوى استخدام اختبارات الذكاء (عبد الغفار، 1977، ص98). ويشير غيرهارت (Gearheart, 1980, p.354) إلى أن جميع تعريفات التفوق قبل عام 1950 كانت تركز بوضوح على المقدرة العقلية الفائقة أو نسبة الذكاء العالية، وكانت الوسيلة المعتادة لإلحاق الطفل ببرامج المتفوقين هى ترشيحات المعلمين الذين كانوا يتخيرون – بناء على ذلك- الأطفال الأذكياء ممن يظهرون تفوقا أكاديميا ملحوظا، وحتى عندما كان يستخدم مصطلح الموهبة فإنه كان يقصد به الموهبة الأكاديمية التى تتبدى فى التحصيل المدرسي المرتفع.

ومن العوامل الأساسية التى أسهمت فى تطور مفهوم التفوق العقلى وشموله لمظاهر أكثر تعددًا من مجرد الذكاء العام، وأدت إلى تغير النظرة إلى التكوين العقلى للفرد وما يحتويه من قدرات متنوعة، تلك النماذج التى طرحها عدد من العلماء للقدرات العقلية فى محاولة توسيع مفهوم الذكاء متجاوزين مفهوم العامل (الذكاء) العام الذى اقترحه سبيرمان ورأى «أنه يوجد فى جميع مقدرات الإنسان، ومن ثم يصبح الأساس الوحيد للتنبؤ بأدائه من موقف لآخر» (أبو حطب، 1978: 167-168). واستطاع غانييه Gagne أن يوضح الفروق بين الموهبة والتفوق فى ضوء ما يأتى:

- الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء من مستوى فوق المتوسط.
- المكون الرئيس للموهبة وراثي بينما المكون الرئيس للتفوق بيئي.
- الموهبة طاقة كامنة ونشاط أو عملية، والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.
- الموهبة تقاس باختبارات مقننة، بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع.
- التفوق ينطوى على وجود موهبة وليس العكس، فالمتفوق لابد أن يكون موهوبا وليس كل موهوب متفوقا (Gagne, 1990; 1995).

السمات الشخصية والخصائص السلوكية للموهوبين

يعتبر موضوع دراسة خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين من الموضوعات الرئيسية التى يهتم بها كثير من الباحثين فى هذا المجال. حيث يتميز هؤلاء الأطفال بخصائص عامة تجعلهم مختلفين عن أقرانهم من الأطفال غير الموهوبين أو غير المتفوقين، وهذه الخصائص تنسجم أصلا مع التعريفات التى تبناها الباحثون والإجراءات التى استخدمت للكشف عنهم. ومع الإعتراف بوجود تلك الخصائص العامة سواء من الناحية الجسمية أو النفسية أو السلوكية أو التربوية، إلا أن أي طفل موهوب أو متفوق ليس بالضرورة أن تكون لديه مثل هذه الخصائص. فكما أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين ينحرفون عن المتوسط بالاتجاه الإيجابى فى مجموعة من الخصائص عن أقرانهم العاديين، إلا أن هناك انحرافات عن متوسط مجموعة الموهوبين والمتفوقين التى ينتمى إليها أي طفل موهوب أو متفوق.

وعلى الرغم من تنوع وتباين الطلاب الموهوبين، فإن البحوث والدراسات كشفت عن أنهم يشتركون فى كثير من الصفات والخصائص، وتعتبر المهارات الفكرية واللغوية العالية من أهم تلك الخصائص المشتركة، بالإضافة لامتلاك الأطفال الموهوبين لقاعدة معرفية أكثر عمقًا واتساعًا من سواهم، فهم أكثر سرعة فى تخزين المعلومات فى ذاكرتهم، كما أنهم أكثر كفاءة فى استرجاع ما خزنوه من معلومات عند الحاجة. ويتمتع الكثير من الأطفال الموهوبين بقدرات وراء معرفية عالية، هي القدرات التى تمكنهم من الحصول على معلومات جديدة باستمرار وتطبيقها .(Perleth et al., 1993)

ومما لاشك فيه أن الموهوبين والمتفوقين يتميزون بخصال وسمات تميزهم عن غيرهم. وقد حظيت هذه السمات باهتمام الباحثين والدراسين وعلماء التربية وعلم النفس. وبصفة خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، حيث تنبهوا إلى أهميتها. فالمتتبع لتطور حركة تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين يجد أن موضوع الخصائص الشخصية والسلوكية للطلاب الموهوبين كان ولا يزال على رأس قائمة الموضوعات التى تحظى باهتمام كبير فى مراجع علم نفس الموهبة (عياصرة وإسماعيل، 2012).

وقد تركزت دراسات وكتابات الرواد فى مجال الكشف عن هؤلاء الطلاب الموهوبين ورعايتهم على تجميع الخصائص الشخصية والسلوكية، بهدف فحصها وفهمها جيدًا،

وبالتالى إمكانية الإستفادة منها بشكل عملى. وكان من أوائل الدراسات التى أجريت فى هذا الشأن دراسة لويس ترمان (Terman, 1925) الطولية التتبعية لعينة من 1526 طفلا تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية. كما تراكمت قوائم وتصنيفات كثيرة على مر السنين تناولت خصائص وسمات الموهوبين والمتفوقين. وقد تنوعت مفرداتها وعناونيها بين الخصائص المعرفية والخصائص الإنفعالية والإجتماعية والجسمية والإبداعية وخصائص التعلم.. الخ.

وفيما يلى نعرض بعض الدراسات والبحوث التى اشتملت على مسوح ومراجعات للسمات والخصائص المميزة للموهوبين، سواء على المستوى الأجنبى أو العربى. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات العربية فى معظمها قد اعتمدت على التراث الأجنبى فى تحديد هذه السمات والخصائص. وهذا ما سوف يتضح بجلاء خلال عرضنا التالي لهذه الدراسات.

أولاً : سمات وخصائص الموهوبين كما كشفت عنها الدراسات الأجنبية

أشار شاكر عبد الحميد (1989) إلى أننا يمكن أن نلمح عبر التراث ومنذ جهود غالتون وما بعدها أن الصفات التى كان العلماء ينسبونها للأطفال الموهوبين تكاد تكون هى نفسها الصفات التى تنسب الآن للأفراد المبدعين ويبدو الأمر فى حالات كثيرة كما لو كان امتدادا لتلك الجهود المبكرة (على الأطفال) إلى مجالات أكثر علاقة بسلوك الراشدين الكبار، ومنذ كتابات غالتون وبينيه المبكرة وحتى تيرمان وسيريل بيرت فى أربعينيات وخمسينيات وستينيات هذا القرن، وحتى كتابات سترنبرغ ورينزولى ودوريس ووالاس بعد ذلك فى سبعينيات وثمانينات القرن العشرين نجد ذلك التأكيد الكبير على تلك الخصائص التى تكاد تكون مشتركة بين الموهوب (الطفل) والمبدع (الراشد). لقد كان غالتون يؤكد أهمية تحديد الخصائص العقلية المميزة للأفراد المتميزين وكان يقول إنهم لا يتميزون فقط بالقدرات العقلية المرتفعة ولكن أيضا بالإنشغال الإنفعالي المكثف بأى عمل يهتمون به بشكل إرادي يتسم بالمثابرة. وكان يؤكد أيضا أهمية الإستعدادات الخاصة فى الملاحظة والإبتكار واللغة والقدرات العلمية، والفنية والعملية المتنوعة، وكذلك دور الإمكانية العامة التى تدخل فى كل ما نقوله أو نفكر فيه أو نفعله، ذلك العامل العام الذى سماه أحيانا بالذكاء وكان يعنى به كل القدرات العقلية أي القدرة العقلية

العامة بكل ما تشتمل عليه من إمكانات وقدرات وليس فقط مجرد قدرات الذكاء بالمعنى التقليدى.

لعل أحسن وسيلة للحصول على صورة حقيقية للطفل الموهوب هي أن نرجع إلى البحوث التى قام بها فى جامعة ستانفورد بكاليفورنيا عالم نفس رائد فى هذا الميدان، وهو «لويس تيرمان» عام (1925). فهى تمثل مركزا خاصا بين الدراسات التى أجريت على المتفوقين عقليا حتى تاريخنا هذا، وذلك لأنها أول دراسة علمية منظمة، واشتملت على عينة كبيرة عن المتفوقين، وكونها الدراسة الطولية التى استمرت ما يقرب من خمسة وثلاثين عاما.

بدأ تيرمان دراسة شاملة على الموهوبين عام 1921 إذ اختار لهذه الدراسة 1528 تلميذا من جميع أنحاء ولاية كاليفورنيا. وكان عدد البنين من هذه المجموعة 857 والبنات،671 وكان متوسط أعمارهم فى المرحلة الابتدائية ما بين 7 و 9 سنوات (70٪ من المجموعة) والثانوية ما بين 12 و 15 سنة (30٪ من المجموعة). واشترط تيرمان فى اختيار أفراد هذه المجموعة ألا تقل نسبة الذكاء عن 140 لمن هم فى المرحلة الابتدائية (حسب مقياس ستانفورد– بنيه) للذكاء، وألا تقل نسبة الذكاء عن 135 لتلاميذ وتلميذات المدرسة الثانوية، وكانت وسيلة القياس هنا اختبار «تيرمان الجمعى». وقد جمع تيرمان بيانات ومعلومات مستفيضة عن كل فرد من أفراد هذه المجموعة، كما درس حياة كل منهم دراسة تفصيلية. واستقى تيرمان بعض هذه البيانات والمعلومات من أولياء الأمور ومن المدرسين ومن الأطباء، وبالإضافة إلى هذا فقد فحص كل طفل وطفلة فحصًا طبيا، وطبقت عليهم عدة اختبارات كاختبارات التحصيل والميول والشخصية واختبارات الصفات الاجتماعية. ونتيجة للدراسات التتبعية التى أجريت بعد «35» عاما من بدء التجربة، بدأ تيرمان، كما بدأ العالم كله، يكوّن صورة واضحة متكاملة عن الطفل الموهوب وعن نموه. وقد اتضح من البيانات التى جمعت عن طريق الإستبيانات أن المتفوقين من الأطفال يتميزون عن العاديين بعدد من الصفات لعل من أهمها ما يلي:

(1) من الناحية الجسمية: الطفل الموهوب يفوق المتوسط من الناحية الجسمية، وأكثر طولا وأقوى بنية وأوفر صحة، وأكثر تفوقا فى تحكمه وسيطرته على عضلاته، وأكثر وسامة وأحسن خلقة من زمرة المتوسطين.

(2) من الناحية العقلية: القدرة على التذكر ودقة الملاحظة، والتفكير المنظم، ومستوى تحصيلى أعلى فى جميع مواد الدراسة وليس فى أحداها فحسب، وتفوق ظاهر وعال

فى القراءة والحساب والأدب والفنون والعلوم، وتفوق أقل وضوحا فى التاريخ والتربية الوطنية والإستهجاء (الهجاء)، أما الخط فلم يتفوقوا فيه على الإطلاق.

(ج) **من حيث الميول:** أكثر تعددا وتنوعا من ميول غيرهم من العاديين (تصوير، جمع طوابع، تربية طيور، أزهار- حياة الحيوان)، وتفوق فى ميلهم نحو القراءة فى وقت مبكر جدا، حتى بدون معلم، وأكثر ولعاً واهتماما بالمطالعة خاصة كتب الفكاهة والسير، وحب الإستطلاع المبكر جدا، وميلهم للألعاب ومعرفتهم لقوانينها أكثر مما يعرفه غيرهم فى سنهم.

(د) **من حيث الشخصية:** أكثر تكاملا فى شخصياتهم، وأكثر صحة واتزانا من الناحية الإنفعالية عن زملائهم العاديين، واتجاهاتهم الاجتماعية أكثر سلامة واستقامة، وأقل نزوعا إلى المفاخرة والمباهاة من الأطفال العاديين، واحتمال الغش فى الإمتحانات لديهم أقل مما كان عند الأطفال الآخرين .(Terman, 1925)

وفيما يتعلق بالجانب الأخلاقى أوضحت نتائج دراسة تيرمان تطويرهم المبكر لنظام قيمى قوامه معايير العدالة الاجتماعية، والمساواة، والمثالية، والحق، وإحساسهم بمشاعر الآخرين واحتياجاتهم، والتعاطف معهم وتقديم المساعدة لهم. ويتسق ذلك مع ما كشفت عنه الدراسات الحديثة (Freeman, 1994) والتى أوضحت تمتع الموهوبين بمستوى رفيع من النضج الأخلاقى والقيمى بشكل يفوق أقرانهم.

وقد لخص تيرمان وأودين Terman & Oden فى فترة الأربعينيات الصفات الأساسية الإيجابية والسلبية للأطفال الموهوبين، وكان من الصفات الإيجابية: أفضل فى القراءة واستخدام اللغة والإستدلال الحسابى والعلوم والأدب والفنون. بالإضافة إلى هذا فإن اهتماماتهم متعددة وذات طبيعة تلقائية، وغالبا لا يبالغون فى الحديث عن قدراتهم، ويتسمون بالثقة عندما يتعرضون لمواقف قد تدفعهم للغش. كما كشفت الدراسات والبحوث عن تميز الأطفال الموهوبين بعدة سمات ايجابية منها: التقدم اللغوى والفكرى، سرعة ومنطقية العمليات المعرفية، الكتابة والقراءة فى سن مبكر، التكيف الإجتماعى الجيد، الإعتماد على النفس، الثقة بالنفس، والتحكم الداخلى، الحس الفكاهى العالى النابع من قدرة الموهوبين على رؤية العلاقات بين الأشياء، التعاطف مع الآخرين، أكثر حساسية للأمور والمسائل الأخلاقية، وتحمل الغموض، والتأمل، والحدس. أما عن الصفات السلبية، فمنها: العناد وعدم التعاون والأنانية والنشاط الزائد عقليا أو جسديًا، والنسيان، والإستغراق

فى أحلام اليقظة، وعدم الإهتمام بالتفاصيل .(Davis & Rimm, 1998) وتحددت بعض السمات والخصائص المميزة لفئات الموهوبين والمتفوقين وفقا لتعريف ميريلاند الذى تبناه مكتب التربية الأمريكى (U.S.O.E., 1972) فى كل مجال من المجالات التى شملها التعريف، ومن أهم هذه السمات:

1- في مجال القدرة العقلية العامة: القدرة على استنباط الأشياء المجردة. ومعالجة المعلومات بطريقة مركبة وتكاملية، ودقة الملاحظة، واستثارة الأفكار الجديدة، وسرعة التعلم، والإهتمام والبحث والقدرة على حل المشكلات.

2- في مجال الإستعداد الأكاديمى الخاص: قدرة عالية على التذكر، وسرعة اكتساب المهارات المعرفية الأساسية، ومعدل عال من النجاح فى مجال الإستعداد/ الإهتمام، واستيعاب عال ومتقدم، والحماس والنشاط فى مجال الإستعداد/ الإهتمام.

3- في مجال التفكير الإبداعى أو الإنتاجى: التفكير المستقل، وأصالة التفكير والتعبير اللفظى والكتابى، والجدة والإختراع والتجديد، وسرعة البديهة، وعدم الإكتراث بالإختلاف عن المجموعة. والخيال، ومرونة التفكير.

4-في مجال القدرة القيادية: تحمل المسئولية والإنجاز، والتنبؤ بالنتائج والقدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على التعبير عن الذات، وتوقعات عالية من قبل الذات والآخرين، والقبول والمحبة من قبل الأقران، والتنظيم والإتقان، واستخدام المهارات الجماعية والتفاوض فى المواقف الصعبة، والتكيف بسهولة مع المواقف الجديدة.

5-في مجال القدرة الفنية البصرية أو الأدائية: إحساس متميز بالعلاقات المكانية، وتآزر حركى جيد، ومقدرة غير عادية على التعبير عن النفس والمشاعر والإنفعالات عن طريق الفن والرقص والتمثيل والموسيقى، ومقدرة على التصور البصرى المكانى، واستخدام الصوت كي يعكس التغير فى حالتهم المزاجية.

6-في مجال القدرة النفسحركية: استعداد عال للمنافسة والتحدى من خلال الأنشطة الحركية، ومستوى عال من المهارات الحركية، ومستوى عال من المهارات اليدوية، والتناسق الجيد والثقة أثناء القيام بالأنشطة الحركية، والدقة والإتزان الحركي، والثبات وقوة التحمل (أنظر: Marland, 1972).

ويتميز الأطفال الموهوبون بالتفوق فى واحد أو أكثر من المجالات السابقة. وتمثل بعض هذه المجالات موهبة نوعية مثل الإستعدادات الخاصة فى الرياضيات، والعلوم واللغة،

بينما تكون هناك مجالات أخرى عامة مثل مهارات القيادة أو القدرة على التفكير بشكل إبداعي (Sumreungwong, 2003).

ومن أشهر مقاييس السمات التى صممت من أجل تقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين عن طريق المعلمين ذلك المقياس الذى وضعه رينزولي وكالاهان وهارتمان (Renzulli et al., 1976) ويشمل سمات الموهوبين والمتفوقين فى مجالات: التعلم، والدافعية، والإبداعية، والقيادة، والفنون، والموسيقى، والمسرح، والإتصال (من حيث الدقة والتعبيرية) والتخطيط.

كما استخلصت غيرهارت (Gearhart, 1980) قائمة إجمالية بالخصائص والسمات المميزة للموهوبين والمتفوقين والمبدعين والتى تمثلت فيما يلي: متفوق أكاديميا، يطبق من تلقاء نفسه مدخل النظم فى تناول المشكلات، يطبق مبادئ التجريد على الأوضاع والمواقف المحسوسة، ودود ولطيف، يجد صعوبة فى محادثة نظرائه فى العمر الزمني، ثابت انفعاليا، غير عادي من الناحية اللفظية، فضولي ومحب للإستطلاع. ذو مستوى عقلي فائق، شكاك ومحب للبحث والإستقصاء، ذو مقدرة عالية –تفوق عمره الزمني- على التفكير المنطقي، يتململ من القيام بمهام متكررة أو روتينية، أصيل فى استجاباته اللفظية وحلوله للمشكلات. يدرك العوامل الجوهرية فى المواقف المعقدة، مثابر على تحقيق أهدافه. يستمتع بأداء المهام العقلية الصعبة وغير العادية، ذو مقدرة عالية على التركيز، يتمتع بروح المرح والدعابة، متعاطف وحساس نحو مشكلات الآخرين، شديد الشعور بالمسئولية، ذو مقدرة فائقة على تذكر التفاصيل، ذو مقدرة فائقة على إدراك العلاقات، يضيق بقواعد وقوانين الروتين المعتاد داخل غرف الصف، يتمتع بمرونة لفظية، ومفعم بالأفكار، يشغل وقته بالإستفادة والعمل دون أن يدفعه أحد إلى ذلك (لديه دافعية داخلية) (Gearheart, 1980: 368-369).

وقد أوضح «دافيز وريم» أن الأطفال الموهوبين لا يختلفون كل عن الآخر فقط فى الحجم والشكل واللون، ولكن أيضا فى القدرات المعرفية واللغوية، والاهتمامات وأساليب التعلم، والدافعية، ومستويات الطاقة، والصحة النفسية، ومفهوم الذات، والعادات، والسلوك، والخبرة، وفي خصال أخرى عديدة عقلية وجسمية واجتماعية وخبراتية (Davis & Rimm, 1998). وقد كشف بعض الدراسات عن وجود فروق جوهرية فى سمات الشخصية بين الذكور الموهوبين والإناث الموهوبات (Stephenes, Karnes & Worton, 2001)

وذلك على النحو التالي:

الذكور	الإناث
أكثر نشاطًا- أكثر سيطرة- أكثر مخاطرة	أكثر مجاراة اجتماعية – أكثر تميزًا فى الالتزام بالقواعد
أكثر تميزًا فى القدرات البصرية المكانية	أكثر تميزًا فى القدرات اللفظية
أكثر أصالة	أكثر طلاقة ومرونة

كما طورت كلارك (Clark، 1992) نظرية فى الموهبة والإبداع تستند إلى آخر ما توصلت إليه الدراسات العلمية حول التكوين والأداء الدماغى للإنسان وعلمية التعليم والتعلم، وتوصلت إلى نموذج تربوي يقوم على أساس مفهوم التكاملية أو الكلية فى وظائف الدماغ، وعلى تعريف مصطلحات الذكاء والموهبة والإبداع، وفى ضوء نظريتها أوردت كلارك قائمة مطولة بسمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليا تغطي المجالات الأربعة الآتية:

في المجال المعرفى، أوردت كلارك الخصائص التالية: حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزانها، سرعة الإستيعاب، اهتمامات متنوعة وفضول غير عادي، تطور لغوي وقدرة لفظية من مستوى عال، قدرة غير عادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، والسرعة والمرونة فى عمليات التفكير، قدرة عالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات، قدرة مبكرة على استخدام وتكوين الأطر المفهومية، قدرة مبكرة على تأجيل الإغلاق، بمعنى تجنب الأحكام المتسرعة أو الأفكار غير الناضجة، القدرة على توليد أفكار وحلول أصيلة، والتفكير التجريدى، تطور مبكر للاتجاه التقويمي نحو الذات والآخرين، قوة تركيز غير عادية ومثابرة، وهدفية فى السلوك أو النشاط.

في المجال الإنفعالي، اشتملت قائمة الخصائص التى أوردتها كلارك على مايلى: حساسية غير عادية لتوقعات ومشاعر الآخرين، تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة، تطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلى وإشباع الحاجات، مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقى، عمق العواطف أو الإنفعالات وقوتها، شدة الوعى الذاتى والشعور بالإختلاف عن الآخرين، سرعة الحس بالدعابة واستخدامها فى الإستجابة للمواقف إما على شكل سخرية أو على شكل فكاهة، الكمالية أو النزوع نحو الكمال، قدرة معرفية وانفعالية متقدمة لتصور وحل مشكلات اجتماعية، القيادية، الإستغراق فى الحاجات

العليا للمجتمع، مثل: العدالة والجمال والحقيقة، دافعية قوية ناجمة عن شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات.

وفي المجال الحسي والبدني، أوردت كلارك الخصائص التالية: مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسى مرهف، وجود فجوة غير عادية بين التطور العقلى والبدنى، النزعة الديكارتية التى قد تشمل إهمال الصحة الجسمية وتجنب النشاط البدنى.

وفى المجال الحدسي Intuitive، فقد اشتملت القائمة التى أوردتها كلارك على الخصائص التالية: الإهتمام المبكر والإندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية، الإستعداد لاختبار الظواهر النفسية والميتافيزيقية والإنفتاح عليها، القدرة للى التنبؤ والإهتمام بالمستقبل. وقد حدد فرانسيس هياليجين سمات الموهوبين (Hey-lighen, 1992) على النحو التالى:

المعارف	الأصالة، أفكار غير تقليدية، إبداعية، تأليف الأشتات، قدرة متميزة على الإستدلال، حل المشكلات، ذكاء مرتفع، خيال خصب وحى، مفردات واسعة، قدرات لفظية، التعلم بسرعة، ذاكرة طويلة المدى ممتازة، سهولة استيعاب المفاهيم الحسابية والعلمية، الفهم الشامل، نهم القراءة، التفكير العميق والمعقد، التفكير المجرد، التفكير السريع، انجاز المهام المتعددة.
الإدراك/ الانفعالات	الحساسية المرتفعة، حاسة دعابة متميزة، إدراك عالى، ملاحظة دقيقة، الشغف، الانفعالات الشديدة، الحساسية للتغيرات الصغيرة فى البيئة، الانطوائية، الوعى بأشياء لا يدركها الآخرون، إدراك الكلمات بشكل مختلف، تحمل الغموض والتعقيد، رؤية أوجه كثيرة للموضوع، معالجة المشكلات من عدة وجهات للنظر، الإنفتاح على الخبرات، الإتزان الإنفعالى، الصفاء.
الدافعية/ القيم	المثالية، المعايير المرتفعة، حب الإستطلاع، الرغبة فى المعرفة، الإستقلالية، الدافعية داخلية المنشأ وليست خارجية المنشأ، البحث عن الحقائق المطلقة، البحث عن الأنماط، البحث عن معنى الحياة، الاستمتاع بالتحدى، الإستمتاع بالمخاطرة، الغضب من الظلم وانتهاك القيم الأخلاقية، مدى واسع من الإهتمامات، الأمانة، الشرف، الدافعية العالية، الرؤية الثاقبة، الشعور بالقيمة والهدف، حب التفكير والمناقشات، الإخلاص، قبول الذات والآخر.
الأنشطة	مستوى مرتفع من الطاقة، مدى واسع من الإنتباه، التركيز المستمر فى الموضوعات محل الإهتمام، الإصرار، عدم القدرة على إيقاف التفكير، العمل حتى الشعور بالإجهاد، يحتاج لفترات للتأمل، حب الإنعزال، التلقائية.
العلاقات الإجتماعية	يتحدى القواعد، يتحدى السلطة، يسأل أسئلة محرجة، لا يجارى الآخرين، يشعر بالتفرد والتميز، يشعر بالعزلة والاغتراب، متعاطف ومتفهم بدرجة كبيرة للآخرين ويساعدهم على فهم أنفسهم.

ولخص كل من جيمس يزليدايك، وبوب الغوزاين (Ysseldyke & Algozzine, 1995, p.214-219) الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين على النحو التالى:

1- الخصائص المعرفية: وتشمل مجموعة من الخصائص والسمات منها: حصيلة معلوماتية شديدة الثراء والتنوع، قدرات عالية فى التفكير المجرد، الولع وحب التعامل مع المهام والتحديات المعقدة، يمتلكون ذاكرة قوية جدا، يمتلكون قدرات ومستويات متقدمة ومرتفعة فى التفكير الإبداعى، يمتلكون قدرات غير عادية فى اكتساب وتجهيز ومعالجة المعلومات.

2- الخصائص المرتبطة بالتحصيل الدراسى: وتشمل مجموعة من الخصائص والسمات المتنوعة المرتبطة بالحياة الدراسية منها: السهولة فى التعلم بغض النظر عن صعوبة المادة التعليمية وتعقيدها، الأداء والتحصيل الدراسى المرتفع، قدرات عالية ومرتفعة فى فهم المشكلات وحلها.

3- الخصائص البدنية: وتظهر من خلال التباعد بين القدرات العقلية والقدرات البدنية.

4- الخصائص السلوكية: وهى مرتبطة بالجانب الإنفعالى السلوكى للطالب الموهوب وهى: المرح وروح الدعابة والنكتة، حساسية مرتفعة وغير عادية نحو مطالب واحتياجات الآخرين، كثافة وشدة التركيز، الإصرار والتركيز؛ لتحقيق الأهداف المرسومة رغم كثرة المعيقات والعقبات.

5- خصائص الإتصال والتواصل: مجموعة من الخصائص والسمات التى يمتاز بها الموهوبون فى عمليات اتصالهم مع المحيط الخارجى، وكذلك الإتصال الداخلى مع الذات، وهى: مستويات مرتفعة من النمو اللغوى والمعرفى، يمتلكون مهارات الإتصال بشكل فعال، كالإنصات الجيد، رصيد مرتفع من المفردات اللغوية.

وقد فحص «فايست» بعناية وتوسع السمات الشخصية الفريدة ومدى تباينها بين الفنانين والعلماء المبدعين. وأوضح أن الفنانين – مقارنة بالعلماء المبدعين- أكثر شعورًا بالقلق وعدم الإستقرار العاطفى وأكثر اندفاعية. ولهذا يبدو الشخص المبدع فنيا بوجه عام مائل للتجارب العاطفية المكثفة. وأن أحد الفروق الرئيسية بين الإبداع الفنى والعلمى ربما يكون فى أهمية التعمق فى الحالات الوجدانية والمادة الموضوعية فى الإبداع الفنى. ولا يعنى هذا أن عملية الإبداع فى الفن عملية وجدانية محضة بينما هى فى العلم غير

عاطفية تمامًا إذ تشير البحوث إلى أن الحالة ليست كذلك (Fiest, 1991) . فمراحل الإكتشاف العلمى الإبداعى تتسم فى الغالب بدرجة عالية من الحدس والعاطفية. وبشكل عام، يميل الفنانون والعلماء إلى الإختلاف مزاجيا فى درجة حساسيتهم للحالات الإنفعالية مقارنة بالأشخاص الآخرين.

وإذا كانت التقلبات الإنفعالية والإندفاعية وعدم الإستقرار الإنفعالى وعدم المجاراة والتمرد هى السمات التى تميز الفنانين عن العلماء، فما هى الخصال الشخصية التى يميل الفنانون والعلماء المبدعون إلى الإشتراك فيها؟ وفى هذا الشأن كشفت الدراسات عن أن الأشخاص المبدعين فى الفن والعلم يميلوا لأن يكونوا منفتحين على الخبرات الجديدة وأقل تقليدية وأكثر ثقة فى النفس وأكثر دافعية وطموحاً وسيطرة وعدوانية واندفاعاً .(Fiest, 1995)

ويرى كروكشانك Krokshank أن الأطفال الموهوبين يبدون نفس الخصائص المتباينة فى النوحى: الجسمية، العقلية، والإنفعالية، والإجتماعية، شأنهم فى ذلك شأن أى مجموعة أخرى من الأطفال. فالبعض منهم يعقد الصداقة مع الآخرين، والبعض الآخر خجول وانسحابى، ولكن تتمتع الغالبية منهم بالسعادة والإطمئنان، ويصاب قليل منهم بالقلق أو الإكتئاب، وتعتبر الغالبية العظمى أسوياء بحيث يتمتعون بصحة أعلى من المتوسط». ويقسم كروكشانك Krokshank خصائص الموهوبين والمتفوقين عقليا إلى نوعين من الخصائص: أولاهما؛ الخصائص الإيجابية، وثانيهما؛ الخصائص السلبية للموهوبين. وفيما يتعلق بالخصائص الإيجابية : يتمتع الأطفال الموهوبون فى معظمهم بالقوة والصحة، والتوافق الإجتماعى الجيد، حيث يكونون مفعمين بروح الصداقة، والسرعة فى الفهم واليقظة، وحب الإستطلاع، والأصالة الفكرية، والإستمتاع بالقراءة، وسرعة الحفظ، وقوة الذاكرة، وروح المرح والبهجة، والفهم السريع، والقدرة على التجريد واستخدام المنطق. أما الخصائص السلبية فمنها : أنهم غير مستقرين، غير مثابرين على إدراك التفاصيل، وسرعة الإحباط، وعدم الإستمتاع بالمهام المدرسية.

ويمكن لهذه الخصائص المرغوبة والخصائص غير المرغوبة أن تدل على أن الطفل يتمتع بعقل ممتاز، غير أن هناك فروقا فردية شائعة فيما بين الأطفال الموهوبين والمتفوقين، والمسألة على كل حال تحتاج إلى دقة الملاحظة ورجاحة فى الحكم (سليمان وأحمد، 2002).

وقد حدد شيكيزينتميهالى Ssikszentmihalyi عشر خصائص للأفراد المبدعين كالتالي:

1- لديهم قدر كبير من الطاقة البدنية، ولكنهم عادة ما يكونوا هادئين ومسترخيين، وهم يعملون لساعات طويلة وبدرجات تركيز عالية ويعكسون هالة من النشاط والحماس،

2- يتسمون بالذكاء والسذاجة فى آن واحد،

3- يمكنهم الجمع بين الهرج والإنضباط، أو بين المسئولية وعدم المسئولية،

4- يتأرجح الأشخاص المبدعون بين الخيال والحقيقة. فكلاهما مطلوب كى يتحرر الفرد من الحاضر بدون أن يفقد الصلة مع الماضى.

5- يجمع الأشخاص المبدعون بين الإنبساطية والإنطوائية.، فالبعض منهم يمكنه أن يعمل بمفرده لخلق منتج إبداعى: كتابة أو رسم أو تجريب فى المعمل،

6- يجمع الأشخاص المبدعون بين التواضع والفخر فى الوقت ذاته، فهم يشعرون بالسعادة بالآداءات المتميزة التى يحققونها، ولكنهم يتواضعون بشأن ما يقومون بإنجازه،

7- لا يخضع الأشخاص المبدعون للقوالب النمطية الجامدة الخاصة بالنوع الإجتماعى،

8- يجمع الأشخاص المبدعون بين الثورية والتقليدية أو التحفظ،

9- يشعر الأشخاص المبدعون بالشغف تجاه أعمالهم ولكن يمكنهم أن يتعاملوا مع أعمالهم بدرجة عالية من الموضوعية فى الوقت ذاته،

10-الإنفتاح العقلى وحساسية المبدعين يتسببان لهم فى الشعور بالألم والمعاناة، وكذلك بقدر عال من المتعة والسعادة .(Mulyadi, 2011)

وفى دراسة حديثة، كشفت الرابطة القومية للأطفال الموهوبين (2013) بالكشف عن سمات الأطفال الموهوبين، كما أقرها 90٪ من آباء هؤلاء الأطفال وذلك على النحو التالى فهم: يتعلمون بسرعة، لديهم مفردات لفظية كبيرة، ذاكرة ممتازة، قدرتهم على الإستدلال متميزة، وهم قادرون على استخدام عمليات تفكير منطقية وعقلانية، درجة عالية من حب الإستطلاع، أكبر من أعمارهم الزمنية، لديهم حس دعابة متميز، الملاحظة المدققة، التعاطف مع الآخرين، مدى واسع من الإنتباه، قدرة متميزة فى التعامل مع الأرقام، لديهم اهتمام بالعدالة والمساواة، الحساسية، فلديهم حساسية انفعالية كبيرة، مدى واسع من الإهتمامات، لديهم قدرة كبيرة على حل المتاهات والألغاز، مستويات طاقة مرتفعة، النزعة المثالية، الشغف حول اهتماماتهم، فالأطفال الموهوبين يتمتعون بشغف

مرتفع للأنشطة التى يعشقونها، يعارضون السلطة، حب القراءة، يفضلون صحبة الكبار. حصول علاقة الموهبة بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية توصل ليمونت وآخرون (Li-mont et al., 2014) إلى تفوق الطلاب الموهوبين بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، فى فرط الإثارة العقلي، وفرط الإثارة التخيلي، والإنفتاح على الخبرة، فى حين حصلوا على درجات متدنية فى العصابية. وكشفت الدراسة أيضًا عن دور الموهبة الحاكم للعلاقة بين أنواع فرط الإثارة (الحسي– الإنفعالي) من جانب والإنفتاح والإنبساطية من جانب آخر. واتسمت العلاقة بين فرط الإثار الحسي والإنفتاح، وبين فرط الإثارة النفسي – الحركي والإنبساطية بالقوة لدى الموهوبين بالمقارنة بالمجموعة الضابطة. لذلك أوضح كارمن (Carman, 2011) أهمية استخدام مقاييس الشخصية (استخبار فرض الإثارة والتوصيف الحسي) بالإضافة إلى وسائل التعرف التقليدية (اختبارات الذكاء، مستوى التحصيل) فى مجال الكشف عن الأشخاص الموهوبين.

ثانيًا: سمات وخصال الموهوبين كما عرضت لها الدراسات العربية

تجدر الإشارة إلى أن الفاحص للدراسات والبحوث العربية حول سمات الموهوبين، يجد أنها اعتمدت فى تحديد هذه السمات غالباً على ما كشفت عنه الدراسات الأجنبية. والقليل منها الذى تم فى ضوء دراسات ميدانية أجريت فى مجتمعات عربية. وفى مراجعة للأدبيات حول السمات المميزة للموهوبين، قام بها زيدان نجيب حواشين، ومفيد نجيب حواشين (1989) أوضحا ما يأتى:

- **الخصائص الجسمية:** أظهرت نتائج الدراسات المستفيضة لعلماء النفس أن مستوى النمو الجسمي والصحة العامة لهذه الفئة من الأطفال يفوق بل وأفضل من المستوى العادي فهم أكثر حيوية وطولاً وأوفر صحة من غيرهم من الأطفال العاديين. ولكن هذا لا يعني أنه لا يوجد من بينهم من هو أقل حظًا فى نموه الجسمي. وبشكل عام يميل الطفل الموهوب بمقارنته بالأطفال العاديين إلى أن يكون: أكبر وزنا وأكثر طولاً ووزنه أكبر بالنسبة لطوله، أقوى جسمًا وصحة ويتغذى جيدًا، خاليًا نسبيًا من الاضطرابات العصبية، متقدمًا قليلاً فى نمو عظامه، يتم نضجه مبكرًا بالنسبة لسنه.
- **الخصائص العقلية للموهوبين:** ميلهم غير العادي للقراءة وازدياد حصيلتهم اللغوية فى سن مبكرة، النضج المبكر فى قراءة كتب الكبار، القراءة التوسعية فى مجالات

خاصة، القدرة الفائقة على التذكر والتفكير المجرد والتفكير المنطقي، القدرة على التفكير الإبتكاري وإنتاج أفكار جديدة أو أصيلة، حب الدروس العملية وحب الإستطلاع، التعلم بسرعة وسهولة، كراهية الأعمال التقليدية، قدرة فائقة على الملاحظة، التطلع للمستقبل، القدرة على تركيز الإنتباه وإدراك العلاقات السببية.

- **الخصائص الإنفعالية والإجتماعية:** القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع غيرهم، والإنسجام مع الآخرين، أكثر شعبية بين الأطفال العاديين، الميل القوي لضبط النفس وتحمل المسئولية، هادئون ومسالمون وأقل رغبة فى السيطرة وأكثر ميلاً إلى المخاطرة، واثقون من أنفسهم، وجادون، ومثابرون، ومكتفون ذاتيًا، تقبل التوجيهات والنقد بنوع من الرضا، التعاون والطاعة ودماثة الخلق، القدرة الفائقة فى نقد الذات.
- **الخصائص الشخصية:** يتميز الموهوب بأنه: شخص ذكي، ويميل إلى المخاطرة، واقتحام المجهول، ويميل إلى الإنطواء، متوتر إلى حد ما، مكتئب إلى حد ما. تبين أيضًا أنه: مرح سريع النكتة، حاضر البديهة، اجتماعي سهل المعاشرة والتكيف، متعاون، صريح، يمكن الإعتماد عليه والثقة فيه، ويعبر عن نفسه بسهولة، له آراؤه وشخصيته المميزة، واضح فى سلوكه، يتميز بالإندفاع وسرعة الإستثارة، قوي الإرادة.

ومن نماذج قوائم تقدير السمات السلوكية للموهوبين، عرضت كوثر كوجك (2000) أن هناك بعض السمات والخصائص التى تمكننا من اكتشاف المواهب، ومن هذه السمات: حب الإستطلاع، والإنغماس فى العمل والإستمتاع به، والحيوية والنشاط، وروح الفكاهة، وسعة الخيال، وسرعة التعلم. وعرضت نادية حسن إبراهيم (2000) للخصال العقلية والإجتماعية والوجدانية للموهوبين على النحو التالي:

1) الخصائص العقلية: وضوح التفكير، وخصوبة الخيال، وارتفاع مستوى التحصيل، ووجود حصيلة لغوية واسعة وثرية، والأصالة الفكرية، والقدرة على التعبير، يهتم بالبحث والإكتشاف، والمخاطرة، والمرونة العقلية، والتأمل، والتفكير المنطقي والنقدي، والقدرة على التجريد.
2) الخصائص الاجتماعية: القبول الإجتماعى، الشعور بالمسئولية، المرح والفكاهة، عدم الخضوع للأوامر أحياناً، الإندماج فى علاقات اجتماعية.
3) الخصائص الوجدانية: يتمتع الموهوب بمستوى من التكيف والصحة النفسية بدرجة تفوق أقرانه، يتوافق بسهولة مع التغيرات المختلفة، يعانى من سوء التكيف والإحباط

نتيجة نقص الفرص المتاحة لمتابعة اهتماماته، يتحلى بدرجة عالية من الإتزان، سريع الغضب وعنيد إذ لا يتخلى عن رأيه بسهولة (إبراهيم، 2000).

وفى ضوء المراجعة التى قام بها عادل محمد (2002) فى كتابه سيكولوجية الموهبة، حول الخصائص المميزة للطفل الموهوب فى مرحلة ما قبل المدرسة، أوضح أن هذه الخصائص لا تعنى بالضرورة أن تنطبق جميعها على الطفل الموهوب، ولكن وجودها يعتبر مؤشرًا صادقًا على وجود الموهبة التى يجب الإهتمام بها. ومن أهم هذه المؤشرات ما يلى: اكتساب الطفل كمًا كبيرًا من المفردات اللغوية، تمتع بذاكرة قوية، يبدي الإهتمام بالعديد من الأشياء، قدرة فائقة على التفكير المجرد، الفضول وحب الإستطلاع، القدرة على التحدث واستخدام اللغة فى سن مبكرة، القدرة على التعلم بشكل أسرع من أقرانه، ذاكرة غير عادية، إبداء قدر كبير من الشفقة بالآخرين والرحمة بهم، الكمالية والمثالية، خيال خصب للغاية (محمد، 2002).

وبالرغم من قوائم السمات والخصائص الإيجابية التى يتمتع بها المتفوق والموهوب إلا أن محمد خالد الطحان (2005) يشير إلى أنه عند تلخيص نتائج عدد كبير من الدراسات التى تمت حول خصائص المتفوقين، اتضح أن هناك عوامل ترتبط بضعف القدرة على الإنجاز أو التحصيل عند بعض المتفوقين عقليًّا، وأبرز هذه العوامل: ضعف فى ضبط الذات، معاناة من الانطواء والاكتفاء الذاتى، وعدم الاهتمام بالآخرين، استثمار ضعيف للوقت، وجود ميول عصابية، فتور فى الهمة والإنسحاب من الحياة، ضعف فى الثقة بالنفس (الطحان، 2005). كما أوردت هدى الحسينى بيبي (2005) تصنيفًا آخر للسمات والخصائص التى تميز الموهوب عن غيره، وهى كالآتي:

أ) السمات العقلية التى تميزه عن غيره: وتتمثل فى القدرة على الإنتباه والملاحظة والتركيز لوقت طويل، والقدرة على الإستيعاب والفهم، والقدرة على تخزين المعلومات وتذكرها، والقدرة على التخطيط الجيد، والقدرة على التحليل، والقدرة على التركيب والتأليف، والقدرة على التقويم، والقدرة على استعمال المنطق، والقدرة على حل المشكلات.

ب) السمات اللغوية التى تميزه عن غيره: وتتمثل فى أنه: ممتاز فى التواصل مع غيره، ويستقبل ما يقال له بسرعة، ويستطيع الإصغاء لفترة طويلة بدون تعب، ويمتلك عددًا كبيرًا من المرادفات، ويتكلم بوضوح وسلاسة فائقة، ويستعمل عبارات كاملة وبليغة، وماهر فى التعبير عن أفكاره، كما أن صوته يجذب انتباه السامع.

ج) السمات الحس-حركية التى تميزه عن غيره: وتتمثل فى أنه: يظهر توازنًا وسلامة فى

مشيته، ويتحرك برشاقة وأناقة، وماهر فى مسك القلم، والتناسق فى حركة العين والإنتباه نحو الأصوات، والتناسق عند تناول طعامه وفي فترة محدودة، وخطه واضح وجميل، وكلامه مفهوم وسليم.

د) السمات الشخصية التى تميزه عن غيره وتتمثل في أن لديه حب الإستطلاع، ويتحلى بروح المثابرة، ويتمتع بمهارة القيادة، وثقته بنفسه قوية، ويتمتع بنشاط دائم، ولديه الجرأة فى مواجهة التحديات، ومحبوب من الكثيرين، ولديه رغبة في مخالطة الآخرين، ويعشق النظام، وقادر على اتخاذ القرارات، ومحب للحياة، ومستمع لبق يحترم آراء الآخرين وينتقد بلباقة وذوق وذكاء، ويتمتع ببراعة فى الإقناع.

وفى ضوء بعض الدراسات التى أجراها العلماء حول الطلاب الموهوبين فى المجالات المختلفة، قام شاكر عبد الحميد (2010) بعرض قائمة الخصائص المميزة للموهوبين على النحو التالي: يمتلكون قدرات متفوقة فى الإستدلال العقلي والقدرة على التجريد، يمتلكون درجة عالية من حب الإستطلاع وطرح الأسئلة، لديهم القدرة على الإنتباه والتركيز، لديهم تفوق فى مفرداتهم اللفظية كميًا وكيفًا، يميلون إلى القيام بعملهم بشكل مستقل بمفردهم، يتعلمون القراءة مبكرا قبل سن المدرسة، لديهم القدرة على الملاحظة، يتسمون بالمبادرة والأصالة فى التفكير، يظهرون يقظة ذهنية وسرعة فى الإستجابة للأفكار الجديدة، يتذكرون بسرعة، يمتلكون خيالاً خصبًا، لديهم هوايات عديدة، متعددو الإهتمامات، يستطيعون حل المشكلات المعقدة بطرائق جديدة ومناسبة ومدهشة، لديهم حس أو إحساس متميز بالفكاهة. وبالطبع لا يُشترط أن يمتلك الموهوب كل هذه الخصائص جميعها، لكنه كلما زاد ما يمتلكه منها زادت درجة الموهبة لديه، على أن تقل على نحو واضح تلك المعوقات التى تعرقل نمو الموهبة وتحولها إلى إبداع متميز.

تعقيب على الدراسات السابقة التى تناولت سمات الموهوبين وخصائصهم

نعرض فيما يلى لعدد من النقاط التى أمكن استخلاصها من العرض السابق للكتابات العربية والأجنبية حول سمات الموهوبين ومن أهم هذه النقاط ما يأتي:

أولاً: أوجه الإتفاق حول السمات المميزة للموهوبين: لوحظ من خلال عرضنا للدراسات السابقة ما يأتي:

1- على الرغم من وجود بعض جوانب الإختلاف حول سمات الموهوبين، فإن الإتجاه

العام يشير إلى تميز الموهوبين بخصائص عامة تجعلهم مختلفين عن أقرانهم. وقد تراكمت قوائمه وتصنيفات عديدة لهذه الخصائص، لم تختلف غالبًا فى مضمونها بل فى شكلها فقط من حيث التقسيمات أو الفئات وعدد السمات التى احتوت عليها. وبمراجعة هذه التقسيمات المختلفة، يمكننا حصر مجالات السمات والخصائص المميزة للموهوبين فى الآتى: (الجسمية، والحسية الحركية، والعقلية والمعرفية، والحدسية، واللغوية، الوجدانية، والاجتماعية، والسلوكية، والأخلاقية، والدافعية، والقيمية، والأكاديمية، والعلاقات الشخصية، والمهارات الاجتماعية والقيادية والاهتمامات المتنوعة). وهى مجالات لا يمكن أن يتميز الموهوب بها جميعًا بنفس الدرجة ولكنه يتميز فى بعضها ويتفوق فيه عن المجالات الأخرى. ويجب النظر إلى هذه المجالات العديدة من السمات والخصائص فى ضوء رؤية الباحثين فى مجال علم نفس الشخصية فى تعريفهم للشخصية المتضمن للتكامل والدينامية. فالشخصية ليست مجرد مجموعة السمات التى تكونها وإنما الوحدة الناتجة منها، فقوة الشخصية تقاس– كما سبق ذكره– بقدر ما يكون بين مكوناتها من تماسك وانسجام وتكامل، والشخصية كمنظومة، هناك أهمية كبيرة للتعامل المستمر بين مكوناتها المختلفة.

وهذا ما أشارت إليه أحدث الدراسات حول اكتشاف الموهوبين والنابغين فى مجال تكنولوجيا المعلومات والإتصالات (ICT)، والتى أوضحت أن الربط أو المزج بين الخصائص العقلية والجسمية يسير جنبا إلى جنب مع العناصر المتضمنة فى إدارة الهدف، مثل الوعي، والدافعية، والإرادة، والتي تؤثر فى عملية ارتقاء المواهب لدى الأفراد النابغين والموهوبين (Ahmed, Badusah, Mansor & Karim, 2014).

2- تبين أيضا أن للموهوبين خصائص إيجابية وأخرى سلبية، شأنهم فى ذلك شأن جميع الأشخاص. فمن خصائصهم الإيجابية : النضج المبكر، قدرات عالية فى التركيز، التعقيد أو التعدد، متعددو المهارات، مثابرون، قدرات عالية فى التواصل اللفظي، يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعه نسبيا، أصحاب قيم عالية، لديهم حساسية مفرطة، متفائلون، يتمتعون بالجاذبية والشعبية، لديهم ميول إلى القراءة أكثر من غيرهم، لديهم ميول مبكرة إلى الأدوات الميكانيكية والعلمية، يركزون على التفاصيل الدقيقة، مثابرون، ينجزون مهامهم الدراسية بسرعة فائقة، لديهم ميول إلى الخيال

وحب الاستطلاع، لديهم رغبة دائمة فى التعبير عن أفكارهم بطريقة إبداعية، وذاكرة جيدة.. الخ.... كما أن للأطفال الموهوبين بعض الخصائص السلبية مثل سرعة الملل، تعمد إزعاج الآخرين، كثرة المقاطعة، تجاهل مسؤوليات الآخرين، التلاعب بالمناقشة، التذمر من روتين الصف، عدم اتباع التعليمات، رفض العمل مع الآخرين، التصحيح للكبار بطريقة غير لائقة، السخرية من الآخرين، قليلو الصبر مع الآخرين، تحدي السلطة، التمرد على المعتقدات والتقاليد.

3- تبين أيضًا اختلاف السمات المميزة للموهوبين باختلاف مجال الموهبة. فقد كشفت الدراسات فى مجال الإبداع، عن تباين سمات الشخصية بين الفنانين والعلماء المبدعين. حيث اتضح أن الفنانين أكثر شعورًا بالقلق وعدم الإستقرار العاطفي وأكثر اندفاعية بالمقارنة بالعلماء، فمراحل الإكتشاف العلمى تتسم غالبًا بدرجة عالية من الحدس والعاطفية.

4- أوضحت نتائج البحوث والدراسات أيضًا أهمية متغير النوع Gender، وأن هناك فروقًا جوهرية بين الموهوبين والموهوبات فى سمات الشخصية المميزة لكل منهما. فالذكور مثلا أكثر نشاطًا وسيطرة ومخاطرة، وأكثر تميزًا فى القدرات البصرية المكانية والأصالة. بينما الإناث أكثر مجاراة اجتماعية، وأكثر تميزًا فى القدرات العقلية وفي الطلاقة والمرونة.

ثانيًا: أوجه الاختلاف حول السمات المميزة للموهوبين:

لوحظ من خلال استعراض المسوح والمراجعات التى تناولت بالبحث والدراسة حصر السمات المميزة للموهوبين، لوحظ أن هناك تعارضًا فيما بينها حول بعض هذه السمات. ونأخذ على سبيل المثال وليس الحصر التوافق الإنفعالى للموهوبين. حيث تبين أن هناك اتجاهات ثلاثة فى هذا الشأن .(Richardson, 2002) الاتجاه الأول: ويشير إلى أن الموهوبين يواجهون مشكلات كثيرة فى التوافق بالمقارنة بغير الموهوبين (Gust، 1997). ويوصف الطلاب الموهوبون بأن لديهم ارتقاء غير منتظم، وأحيانا يسمى الإرتقاء اللاتزامني أو اللاتوافقي Asynchronous development. وبوجه عام، فإن البحوث المؤيدة لهذا الإتجاه محدودة للغاية. أما الإتجاه الثانى، فقد أوضح ممثلوه أن الموهوبين يتمتعون بتوافق انفعالى جيد بالمقارنة بغيرهم. وفسروا ذلك بأن

لديهم جهاز عصبي جيد يساعدهم على تعلم متطور ويزيد من حساسيتهم الإنفعالية وشدة استجاباتها. وتساعد هذه الحساسية الإنفعالية الموهوبين لأن يكونوا أكثر وعيًا بمشاعرهم ومشاعر الآخرين، وتجعل الإرتقاء الإنفعالي لديهم أكثر تقدمًا مقارنة بأقرانهم .(Piechowski, 1991)

وبالنسبة للإتجاه الثالث والأخير، فيرى عدم وجود فروق جوهرية بين الموهوبين وغير الموهوبين فى التوافق الإنفعالى. وأوضح بعض الباحثين أنه بينما يوجد تشابه فى التوافق الكلى أو العام بين الموهوبين وغير الموهوبين، فإن الموهوبين أكثر فى التوافق الإنفعالي على وجه التحديد .(Neihart & Olenchak, 2002) وعلى الرغم من أن بعض الدراسات والبحوث كشفت عن تمتع الموهوبين بقدرة عالية على التكيف والتوافق الإجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية جيدة .(Baker, 1995) فإن هناك البعض الآخر من الدراسات التى كشفت عكس ذلك، وأوضحت نتائجها أن الأطفال الموهوبين يشعرون بالعزلة والإنسحاب وأحيانًا بالانطواء، ويواجهون مشكلات اجتماعية فى العديد من المواقف الإجتماعية، ويعبرون عن مشاعر مختلفة. فمشكلة العلاقة مع الأقران هى إحدى المشكلات التى يعانيها الموهوب، ويحاول دائمًا تحاشى مشاعر العزلة .(Ford, 1992) وذهب الباحثون إلى أن الأطفال الموهوبين قد يشعرون بالعزلة حتى لو كانوا غير منعزلين فعليًا بشكل فيزيائي أو اجتماعي عن أقرانهم. لأن المشكلة قد تكمن فى نظرتهم لأنفسهم على أنهم مختلفين. كما أنهم قد يشعروا أنهم غير مقبولين اجتماعيًا. ويرى البعض أن مشاعر العزلة لا يجب أن توصف على أنها سلبية، فالغالبية من الأطفال الموهوبين يبدو أنهم منطوون، وهو أمر عادي، يراه سيلفرمان (Silverman, 2005) شعور صحى، وعرف المنطويين بأنهم من يشحذون طاقاتهم من داخل أنفسهم.

وقد اختلفت وجهات النظر حول خصائص وسمات هؤلاء الأطفال، فالبعض يرى أنهم حذرون ويقظون بشكل مفرط ويستجيبون بحساسية مفرطة للمواقف وأنهم يميلون إلى الكمال مما يصاحب ذلك من قلق شخصى كما توصل إلى ذلك فاين Fine وفريمان Freman. ويرى آخرون أن النمو الأخلاقى لديهم متقدم وهم سريعو التأثر بالكثير من المشكلات الإجتماعية كما يذكر ليفين وتاكر Levine and Taker. وقرر آخرون مثل سبارو Sparrow أنهم يشكلون تحدياً لعالم الكبار وأن التعامل معهم شاق جدا وأنهم أصحاب مشكلات وحاجات خاصة وأنهم يجدون صعوبة فى التكيف

الاجتماعى، فى حين يرى البعض أن تفوقهم العقلى يمكِّنهم من التغلب على الإجهاد والتوتر ومواجهة المشكلات بذكاء أكثر، ويجد البعض فى اختلاف تفكيرهم عن غيرهم من الأطفال العاديين، ما يتسبب فى خلق بعض المشكلات، وكذلك هم يميلون لأن يكونوا محبوبين ومقبولين اجتماعيا من قبل أقرانهم كما يذكر بعض الباحثين (الشربينى وصادق، 2002).

ومن مراجعة الدراسات السابقة تبين اختلاف النتائج التى تم التوصل إليها، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال المتفوقين أفضل من الأطفال العاديين من حيث إنهم أقل عرض للاضطرابات الانفعالية، فى حين أشار فريمان Freman إلى أن الطفل المتفوق سريع الاستجابة للنقد ربما بسبب نزعته أو ميله للوصول إلى مرتبة الكمال، مما يؤدى إلى نمو صورة سلبية لذاته قد تؤدى به إلى درجة العزلة الإجتماعية أو إلى الإنطوائية التى قد تعوق تعزيز الاتصال الطبيعى بالأقران والتفاعل الاجتماعى، اما يصيب الطفل بالحزن والكآبة وأحيانا انخفاض المهارات الإجتماعية (Silver-man, 2005).

وفى مجال الوقوف على الصفات المزاجية المتعارضة التى تنسب إلى الأشخاص المبدعين، كشف «عبد الحليم محمود السيد» عن نوعين متقابلين، نوع ايجابي فى اتجاه الصحة النفسية، ونوع سلبي فى اتجاه الإضطراب النفسى. ومن الصفات الإيجابية التى تنسب إلى الأشخاص المبدعين: الثقة بالنفس، والإستقلال بالرأي، والشجاعة، وعدم التأثر بالآراء الشائعة. أما الصفات السلبية التى تنسب إلى المبدعين وتلصق بهم أنواعًا من الإضطراب، فهي متنوعة. حيث السلوك الغريب، وارتباط العبقرية بأنواع من السلوك غير السوي (السيد، 1971).

وحول الإقتران بين الإبداع الفني والإستعداد للوقوع فريسة للمرض الإنفعالي، أجرى «أندرياسن وغليك» تجربة على عينة من الكتاب الموهوبين مقارنة بعينة ضابطة، وكشفت النتائج عن أن الكتاب الموهوبين أكثر تعرضًا للإصابة بالإضطرابات الإنفعالية من أفراد المجموعة الضابطة (80٪ مقابل 30٪) (Andreasen & Glick, 1988). وإذا كانت الصفات النفسية للعديد من المبدعين المعماريين تبدو فيها دلائل المرض النفسي، إلا أنها تحمل أيضًا دلائل على ميكانيزمات ضبط مواتية يشهد بها هذا النجاح الذى حققوه فى حياتهم (Mackinnon, 1975).

المشكلات المتعلقة بتحديد سمات الموهوبين وخصائصهم الشخصية والسلوكية

تم في هذا الفصل مناقشة بعض القضايا المهمة وثيقة الصلة بموضوع الكشف عن سمات الموهوبين وذلك على كالتالي:

أولا: المنهج وطرق البحث المستخدمة فى الكشف عن سمات الموهوبين:

تقسم أدوات قياس الشخصية بوجه عام إلى أربع فئات هي: الإستبانات Ques-tionnaires أو القوائم Inventories أو مقاييس التقدير Rating scales، أو الإختبارات الموضوعية، والطرق الإسقاطية. وقد كان أكثر الأدوات شيوعا في هذا الشأن هى الإستبانات ومقاييس التقدير، حيث تم تطبيق هذه الأدوات على عينات من الأطفال، أو الآباء، أو المعلمين. ولوحظ على هذه الدراسات أن الكثير منها أجريت على عينة محدودة، ويصعب تعميم نتائجها.

ثانيًا: الفروق الفردية في خصال الموهوبين والمتفوقين

مما يزيد المشكلة تعقيدا أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين ليسوا مجموعة متجانسة، لأنهم لا يظهرون نفس الخصائص بنفس الدرجة كما يعتقد البعض. بل على العكس، فهم يمثلون مدا شائعا من الفروق الفردية، أضف إلى ذلك أنه لا يمكن لأي خاصية منفردة أن تعبر عن ماهية التفوق. فالمتفوقون غالبا ما يظهرون قدرات متمايزة مصحوبة بدافعية عالية للإنجاز، ليس بالضرورة أن تكون متوافقة مع الاتجاهات الاجتماعية المتعارف عليها، أو أن تظهر من خلال المناهج الدراسية التقليدية. بالإضافة إلى ذلك، فإن تفوق أو موهبة الطفل قد تظهر فى أوقات مختلفة أو مراحل متفاوتة من مراحل نموه. فمثلا، قد يظهر أحد الأطفال موهبة موسيقية فى مقتبل عمره وترتبط بعذوبة فى صوته، غير أن هذه الموهبة قد تضمحل شيئا فشيئا عندما يندمج فى التحصيل الدراسي، وقد لا يظهر هنا تفوقه الأكاديمي العام أو الخاص (معاجيني، 1997؛ Henderson, 2002).

ثالثاً: السمات المميزة للموهبين عبر الثقافات

هناك سؤال يطرح نفسه فى هذه الدراسة مؤداه: إذا كانت هناك مجموعة سمات وخصائص تميز الموهوبين، فهل هذه السمات جميعها مستقرة وثابتة عبر مختلف

الثقافات، أم أن هناك اختلافاً وتبايناً نسبياً عبر الثقافات؟ هنا، يرى الباحثون أن الإبداع والموهبة لا يحدثان فى فراغ. فالسياق الإجتماعي أو الوسط البيئي له أثر عميق على التعبير الإبداعي، وعلى دعم الإبداع والموهبة. لذلك، ترى النظريات المعاصرة بأن التقاء المتغيرات المرتكزة على البيئة والمتغيرات المرتكزة على شخصية المبدع أو الموهوب أمر ضرورى بالنسبة لنمو الإبداع والموهبة، وكذلك تعريفهما وتقييمهما (Mulyado, 2011). وأوضح فايست (1999) أن الثقافة تتدخل فى تحديد طبيعة الموهبة والإبداع، وأن التعريف الغربي للإبداع ينظر له كظاهرة موجهة نحو الإنتاج، وقائمة على الأصالة، بينما ينظر الشرق إلى الإبداع باعتباره نوعاً من التحقيق الشخصي وتحقيق الذات. وبوجه عام، فإن الثقافة تمدنا بمجموعة من الظروف التى قد تيسر الإبداع أو تعيقه، وتساعد على ظهور سمات معينة مهيئة أو معيقة للإبداع والموهبة. فقد تركز بعض الثقافات مثلا على المجاراة أكثر من غيرها.

رابعاً: النمو غير المتزامن لدى الموهوبين

بلغ التأكيد على خاصية النمو غير المتزامن لدى الموهوبين إلى حد أن إحدى الجماعات المعنية بأمور الموهوبين Columbus Group قد عرفت الموهبة على أنها نمو غير متزامن تأتلف فيه مقدرات عقلية رفيعة المستوى، وحدة انفعالية شديدة لخلق حالة من الوعي والخبرات الداخلية التى تختلف كيفيًا عما هو معتاد. وهذا النمو اللامتزامن يتزايد مع ارتفاع معدل الطاقة العقلية، كما أن هذا التفرد النمائى الذى يتميز به الموهوب عن نظيره العادي يجعله مرهف الحساسية وسريع التأثر بما يجري من حوله. مما يتطلب مواءمة وتكييف نمط الوالدية وأساليب التدريس والإرشاد بما يحقق تطوير استعدادته وتنميتها إلى أقصى ما يمكنها بلوغه من نمو (Clark, 1997; Shulte, 2001)

ويصور «تولان» الطفل الموهوب من منظور النمو غير المتزامن بأنه يجمع بين أعمار متباينة، فمع أنه فى الرابعة من عمره الزمني – مثلا - يمكنه أن يقرأ كمن هو فى الثامنة، ويقود الدراجة كمن هو في السادسة، ويلعب الشطرنج كمن هو فى الثالثة عشر، ويجادل بشأن القواعد والتعليمات كما لو كان فى عمر التاسعة، وينتابه القلق بشأن قضايا السلام العالمي وأطفال المجاعات مثل من هم فى عمر العشرين.

كما يبدو اللاتزامن الإجتماعي واضحا فى تلك الفجوة بين العقلية العالية المتميزة

لدي الأطفال الموهوبين من ناحية، والتوقعات المحدودة من قبل الأقران وربما الآباء والتى تتمثل فى أن يكون سلوكهم مسايرًا لأعمارهم الزمنية الصغيرة من ناحية أخرى، مما يشكل ضغوطًا نفسية على الموهوبين تكرههم على الإنصياع للقواعد والتعليمات، ومجاراة المعايير الإجتماعية السائدة، والتضحية بذكائهم وحبهم للمعرفة والتفكير، وربما تكون سببا فى تأخرهم الدراسى، وقد يشعرون بأن استعداداتهم العقلية الفائقة مصدرًا لتعاستهم وشعورهم بالذنب فى حياتهم الإجتماعية (القريطى، 2005).

خامساً: الرابطة السببية فيما يتعلق بالشخصية والإبداع والموهبة

أوضح غريجوى فايست (1999) أن أكثر الأسئلة إثارة للحيرة فيما يتعلق بالشخصية والإبداع تدور حول الرابطة السببية الممكنة بين المجالين. وأشار فايست إلى أنه يمكن صياغة الشكل العام للسؤال حول أي السمات هي التي تسبب السلوكيات أو المواهب بصورة أكثر دقة فى الآتي: هل تسبب الشخصية الإنجاز الإبداعي أو تؤثر فيه؟ وللإجابة على هذا السؤال ذكر فايست أن هناك محكين للسببية هما: التغير المشترك والأسبقية الزمنية.

إن كثيرًا من الجدل أو التباين الذى يصاحب مصطلح مثل السبب يمكن تجنبه لو أوضحنا معناه. وقد ذهب روزنتال وروسنو إلى ضرورة الوفاء بثلاثة محكات قبل أن ننظر في أي علاقة سببية بين أى متغيرين (أ) التغير المشترك و(ب) الأسبقية الزمنية و(ج) استبعاد التفسيرات الدخيلة. إن التباين المشترك يعنى ببساطة مدى تداخل واشتراك (س) مع (ص). فإذا لم يشترك (س) ولا (ص) معًا، فإنهما لا يمكن أن يكونا مرتبطين سببيا. أما الأسبقية الزمانية، فهى الفكرة القائلة بأن (س) لابد أن تسبق (ص) فى الزمن إذا كان لها أثر سببى على (ص). وأخيرًا فإننا إذا أردنا الوصول إلى نتيجة بأن (س) لها أثر سببى على (ص)، فعلينا أن نتمكن من استبعاد التفسيرات البديلة؛ بمعنى أن (س) وحدها لابد أن تسبب (ص) ونستطيع بتعريف السبب بهذه الأطر العملية أن نتناول المدى الذى «تسبب» فيه الشخصية الإنجاز المبدع. ومن هذه الناحية يمكن استخدام «السبب» و«الأثر» بمعنى واحد بحيث يمكن أن يحل أحدهما محل الآخر حسب السياق (Fiest, 1995).

ويتلاءم المحكَّان الأولويان (التباين المشترك والأسبقية الزمنية) بشكل يتفق مع المكوِّنين الرئيسيين للشخصية وهما الفروق الفردية والإتساق الزمني. ويمكن أن نفحص محك التباين المشترك بدراسة كيفية اتصال الفروق الفردية بالقدرة الإبداعية الفنية

والعلمية. ولكن إذا افترضنا أن الرابطة بين الشخصية المبدعة والإنجاز الإبداعي يمكن بإيضاحها إقامة الدليل على وجودها، فهل من العدل الحديث عن «الشخصية المبدعة» بشكل نهائى؟ إن سمات الفروق الفردية التى تميز الفنانين المبدعين قد لا تكون هى نفسها التى تميز العلماء المبدعين.

وبالمثل فإن الإتساق الزمني للشخصية الإبداعية يمكن أن يلقي الضوء على معيار الأسبقية الزمنية. فهل تستمر السمات المميزة للمبدعين والقابلة للقياس فى فترة مبكرة من حياتهم قادرة على تمييزهم عن نظرائهم فيما بعد فى حياتهم؟ ، وإذا لم تكن السمات تميز شباب المبدعين عن نظرائهم الأقل إبداعًا لكنها تميزهم فيما بعد فى حياتهم فهل هذا يعني أن هذه السمات لا يمكن أن تسبق الإبداع كما هو واضح؟ وهذا ما تجيب عنه الدراسات الطولية.

إن البحث ذا المنهج الطولي هو البحث الوحيد الذى يقدم إجابة محتملة عن سؤال الأسبقية الزمانية (أيهما يأتى أولاً). فالدراسات الطولية وحدها، هى التى تدلنا على ما إذا كانت السمات المميزة للأشخاص المبدعين كما قيست فى فترة سابقة فى حياتهم تستمر فى تمييزهم عن أقرانهم فى فترة لاحقة أو تالية فى حياتهم. والتدليل على أن سمات مثل الإستقلالية والإنطواء والإنفتاح والعدوانية والسيطرة موجودة بدرجات كبيرة فى وقت مبكر فى حياة الشخص لا يعني أنها تسبق الإبداع، لكن هذا النمط فى النتائج متسق مع أسبقية السمات الشخصية زمنيا. ومن الناحية الأخرى، فإذا لم تكن هذه السمات هى التى تميز الشباب المبدع عن أقرانه الأقل إبداعًا، وإنما تميز الأشخاص أنفسهم فى مرحلة تالية فى الحياة، فإنها لا يمكن أن تسبق الإبداع كما هو جلي. فهل توجد أية دراسات طولية تعثر على مجموعة من السمات الشخصية تميز الأشخاص المبدعين فى شبابهم عن أقرانهم الأقل إبداعًا لكنها لا تميزهم عنهم فى مراحل سنية تالية؟ (فايست، 1999).

الإجابة هى بالنفى لأن أغلبية الإنتاج العلمي في هذا الصدد تشير إلى اتساق الشخصية الإبداعية واستقرار سماتها عبر العمر. وعلى سبيل المثال أجرى «شيفر» بحثا للمتابعة استمر خمس سنوات حول شباب بالغين من المبدعين كانت قد أجريت عليهم اختبارات وهم فى سن المراهقة. وتبين أن عديدًا من المقاييس نفسها (النزعة إلى الإستقلال، والضبط الذاتي، والرعاية) التى ميزت المراهقين المبدعين عن نظرائهم قد استمرت فى التمييز بين المجموعتين عن بعضهما فى سن الرشد المبكر (Schaefer, 1973).

سادسًا: محاولة إيجاد نماذج نظرية تربط الشخصية بالموهبة والإبداع

إذا كانت الشخصية تتغير بتغير الإنجاز الإبداعي، وإذا كان يوجد استقرار زماني للشخصية الإبداعية، فهل توجد لدينا نماذج نظرية تربط الشخصية بالإبداع؟ وهل توجد لدينا آليات نفسية و/أو بيولوجية حقيقية وقابلة للاختبار على محك الواقع تربط بينهما؟ ظهر في الفترة الأخيرة بعض النماذج النظرية التى تطرح تفسيرات ذات مصداقية وقابلة للاختبار لهذه الرابطة، بين الشخصية والإبداع، ولنذكر أن أكثر مؤشرات الإبداع اتساقًا فى كل من الفن والعلم هى سمات الانطواء والدافع والطموح والانفتاح والمرونة والاستقلالية، أو الانطواء والعدوانية والغرور. وقد حاولت قلة من النظريات ربط كل سمة من هذه السمات على حدة بالإنجاز الإبداعي. وربما كانت أكثر النظريات حول الشخصية والإبداع طموحًا وشمولاً هى تلك التى طرحها آيزنك (Eysenck, 1994; 1995). إذ اقترح آيزنك نظرية سببية حول الإبداع تبدأ بالمحددات الوراثية الفطرية والتكوين المخي المعروف باسم حصان البحر Hippocampas formation (لمواد الدوبامين والسيروتونين) والكف المعرفي والذهانية والتي تؤدي بدورها إلى تكوين سمات الإبداع وإلى الإنجاز الإبداعي فى نهاية المطاف. وأكثر جوانب هذا النموذج جاذبية هو قابليته للإختبار وإن كان يتسم بالطابع الإنطباعي فى بعض جوانبه. وما يثير الإهتمام على وجه خاص فى نموذج آيزنك هو العلاقات بين العمليات الوراثية والكيميائية- العصبية وسمات الإبداع (أي الشخصية) التى تعد أحد المؤشرات المباشرة للإنجاز الإبداعي. فمثلاً نجد أن المكونات الرئيسية المتضمنة فى نموذج آيزنك القائم على الجوانب البيولوجية (الحيوية) فى الشخصية هو استثارة القشرة المخية، إذ ترتبط درجة الإستثارة العالية بتقليل الإنتباه بينما ترتبط درجة الإستثارة المنخفضة بتوسيع دائرة الإنتباه. وبجانب ذلك وجد آيزنك وباحثون آخرون أن الإبداع يتوقف على وجود بؤرة انتباهية واسعة وتوسيع البحث المعرفي إلى درجة الشمولية الزائدة وهى خصلة من خصال الذهانية. ولهذا نتنبأ بأن التفكير الإبداعي قد يكون مرتبطًا بدرجة إثارة منخفضة للقشرة المخية. ووضع كولين مارتيندیل برنامجًا بحثيًا اختبر هذه الفكرة بشكل منهجي ودعمها بشكل متسق، فنجد مثلا أن الإستثارة العالية مقاسة بالضغوط، تقلل من الحلول الإبداعية للمشكلات وأن الإستثارة المنخفضة، مقاسة برسام الدماغ الكهربي (نسبة الزمن المئوية لظهور الموجة ألفا)، ترتبط بالمزيد من الحلول الإبداعية للمشكلات. غير أن الإستثارة المنخفضة للقشرة

المخية لا تظهر إلا من خلال مرحلة الإلهام وليس على طول فترة الإستبصار الإبداعي أو خلال المعايير الأساسية. وفي الواقع، يميل الأفراد المبدعون إلى أن تكون لديهم مستويات استثارة أعلى أثناء فترات الراحة. وهو ما يتسق مع درجة الإستثارة العالية فى حالة الإنطواء وعلاقاتها بالإبداع (Eysenck,1990, 1995).

وعلى نحو أكثر عمومية، كتب وودي وكلاريدج في محاولة لتفسير الرابطة بين الإبداع والذهانية يقولان: «إن كلاهما (الذهانية والإبداع) قد يعتمد على عامل مشترك يرتبط بالرغبة في عدم التقليدية أو في الدخول في سلوك مضاد للمجتمع باعتدال». وقد شهد ميدان علم نفس الشخصية فى الفترة الأخيرة اهتمامًا واسع النطاق بنموذج العوامل الخمسة الذى يرى أن هناك خمسة أبعاد أساسية ثنائية القطب للشخصية منها: الإنفتاح، والعصابية، والطيبة، والضمير الأخلاقي. وعلى الرغم من أن العلاقة بين الإبداع وهذه الأبعاد لم تحظ بالإهتمام الكافي، فإن البحوث تشير إلى علاقة هذه العوامل بالإبداع الفني والعلمي منها بالإبداع اليومي. وأنه يمكن القول بأن الإنفتاح على الخبرة يتصل بالإبداع والموهبة. وفسر ماكراي تلك العلاقة فى ضوء وجود ثلاثة أسباب محتملة لهذه الصلة. أولها: أن الأشخاص المنفتحين قد ينجذبون أكثر إلى المهام المفتوحة والخلاقة، وربما يحققون درجات عالية فى تلك المهام، ثانيًا: ربما يكون الأشخاص المنفتحون قد تكونت لديهم مهارات معرفية مرتبطة بالتفكير الإفتراقي الإبداعي، وهي مهارات المرونة وتدفق الفكر، ثالثاً: ربما يهتم الأشخاص المنفتحون بالبحث عن الإحساس والتجارب الأكثر تنوعًا. وقد ينظر إلى قاعدة الخبرة هذه كأساس لمرونتهم وطلاقة الأفكار عندهم. لذا نحن نقول إننا بحاجة إلى مزيد من البحوث لتحديد مدى صحة هذه الإنطباعات (McCrae, 1987).

المراجع

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد. (د.ت). لسان العرب. تحقيق: عبدالله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي. القاهرة: دار المعارف.
- إبراهيم، نادية حسن .(2000). الموهبة والموهوبون: إشكالية تحديد المفاهيم. المؤتمر القومي للموهوبين بالقاهرة، 3-5 ابريل، 183-191.
- أبو حطب، فؤاد .(1978). القدرات العقلية (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأحمدي، محمد بن عليثة. (2006). المشكلات والحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة بالسعودية، جدة، 26-30 أغسطس.
- الجغيمان، عبدالله محمد .(2008). تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلم. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك فيصل، المركز الوطني لبحث الموهبة والإبداع.
- السيد، عبدالحليم محمود .(1971). الإبداع والشخصية. القاهرة: دار المعارف.
- السيد، عبدالحليم محمود .(1980). الأسرة وإبداع الأبناء. القاهرة: دار المعارف.
- الشخص، عبدالعزيز، والسرطاوي، زيدان .(1999). تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية .(2002). أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقلي والإبداع. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطحان، محمد خالد .(2005). دور الذكاء العاطفي في تكيف الطفل المتفوق والموهوب. المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان: معاً لدعم الموهوبين والمبدعين في عالم سريع التغير، 16-18 يوليو، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ومؤسسة الملك عبدالعزيز لرعاية الموهوبين، الأردن، عمان.
- الطنطاوي، رمضان عبدالحميد .(2008). الموهوبين: أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العقيّل، محمد عبدالعزيز محمد .(2011). أثر استخدام أنشطة علمية إثرائيّة مقترحة في تنمية عمليات العلم التكامليّة والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين

في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض.
- الغامدي، حمدان أحمد .(2006). المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة بالسعودية، جدة، 26-30 أغسطس.
- القريطي، عبدالمطلب أمين .(2005). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- بهنساوي أحمد .(2007). العوامل الكبرى للشخصية لدى عينية من المصريين: دراسة سيكومترية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة أسيوط.
- بيبي، هدى الحسيني .(2005). دور المعلم المرشد في إرشاد المتفوق الموهوب. المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان: معاً لدعم الموهوبين والمبدعين في عالم سريع التغير، 16-18 يوليو، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ومؤسسة الملك عبدالعزيز لرعاية الموهوبين، الأردن، عمان.
- حسين، محي الدين أحمد .(1981). القيم الخاصة لدى المبدعين. القاهرة: دار المعارف.
- حواشين، زيدان نجيب، وحواشين، مفيد نجيب .(1989). تعليم الأطفال الموهوبين. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- خليفة، عبداللطيف محمد .(2007). السمات الوجدانية المشتقة من معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية. في عبداللطيف محمد خليفة (محرر) دراسات في علم النفس الإجتماعي. (المجلد الرابع ص ص 15-27). القاهرة: دار غريب.
- خليفة، عبداللطيف محمد .(2000). الحدس والإبداع. القاهرة: دار غريب.
- رمزي، ناهد .(1975). الإبداع وسمات الشخصية لدى الإناث: دراسة تجريبية عاملية. المجلة الإجتماعية القومية، 12، 2، 20-42. (تصدر عن المركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية بالقاهرة).
- روشكا، الكسندر .(1989). الإبداع العام والخاص. ترجمة غسان عبدالحي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

- سليمان، سيد عبدالرحمن، وأحمد، صفاء غازي .(2002). المتفوقون عقليا وخصائصهم: تربيتهم، اكتشافهم، مشاكلهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عامر، أيمن. (2013). مهارات الإبداع وحل المشكلات . في عبدالحليم محمود السيد (محرر)، التفكير العلمي. (ص ص 203–239). جامعة القاهرة: كلية الآداب.
- عبدالحميد، شاكر. (1989). الطفولة والإبداع. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- عبدالحميد، شاكر .(2010). رعاية الموهبة ومعوقات الإبداع. مجلة الطفولة والتنمية، 17، 5، 17–31.
- عبدالخالق، أحمد محمد .(2000). معجم ألفاظ الشخصية. جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي.
- عبدالخالق، أحمد محمد. (2004). معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية. جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي.
- عبدالخالق، أحمد محمد .(2009). علم نفس الشخصية. الكويت، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي.
- عبدالرحيم، فتحي السيد، وبشاي، حليم السعيد .(1991). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الكويت: دار القلم.
- عبدالغفار، عبدالسلام .(1977). التفوق العقلي والإبتكار. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عياصرة، سامر مطلق محمد، وإسماعيل، نور عزيزي .(2012). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. المجلة العربية لتطوير التفوق، 4، 97–115.
- فايست، جريجوري .(1999). تأثير الشخصية على الإبداع الفني. في روبرت ستيرنبرغ (محرر)، المرجع في علم نفس الإبداع . (الفصل الرابع عشر ص ص 531–572). ترجمة محمد نجيب الصبوة، أيمن عامر، خالد بدر، فؤاد أبو المكارم. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- كوجك، كوثر .(2000). منهج مقترح لتنمية مهارات الاختراع والإبداع. المؤتمر القومي للموهوبين بالقاهرة، 3–5 أبريل.

- مجمع اللغة العربية .(1985). المعجم الوسيط. القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- محمد، عادل عبدالله. (2002). الطفل الموهوب، اكتشافه وأساليب رعايته. المؤتمر العلمي لتربية الموهوبين والمتفوقين: المدخل إلى عصر التميز والإبداع، جامعة أسيوط 14-15 ديسمبر، ص ص 254-259.
- محمد، عبدالصبور منصور .(2003). مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- مرسي، كمال ابراهيم .(1992). رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس. الكويت: دار القلم.
- معاجيني، أسامة حسن محمد. (1997). أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية. المجلة التربوية، 11 (43)، 22-47.

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's over excitabilities. Roeper Review, 19, 229-236.
- Ahmed, M., Badusah, J., Mansor, A. & Karim, A. (2014). The discovery of the traits of gifted and talented students in ICT. International Education Studies, 7, 13, 92-101.
- Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Allport, G. (1973). Definition of personality. In H. N. Mischel & W. Mischel (Eds.), Readings in personality. New York: Holt Rinehart & Winston, Inc.
-
- Anderson, N. C. & Glick, L. D. (1988). Bipolal affective disorder and creativity: Implications and clinical management. Comprehensive Psychiatry, 29, 207 – 216.
- Barker, J. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. Gifted Child Quarterly, 36, 4, 218 – 223.
- Bracken, B. A., & Brown. E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. Journal of Psychoeducational Assessment, 24, 112-122.
- Brody, L. E., & Mills, C. J., (2005). Talent search research: What have we learned?, High Ability Studies, 15, 97-111.
- Camp, G. C. (1994). A Longitudinal study of correlates of creativity. Creativity Research Journal, 7, 125-144.
- Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality – Based construct. Journal of Advanced Academics, 22, 412-446.

- Cattell, R. B. (1965). The Scientific analysis of personality. UK: Middlesex: Penguin.
- Cattell, R. B. (1971). Handbook of modern personality theory (Ed.), Urbana Univ. of Illinias Press.
- Clark, B. (1992). Growing up giftedness. New York: Macmillan: Pub. Comp.
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. Peabody Journal of Education. 72, (3-4), 81-100.
- Dalzell, H. J. (1998). Giftedness: Infancy to adolescence- a developmental perspective. Roeper Review, 20 (4), 259-264.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1998). Education of the gifted and talented. Boston : Allyn and Bacon.
- Drake, K. S. (2006, June). Gifted services identification report. Saint Paul, MN: Saint Paul Public Schools, Department of Research, Evaluation and Assessment, Office of Research and Development.
- Eysenck, H. J. (1960). The structure of human personality (2nd ed.). London: Methuen.
- Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (ed.), Handbook of personality theory and research, (pp. 244-276). New York: Guilford.
- Eysenek, H. J. (1994). Creativity and personality: World association, origence, and psychotoicism. Creative Research Journal, 7, 209-216.
- Eysenck, H. J. (1995). Genius: The natural history of creativity. Cambridge university Press.
- Fiest, G. J. (1994). Personality and working style predictors

of integrative complexity: A study of scientists thinking about research and teaching. Journal of Personality and Social Psychology, 67, 474-484.

- Fiest, G. J. (1995 October). Do hostile and arrogant scientists become eminent or are eminent scientists likely to become hostile and arrogant. Paper Presented at the annual conference of the Society for Social Studies of Science, Charlottesville, VA.
- Ford, D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted. above average, and average Black students. Roeper Review, 14, 130-140.
- Freeman, J. (1994). Same emotional Aspects of being Gifted. Journal for The Education of the Gifted, 14 (2), 180-197.
- Gagne, F. (1990). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), Handbook of gifted education, (pp. 65-81). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Gagne, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its on the Language of the field. Roeper Review, 18 (2), 103-111.
- Gallagher, J. J. (2003). Issues and challenges in the education of gifted students. In, N. Golengelo & G. A. Davis (Eds.) Handbooks of gifted education (3re ed., pp. 11-23). Boston: Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1993). Creating minds. New York, NY: Basic Books.
- Garland, A. F. & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. Roeper Review, 22, 1, 41-44.

- Gearheart, B. R. (1980). Special education for the 80s. Missouri: The C. V. Mosby Company.
- Guastello, S. & Shissler, J. (1994). A two – factor taxonomy of creative behavior. Journal of Creative Behavior, 28, 211-221.
- Guilford, J. P. (1959). Personality. New York: McGraw – Hill.
- Gust, K.(1997). Is the literature on social and emotional needs empirically based?, Gifted Child Today, 20 (3), 12-13.
- Hendrson, M. E. (2002). Achievement: An exploration of parental influence on gifted and talented females from culturally diverse backgrounds. A dissertation submitted for the degree of Doctor of Education, faculty of Fielding Graduate institute.
- Heylighen, F. (1992). A cognitive – systemic reconstruction of Maslow's theory of self – actualization. Behavioral Science, 37, 39-58.
- Hunsaker. S. L. & Callahan, C. M. (1995). Creativity and giftedness: Published instrument uses and abuses. Gifted Child Quarterly. 39. 110-114.
- Jamison, K. R. (1993). Touched with fire: Manic – depressive illness and the artistic temperament. New York: Free Press.
- Jolly, J. (2005) Proneering definitions and theoretical positions in the field of gifted education. Historical Pexpectre , 28, 3, 30-43.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A. & Baer, J. (2008). Essentials of creativity assessment. New york. NY: Wiley.
- Kaufman, J. C. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. Journal of Pschoeducational Assessments, 30, 1, 60-73.
- Kokot. S. (1991). Understanding giftedness: A south african

perspective pretario, South Africa: Butter worth.
- Limont, W., Dreszer – Drogob, J., Bendynske, S. , Sliwinska, K. & Jastrezbska, D. (2014). Old wine in new bottles? Relationships between over excitabilities, the big five personality traits and giftedness in adolescents. Personality and Individual Differences, 69, 199 – 204.
- Mackinnon, D. W. (1975). The personality correlates of creativity: A study of american architects. In P. E. Vernon (Ed.), Creativity (pp. 289-311). England: Penguin Book.
- Mansfield, R. S. & Busse, T. V. (1981). The psychology of creativity an discovery: Scientists and their Work. Chicago: Nelson – Hall.
- Marland, S. P. Jr. (1972). Education of the gifted and talented. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking and openness to experience. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 1258 – 1265.
- Morisano, D. & Shore, B. M. (2010). Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever?. Roeper Review, 32, 249-258.
- Mulyado, S. (2011). Intellectual giftedness and creative personality development through learning with process approach in E- learning programme. International Journal of Business and Science, 2(3), 67-76.
- National Association for Gifted Children (2013). Charateristics of gifted and talented children- An exploration. NAGC Factsheet.
- Neihart, M. & Olenchak, F. R. (2002). Creativity gifted chil-

dren. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M & Moon (Eeds.),The social and emotional development of gifted children: What do we know?. (pp. 165-176). Washington: Prufrock Press.

- Noble (1998). Female and gifted: The challange. Gifted Unlimited Bellevue. W A: North West Gifted Child Association.
- Ochse, R. (1990). Before the gates of excellence: The determinants of Creative genius. Cambridge University Press.
- Olszewski, Kubilius, P. (2000). The transition from childhood footedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. Roeper Review, 23, 2, 65-71.
- Perleth, C., Lehwald, G. & Broder, C. S. (1993). Indicators of high ability in young childen. In K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford, U. K.: Pergamon Press.
- Peterson, C. (1988). Personality. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Piechowski, M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colongelo & G. Davis (eds.) Handbook of gifted education. (pp. 285-306). Boston, M A: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conception if giftedness. (pp. 53-92). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L., White, A. Callahan, & Hartman, R. (1976). Scales for rating the behavioral characterists of superior students. Manisfield Center, Ct: Creative Learning Press.

- Richardson, M. (2002). The relation between feelings of isolation and giftedness. A dissertation presented to the faculty of the college of education University of Hoston, Doctor of Philosophy.
- Rokeach, M. (1980). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values. University of Nebraska Press.
- Schaefer, C. (1973). A five-year follow up study of the self-concept of creative adolescents. Journal of Genetic Psychology, 12, 3, 163-170.
- Schulte, D. R. (2001). Primary teachers attitudes, perceptions, and beliefs about gifted students. Thesis submitted to the department of teacher education Eastern. Michigan University, Master of Arts.
- Silveman, L. K. (2005). Cahracterostics of gifted scale: A review of the literature. Retrieved April 25, 2005, From the world Wid Web: www.gifted development.Com.
- Stephenes, K., Karnes, F. & Whorton, K. (2001). Gender differences in creativity among American Indian third and fourth grade students. Journal of American Indian Education, 40 (1), 57-65.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness and Practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (2nd ed., 43-54). Boston: Allyn & Bacon,
- Sumreung wong, U. (2003). Preservice elementary teachers' attitudes, toward the characteristics and needs of the gifted children. A dissertation submitted in partial fulfillment of the degree of doctor of education, University of Northern Colorado, College of Education.

- Terman, L. M. (1925 «a»). Genetic studies of genius. Stanford, C A: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1925 «b»). Mental and physical traits of a thousand gifted children . Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1954). Scientists and nonscientists in a group of 800 men. Psychological Monographs, 68, whole No. 378.
- Terman, L. M. (1955). Are Scientists different?. Scientific American, 192, 25-29.
- Torrance, E. P. (1970). Encouraging creativity in the classroom. Dubuque, IA: William C. Brown Company.
- Willard – Holt, C. (1998). Academic and personality characteristics of gifted students with cerebral palsy: A multiple case study. Exceptional Children, 65, 1, 37-50.
- Ysseldyke, J. E. & Algozzine. B. (1995). Special education: A practical approach for teachers. U. S. A.: Houghton Mifflin Company.

الفصل الرابع

أساليب التفكير ومدى شيوعها لدى الطلبة الموهوبين

إعداد وتأليف

د. جمال الدين محمد الشامي

كلية التربية، جامعة دمياط

جمهورية مصر العربية

مقدمة

ررم الله الإنسان بعديد من العطايا والنعم المهمة، لعل أهمها «نعمة التفكير Think-ing». فالتفكير من أهم العمليات النفسية العقلية، بل وأرقاها لدى الإنسان. إذ يلعب دوراً جوهرياً في شتى جوانب حياته، وخاصة في مستوياته العليا. وبشكل محدد، يعد التفكير أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات. ودعما لتلك المقولة، نطق الفيلسوف ديكارت مقولته الشهيرة « أنا أفكر إذن أنا موجود؛ فالتفكير عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني (Grigorenko & Sternberg, 1995).

يحدث التفكير في الدماغ، وللدماغ قدرة هائلة. فهي تولد (25) واط من الطاقة في حالة الوعي وتنتقل المعلومات فيه بسرعة (220) ميلاً في الساعة، كما أن الدماغ قادر على تخزين (100) تريليون معلومة (Clark, 2007). لذلك وبفضل القدرة الهائلة التي يمتلكها الإنسان، يمكن أن يشغلها بالتفكير في الأمور المهمة والمفيدة أو العكس. كما يستطيع الفرد أن يدير هذا الدماغ بطريقة سليمة ليحصل على ناتج سليم، والعكس صحيح. وهذا كله يرجع إلى الشخص نفسه، ورغبته الجادة في أن يكون مفكراً بارعاً وماهراً، أو عكس ذلك تماما.

وكان لظهور الإتجاه المعرفي وتطوره أثر بالغ في التغلب على ازدواجية وصف وتفسير السلوك الإنساني؛ تلك الإزدواجية التي قامت على الفصل الحاد بين التنظيم العقلي ومكوناته والتنظيم الإنفعالي ومكوناته. وبات من المسلم به أن هناك ثمة تفاعل بين التنظيم العقلي ممثلاً بالوظائف العقلية المعرفية، كالذكاء العام والقدرات الخاصة والتنظيم الوجداني ممثلاً بأساليب النشاط الإنفعالي والنزوعي. هذا التفاعل أو التداخل، هو ما يشكل خصائص الفرد المنتجة لأسلوبه المميز في مواقف الأداء المعرفي بوجه خاص (شلبي، 2002).

وقد أشار سيد عثمان وفؤاد أبوحطب (1987) إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وإنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى « بالعمليات المعرفية Cognitive Operations» إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الإهتمام بسيكولوجية التفكير؛

فالتفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة (نايفه قطامي، 2001). وهناك بعض التصورات النظرية لأساليب وأنواع التفكير التي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب، والأنواع أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومنها:

- نموذج بايفيو Paivio في عام 1971 والذي يتصور وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم في التفكير هما:

ـ طريقة التفكير اللفظي Verbal Thinking Method

ـ طريقة التفكير التصوري Imagery Thinking Method

- نموذج هاريسون وبرامسون Harison & Bramson في عام 1982 الذي يقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف، ويُبني هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر والنمط الأيمن)؛ فلكل منهما نمط مختلف عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات حسب نوع الأداء (منطقي-غير منطقي) ومحتواه (لفظي-تصوري). وينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هي (مجدي حبيب، 1995):

ـ التركيبي Synthetic ،

ـ العملي Pragmatic ،

ـ الواقعي Realistic ،

ـ المثالي Idealistic ،

ـ التحليلي Analytic

وتعد نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ (Sternberg's Theory of Mental Self–Government (Sternberg, 1988 الأكثر شيوعاً وتقبلاً. وفى عام 1990 أطلق عليها ستيرنبرغ نظرية أساليب التفكير (Thinking Styles Theory (Sternberg, 1990). وأصدر في عام 1997 كتاباً بعنوان أساليب التفكير (Sternberg, 1997)؛ وتقوم هذه النظرية على وجود خمس أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات أو السلطات بالنسبة للمجتمعات تتمثل فيما يلي:

- الشكل، Form: الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي

- الوظيفة، Function: التشريعي، التنفيذي، الحكمي
- المستوى، Level: العالمي، المحلي
- النزعة، Leaning: المتحرر ، المحافظ
- المجال، Scope: الداخلي، الخارجي

وبذلك، تقترح نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص، هي كما يلي .(ستيرنبرغ، 1997/ 2004؛ فارس الشمري، 2011؛ Sternberg & Zhang, 2005: (Sternberg,1988,1990,1994a,1994b;

أولاً: وظائف السلطة وتشمل ثلاثة أساليب للتفكير هي:

1- الأسلوب التشريعي Legislative: ويتضمن الإبداع والصياغة وتخطيط الأفكار والنظم؛ حيث يفضل أصحاب هذا الأسلوب القيام بطرقهم الخاصة لعمل الأشياء، ويفضلون أن يقرروا بأنفسهم ما سيفعلونه وكيف. ويفضلون أيضاً وضع قوانينهم الخاصة، والتعامل مع المشكلات غير المعدة سلفاً. ومن أهم الأنشطة المفضلة لذوي الأسلوب التشريعي هي كتابة مقالات، وإقامة مشروعات ابتكارية، وإبداع أعمال جديدة، أو أنظمة تعليمية جديدة، واختراع أشياء جديدة، وبعض أنواع الوظائف التي يفضلونها هي التي تسمح لهم بممارسة أسلوبهم التشريعي كأن يكون كاتبا مبدعاً وعالما وفنانا ومستثمرا بنكيا وصانع سياسة ومهندساً معمارياً.

وبشكل محدد، فإنَّ الأسلوب التشريعي يدفع بصفة خاصة إلى الإبداع، لأن المبدعين لا يحتاجون فقط إلى القدرة على إدراج أفكار جديدة فحسب، بل يحتاجون كذلك إلى الرغبة في إدراكها.

2- الأسلوب التنفيذي Executive: ويتضمن اتباع القواعد والقوانين المحددة، وتنفيذ الخطط المصاغة واستخدام حلول سابقة. ويفضل المفكرون التنفيذيون المشكلات الموضوعة سلفا. ويحتمل أن يعملوا على إكمال الفراغات الموجودة داخل الأنظمة دون خلق أنظمة جديدة بأنفسهم. ومن بعض أنواع المشكلات التي يحتمل أن يفضلونها هي حل مسائل حسابية ما، وتطبيق القواعد على المسائل، وتقديم عروض بناء على أفكار الآخرين، وتنفيذ القواعد، والمهن التي يمكن أن تتناسب جيداً مع المفكرين التنفيذيين.

ومن أنواع هذه المهن: المحاماة وضباط الشرطة، ومنفذو تصميمات الآخرين، ومساعدو المديرين. ويميل أصحاب الأسلوب التنفيذي إلى أن يكونوا ذا قيمة عالية في المدرسة، لأن ذوي الأساليب التنفيذية يفعلون ما يؤمرون به. وغالبا ما يفعلونها بابتهاج، فيتبعون التوجيهات والأوامر ويقيّمون أنفسهم بنفس الطريقة التي يقيّمهم بها النظام. فالطفل الموهوب ذو الأسلوب التنفيذي يكون أداؤه جيداً في المدرسة، بينما الطفل الموهوب ذو الأسلوب التشريعي يبدو أنه غير متكيف وربما متمرداً.

3- **الأسلوب القضائي، Judicial**: ويتضمن التقييم والتحليل والنقد. فيفضل أصحابه أن يقيموا القواعد والإجراءات وتحليل المشكلات، كما يحب صاحب الأسلوب القضائي الأنشطة التي تتعلق بكتابة المقالات النقدية، وطرح الآراء والحكم على الأفراد، وتقييم البرامج. ويفضل أصحاب الأسلوب القضائي مهن القضاء، والنقد، وتقييم البرامج، والإرشاد، وتحليل الأنظمة.

ثانياً: أشكال السلطة وتشتمل على أربعة أساليب للتفكير:

1- **الأسلوب الملكي، Monarchic** : ويتضمن تحقيق هدف أو حاجة وحيدة، والتركيز على موضوع معين. ويكون الشخص ذو الأسلوب الملكي مستقلا ومدفوعا من داخله. ويميل إلى ألا يدع شيئا في طريقه لحل المشكلة. ويمكن أن يُعتمد على الأشخاص الملكيين لعمل أي شيء بافتراض أنهم يكرسون ذهنهم بدرجة كبيره له.

2- **الأسلوب الهرمي، Hierarchic**: ويتضمن تحقيق أهداف متعددة تكون محددة ومتدرجة الأهمية ومرتبة الأولويات. وصاحب هذا الأسلوب هو شخص ذو تدرج هرمي في الأهداف ويدرك الحاجة إلى تحديد الأولويات؛ حيث لا يمكن تحقيق كافة الأهداف دوماً مرة واحدة، أو على الأقل أن تتحقق جميعا على نحو متكافئ من الجودة، ويميل هذا الشخص إلى أن يكون أكثر قبولا للتعقيد من الشخص الملكي. فهو يرتب الحاجة لرؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح، ويميل الأفراد ذوو التدرج الهرمي إلى أن يكونوا مناسبين جدا في المنظمات لأنهم يدركون الحاجة إلى الأولويات.

3- **الأسلوب الأقلي، Oligarchic**: ويتضمن تحقيق العديد من الأهداف بحيث تكون متساوية الأهمية والأولوية. وهو يشبه الشخص الهرمي في أن لديه رغبة في أداء

أكثر من عمل في نفس الوقت، لكن على خلاف الفرد ذي الأسلوب الهرمي في ترتيب الأولويات، ويميل ذوو الأسلوب الأقلي إلى أن يكونوا مدفوعين من أهداف عديدة يدركونها غالباً بأنها جميعاً قوية ومتساوية الأهمية.

4- **الأسلوب الفوضوي، Anarchic**: ويطلق عليه في بعض الدراسات الأسلوب (المتداخل)، ويتضمن العشوائية في الحلول والأولويات ورفض الأنظمة والميل للإبتكار. ويتخذ هؤلاء الأفراد ما يبدو مدخلاً عشوائياً إلى المشكلات؛ فهم يميلون إلى رفض الأنظمة خاصة الأنظمة الصارمة ويقاومون أي نظام يرون أنه يقيدهم. وبالرغم من أن الأفرادَ ذوي الأسلوب المتداخل يجدون صعوبة في التكيف في عالم المدرسة والعمل، إلا أنهم في الغالب ذو قدرة أكبر على الإسهام المبتكر من كثيرين. ولأنهم يميلون إلى أخذ القليل من هنا وهناك فهم غالباً يؤلفون أجزاءً مختلفة من المشاكل والأفكار بطريقة مبتكرة. ولذا ربما يرون حلولاً لمشاكل يتغاضى عنها الآخرون.

ثالثاً، مستويات السلطة وتشتمل على أسلوبين للتفكير هما:

1- **الأسلوب العالمي، Global**: ويتضمن إدراك الصور العامة وترك التفاصيل، ويميلون إلى التعامل مع العموميات والإهتمام بالقضايا المجردة والتعامل مع مشكلات مجردة وكبيرة نسبياً، وهم يتجاهلون أو لا يحبون التفاصيل، ويفضلون النظر إلى الغابة دون أشجار، يميلون إلى التخيل، ويسترسلون أحياناً التفكير. ويفضل أصحاب الأسلوب العالمي التغيير والتجديد والإبتكار، ولا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل.

2- **الأسلوب المحلي، Local**: ويتضمن الإهتمام بالتفاصيل والمشكلات الملموسة العيانية، لا المجردة. ويتوجه أصحاب الأسلوب المحلي نحو المواقف العملية. إنهم يرون الأشجار ولا يرون الغابة. ويميل أصحاب الأسلوب العالمي والمحلي إلى العمل معا بشكل جيد، لأنَّ كلاً منهما يتناول جانبا من المهمة يتجاهله الآخر.

رابعاً، مجالات السلطة وتشتمل على أسلوبين للتفكير هما:

1- **الأسلوب الداخلي Internal**: ويتضمن العمل بانفراد ومعزول عن الآخرين، ويشير إلى الأفراد الذين ينشغلون بالشئون الداخلية لأنفسهم، أي أن هؤلاء الأفراد يتميزون بالتركيز الداخلي، ويميلون إلى أن يكونوا انطوائيين نحو المهمة ومنعزلين، ويكون

وعيهم الإجتماعي أحيانا أقل من ذوي الأسلوب الخارجي. كما يكون شغلهم الشاغل تطبيق ذكائهم على الأشياء أو الأفكار بعيداً عن الآخرين.

2- **الأسلوب الخارجي External**: ويتضمن العمل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية. ويميلون إلى أن يكونوا منبسطين ومتوجهن نحو الآخرين، وغالباً ما يكونون ذوي حساسية اجتماعية، وعلى وعي بما يدور مع الآخرين، ويحبون العمل مع الآخرين، ويفضلون التعلم التعاوني.

خامساً، نزعات السلطة وتشتمل على أسلوبين للتفكير:

1- **الأسلوب المتحرر، Liberal:** ويتضمن العمل بطرق جديدة وحب التغيير وغير المألوف. ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى ما وراء القواعد الموجودة والإجراءات والسعي وراء المواقف الغامضة ويفضلون أقصى تغيير ممكن، فهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف.

2- **الأسلوب المحافظ، Conservative:** ويتضمن التمسك بالقواعد والطرق المألوفة المنظمة وتقليل التغيير. ويحب ذوو الأسلوب المحافظ التمسك بالقواعد والإجراءات الموجودة ويقللون من التغيير ويتجنبون المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، وسيكون هذا الفرد أكثر سعادةً في بيئة منظمة معروفة مسبقاً. وإذا لم يكن النظام موجودا ربما يسعى الفرد إلى إيجاده.

من العرض السابق لأساليب التفكير الخاصة بنظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ Sternberg's Theory of Mental Self–Government (Sternberg, 1988; 1990; 1997). نجد أن هذه الأساليب جميعاً تميز الموهوبين والمتفوقين عامة. وبصفة خاصة، فإن الأساليب الأكثر انتشاراً بينهم هي: التشريعي، التنفيذي، الهرمي، المتداخل، العالمي، الداخلي، الخارجي، والمتحرر؛ ذلك لإرتباط هذه الأساليب بكل من الخصائص المعرفية للموهوبين والمتفوقين من ناحية؛ والمتمثلة بإدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، وقوة التركيز والذاكرة، والولع بالمطالعة، وتنوع الاهتمامات، والتطور اللغوي المبكر، وكذلك الخصائص الانفعالية من ناحية أخرى؛ والمتمثلة بالنضج الأخلاقي المبكر، وحس الدعابة، والقيادية، والحساسية المفرطة والحدة الإنفعالية، والكمالية السوية (فتحي جروان، 2002؛ 2008). ويتفق هذا

مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث؛ والتي أجريت في البيئات العربية والأجنبية (شلبي، 2002؛ الفوزان، 2008؛ صالح الشمري، 2009؛ الشهري، 2012؛ المدني، 2013؛ العويس، 2015Lam Pui Yin, 2000; Yunfeng, 2006; Kwan, 2000; (Grigorenko & Sternberg, 1997;.

والتفكير كنشاط عقلي وذهني ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد. ويستخدم الفرد لذلك نمطًا معينًا للتفكير، على أنه يمكن تحديد ثلاثة أنواع للتفكير هي :

1. **التفكير العرضي أو الذاتي، Autistic Thinking**: نوع من التفكير البسيط يستخدم بطريقة غير هادفة لتخزين معلومات بسيطة وغير هامة، في الذاكرة قصيرة المدى Short Term Memory، ويسمى احيانًا بالتفكير غير الموجه (Paul, 1987).
2. **التفكير الموجه، Directed Thinking**: يمارسه الفرد لتحقيق هدف محدد ومرتبط بموقف معين كحل مشكلة ما، وهو تفكير مضبوط بدرجة عالية من المعايير الخارجية، ييعتمد على عمليات ذهنية راقية، مثل الذاكرة، والتخيل، وتكوين ارتباطات Stern-berg, 1988).
3. **التفكير القصدي أو العلمي، Scientific Thinking**؛ وهو تفكير منظم ومخطط له؛ حيث يضع الفرد لنفسه مخططًا ذهنيًا ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ويحتاج كفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة، وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى Long Term Memory؛ وهذا النوع من التفكير يساعد على تعلم المناهج التعليمية، وحل المشكلات وفق منهجية علمية، ولهذا النوع من التفكير أنماطًا عديدة منها: التفكير المنطقي Logical Thinking، االتفكير الناقد Critical Thinking، والتفكير الإبداعي Creative Think-ing، والتفكير الاكتشافي Discovery، والتفكير الحدسي Intuitive Think-ing ، والتفكير التحليلي Analytical Thinking، والتفكير التجريدي Abstract Thinking، وتفكير معالجة البيانات Information Processing Thinking والتفكير التأملي .Reflective Thinking (Paul, 1987)

والجدير بالإشارة هنا أن أنماط التفكير السابقة مهمة بالنسبة لجميع الطلبة بمن

فيهم الطلبة الموهوبين والمتفوقين بصفة عامة، وكل من التفكير التأملي والتفكير الجانبي (الإبداعي)، والتفكير الحدسي بصفة خاصة هي أقرب أنواع التفكير للطلبة الموهوبين والمتفوقين وأكثر انتشاراً بينهم، علاوة على ما تم عرضه في نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ؛ والذي يتصل بأساليب التفكير الخاصة بهذا النموذج عامة، ولذلك سيتم تناولها فيما يلي:

أولاً، التفكير التأملي، Reflective Thinking:

عرفه ديوي (1961) Dewey التفكير التأملي بأنه «تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج؛ وهو بهذا المعنى يمثل حالة من الشك أو التردد أو الحيرة أو الإرتباك، وصعوبة ذهنية، بحيث تمثل منطلقاً لعملية التفكير، ثم البحث والإستقصاء التي تقود إلى حل لهذه الحالة (Phan, 2007). وبهذا المعنى فقد ميز ديوي بين التفكير التأملي وغير التأملي، وذلك في ضوء توافر مكونين، يتمثل الأول في حالة الشك تجاه الموقف، ويتمثل الثاني في الطرق أو الأساليب أو الاستراتيجيات اللازمة لإزالة هذا الشك (Keogh, 2005) . وعليه فإن منحى ديوي في التفكير التأملي يمثل طريقة شاملة في بناء المعنى، الذي يقود إلى التطور الأخلاقي والفكري للفرد عن طريق تقويم الخبرة التعليمية وتفسيرها (Kim, 2005). بينما يرى شون (1987) Schon التفكير التأملي على أنه قدرة حدسية للفرد تساعده على استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية لوصف المواقف والأحداث وتحليلها واشتقاق الإستدلالات منها وخلق قواعد مفيدة للتدرب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة، وعرفه كاجان Kagan (1988) بأنه طريقة الفرد المميزة في تنظيم مدركاته وموضوعات العالم المحيط، وتمتاز هذه الطريقة بالثبات نسبيًا مما يجعل من إمكانية توقع السلوك الصادر عن هذا الفرد أمرًا يسيرًا. ويتفق ذلك مع ما يراه زياد بركات (2005) بأن التفكير التأملي هو القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة وتحليلها بعمق وتأني للوصول الى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه. كما عرف آيزنك (1977) Eysenck الشخصية التأملية بأنه شخصية متحفظة ومحافظة وهادئة المزاج وعميقة الإدراك للأشياء كما اعتبر آيزنك التأمل سمة معتادة تتدرج تحت بعد الإنبساط – الإنطواء.

ومما سبق، نجد أن التفكير التأملي يتمثل في معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم، وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق، باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، وبما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز، كما يؤدي إلى اكتشاف أدلة أو شواهد تقود إلى إعطاء معانٍ جديدة للموقف، وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها (ريان، 2010؛ Kim, 2005; Samuels & Betts, 2007).

مستويات التفكير التأملي

يرى كيمبير وزملاؤه (Kember et al. , 2000) أن مستويات التفكير التأملي هي:

- **العمل الإعتيادي:** ويشير إلى كل ما تعلمه الفرد سابقاً من خلال الإستخدام المتكرر، وأصبح نشاطاً يتم ينفَّذ تلقائياً.
- **الفهم:** ويتضمن هذا المستوى إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها، أو معانيها في الشخص أو ممارسات الموقف.
- **التأمل:** ويشير إلى جميع الأنشطة الإنفعالية أو العقلية التي يشترك فيها الأفراد بهدف استكشاف خبراتهم، والتعمق فيها وصولاً إلى تقديرات وفهم جديدة.
- **التأمل الناقد:** ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات التفكير التأملي، وينطوي على تحولات جوهرية في وجهات النظر، ويتحقق عندما يصبح الفرد قادراً على تبرير وجهات نظره، وأفكاره، ومشاعره، وإجراءاته.

معايير وإجراءات التفكير التأملي

يتضمن التأمل باعتباره طريقة خاصة في التفكير أربعة معايير: يتمثل الأول في عمليات بناء المعنى، وهذا يعني أن التأمل يساعد المتعلمين على نقل خبراتهم إلى خبرات جديدة بفهم أعمق بالإستفادة من الخبرات والأفكار السابقة، ويشير المعيار الثاني إلى اعتبار التأمل طريقة منظمة وصارمة ومضبوطة في التفكير تنبثق جذورها من عمليات الإستقصاء العلمي، ويتعلق المعيار الثالث بشروط ومناخات حدوثه؛ والذي يتطلب تفاعلاً مع الآخرين في سياقات اجتماعية متعددة، فثنائية التفاعل والمجتمع تكون مصفوفة

متداخلة لتشكيل الخبرة، وأخيراً فإن التأمل يتطلب اتجاهات تعطي قيمة للأفراد ونموهم العقلي ذاتياً أو مع الآخرين.(Rodgers, 2002).

ويحدث التأمل وفق أمرين ضروريين هما :الوقت والخبرة؛ فالتعلم التأملي شكل من أشكال التعلم الذي يتطلب من المتعلمين التوقف أو التأني، ثم ملاحظة مواقف تعلمهم، مع الأخذ بعين الإعتبار الخبرات السابقة ذات العلاقة، ثم توليد معارف مفيدة من ذلك الموقف، وعند ذلك يستطيع المتعلمون إعطاء معنى لعمليات تعلمهم من خلال ربط الماضي بالحاضر مع المستقبل (Tan & Goh, 2008) ، وتسير هذه العملية في دورة كاملة تبدأ ملامحها في عملية استحضار للخبرة، ثم وصفها، وتحليلها، وانتهاءً بالإجراء العقلاني؛ أي التدخل والعمل والتجريب (Rodgers, 2002).

التفكير الجانبي، Lateral Thinking

يعد التفكير الإبداعي أحد أنماط التفكير الفعال، ويُقسم إلى نوعين هما: الأول: الإبداع المعتمد على الإلهام والبحث بلا هدف أملا في حدوث أمر ما. والثاني الإبداع المعتمد على فهم أنظمة المعلومات ذات التنظيم الذاتي؛ التي تنظم فيها المعلومات نفسها بشكل متتاليات وأنماط، ولا يوجد أي غموض فيما يتعلق بها، وهذه تندرج ضمن الإبداع الجاد Serious Creativity الذي يدخل تحت مسمى التفكير الجانبي؛ ويرجع الفضل في ظهور هذا المصطلح للعالم إدوارد دي بونو؛ الذي ابتدع مصطلح التفكير الجانبي -Lat eral Thinking ليفرق بينه وبين التفكير الرأسي أو العمودي؛ ففي عام 1967 تم اعتماد مصطلح التفكير الجانبي وإضافته إلى قاموس أكسفورد الإنجليزيOxford English Dictionary ، ويؤكد دي بونو على أن التفكير الجانبي يؤدي إلى كيفية عمل الدماغ بوصفه نظام تنظيم المعلومات ذاتيا، وهو تفكير غير خطي أو متسلسل أو منطقي؛ فهو يشير إلى الحاجة للتحرك عند معالجة مشكلة ما في اتجاهات وبدائل جانبية؛ ولذلك يعرفه بالبحث لحل المشاكل بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية بشكل واضح (دي بونو، 2005).

التفكير الجانبي هو تفكير من أجل تغيير المفاهيم بدلاً من المحاولات الجهيدة مع نفس المفاهيم، وأحد أسباب ابتداع واستخدام اصطلاح (التفكير الجانبي) هو التفريق بين هذا النوع من الإبداع وبين التفكير المستخدم في خلق مفاهيم جديدة، ويصف دي بونو الشخص

الذي يمتلك التفكير الجانبي بأنه: شخص متفائل وإيجابي ومستعد للتجريب، يُركز على احتمالات النجاح ويُقل احتمالات الفشل، لا يستعمل المشاعر والإنفعالات بوضوح، بل يستعمل المنطق بصورة إيجابية، ويهتم بالفرص المتاحة و يحرص على استغلالها .أما أهم الصفات التي تُعيب التفكير العمودي مقابل التفكير الجانبي الذي يتجنب هذه العيوب فهي:

التفكير العمودي	التفكير الجانبي
1. أنه ينتقي الحل المطلوب ويكتفي بذلك.	1. يبتكر أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل.
2. يسير في اتجاه واحد محدد.	2. ينظر إلى أكثر من جهة.
3. تحليلي.	3. ابتكاري.
4. يسير في خطوات متتابعة.	4. يقفز من خطوة إلى أخرى.
5. يعتمد على صحة أي خطوة يسير فيها أي لا مجال للخطأ المتسلسل.	5. قد يكون خاطئا في مرحلة أو خطوة.
6. يعتمد على الشيء الذي له علاقة وينبذ غيره.	6. يُبقي على كل المعلومات المتاحة.
7. يتخذ المسار الواضح أو المألوف.	7. لا يعتمد على المسار الواضح.

مما سبق يتضح أن التفكير الجانبي هو الخروج من المألوف في التفكير، والبحث عن طرق أخرى غير اعتيادية للوصول إلى الحل؛ فعندما يفكر الإنسان بشكل عمودي فهو أشبه بمن يحفر حفرة ويستمر في حفرها، عندئذ سيبقى في نطاقها. وبالتالي، لا يمكن له في هذه الحالة أن يأتي بجديد طالما أنه يحفر في اتجاه واحد، فإذا أراد أن يأتي بجديد فعليه أن يخرج من هذه الحفرة إلى حفرة أخرى، وهذه هي الفكرة الأساسية في التفكير الجانبي، أي يجب البحث عن اتجاه آخر؛ لأن الإستمرار في الحفر في مكان واحد سيبقى في اتجاه واحد، أما إذا أراد الخروج منها، فقد يؤدي ذلك إلى تغيير الإتجاه، إن هذا النوع من التفكير يعمل على جعل المتعلم يفكر في اتجاهات متعددة وغير مألوفة (De Bono, 2003).

مبادئ التفكير الجانبي

هناك أربعة مبادئ للتفكير الجانبي لا ينفصل أي مبدأ منها عن الثلاثة الأخرى (عرفة، 2006) وهي:

- التعرف على الأفكار المتسلطة والتي تستقطب باقي الأفكار؛
- البحث عن اختيارات إدراكية بديلة عن الرؤية الأحادية التي تحددت في المبدأ الأول؛
- الهروب من قبضة المنطق الحديدية المسيطرة على عمليات التفكير، لأن المنطق لا يأتي بأفكار جديدة؛
- استخدام الصدفة، أي إدخال عنصر من العشوائية والمفاجأة لتجديد الأفكار، وعنصر الصدفة مناقض للتبرير.

عناصر التفكير الجانبي

هنالك أربعة عناصر أساسية في عملية التفكير الجانبي عند حل المشكلات (Sloane, 1994; 2006) ، وهي :

1. **اختيار الفرضيات:** عند وجود أي مشكلة أمام الفرد فإنه بحاجه إلى التفكير في مجموعه من الحلول التي يمكن إدراجها تحت نوعين أحدهما يمكن تطبيقه؛ فالفرد بطبيعة الحال يميل إلى اختيار الفرضيات الخاطئة، إذ يمكن التوصل اللي حل المشكلة التي نحن بصدد التفكير بها وذلك بإغلاق الحلول الصحيحة والممكنة.
2. **طرح الأسئلة الصحيحة:** يقال «إن فن الإدارة هو معرفة ماهية الأسئلة الواجب طرحها» وهذا أيضا امر صحيح بالنسبة للتفكير الجانبي؛ فمن أجل حل المشكلات بشكل جانبي يتوجب علينا البدء بطرح أسئلة واسعة جداً في مضمونها لتحديد الإطار الصحيح للمشكلة. ومن ثم نستخدم أسئلة محددة أكثر من أجل غربلة المعلومات وفحص الفرضيات وصولاً إلى الحل المناسب.
3. **الإبداع:** من أجل حل أية مشكلة عويصة نواجهها فإننا غالباً ما نستخدم طريقة غير تقليدية فإذا ما كانت إجراءات حل المشكلات القياسية المستخدمة من قبلنا غير نافعة فإنه يتوجب علينا عندها إن نكون مبدعين في الوصول للقضية في اتجاه جديد تماماً لم يتطرق إليه أحد من ذي قبل، فبدلاً من أن نقف عند المشكلة يتوجب علينا استنباط طرق جديدة والتفكير بها من الجانب، أي بشكل جانبي وهو ما يسمة بالقدرة على التخيل للوصول على حل المشكلات وهي مهارة أساسية في التفكير الجانبي.
4. **التفكير المنطقي:** التفكير الجانبي هو أكثر من مجرد تجميع للأفكار الغريبة فنحن نحتاج الى القدرة على التحليل المنطقي لتلك الأفكار وبدقة عالية جداً حسب

مشرط الجراح، فبدون قواعد (أسس) التفكير الجانبي المنطقي، المعقول، التحليلي والإستنتاجي فإن التفكير سيكون أقل من كونه تفكيراً مبنيا على الرغبة دون الفهم في حين عندما يكون التفكير التقليدي يبدأ بالحيرة أو المنطق فإن التفكير الجانبي يستخدم كليهما في تصحيح الحلول الإبداعية.

طرق التفكير الجانبي

تتعدد طرق التفكير الجانبي، ومن أهمها :(Sloane, 2006)

1. **البدائل:** هناك مجموعة كبيرة من البدائل للحل المطروق تقريباً في كل مشكلة، ولكننا عادة لا ننظر إلى هذه البدائل بجدية، أو ما وراءها، وإمكانية تجريبها أو الوثوق بها لتكون هي الحل الجديد لتلك المشكلة.
2. **التركيز:** من النافع جداً في إيجاد أفكار جديدة أن نحول التركيز في إطار المشكلة، والحلول الإعتيادية، إلى التركيز خارج إطارها لتوليد أفكار أخرى.
3. **التحدي:** حطم حدود التفكير التقليدي بواسطة التحدي والجرأة، لأننا في كثير من الأحيان نكون أسرى التفكير في الطريقة الحالية في عمل الكثير من الأشياء، وليس بالضرورة أن تكون هي الحل الأمثل.
4. **الدخول العشوائي:** استخدم مدخلاً إلى الحل غير متصل بالنظام، لفتح خطوط جديدة من التفكير.
5. **الحصر:** قيد نتائج ابتكاراتك، حتى لا تنسى أياً من تلك الأفكار والإبتكارات، حتى وإن بدت غير عملية أو ذات قيمة، فربما تحتاجها في وقت آخر.

مهارات التفكير الجانبي

للتفكير الجانبي مهارات يمكن التدرب عليها. وتكون هذه المهارات على النحو التالي (أبوجادو ونوفل، 2007؛ De Bono, 1995):

1. **توليد إدراكات جديدة:** الإدراك هو الوعي أو الفهم بمعنى أن يصبح المتعلم مدركاً للأشياء من خلال التفكير فيها بمعنى آخر الإدراك هو التفكير الفرضي الواعي الهادف لما يقوم به المتعلم من عمليات عقلية (ذهنية) يفرض الفهم أو اتخاذ القرار أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما.

فلإدراك نوع الرؤية الداخلية، يتوجه المتعلم نحو الفكرة بهدف فهمها، ويؤكد دي بونو على أن التفكير والإدراك أمرٌ واحد. وبناء على تعريف دي بونو للتفكير بأنه التقصي للخبرة من أجل غرض ما، فقد يكون هذا الغرض تحقيق الفهم أو اتخاذ القرار أو حل المشكلات أو القيام بعمل ما.

2. **توليد مفاهيم جديدة:** إذ يشير دي بونو إلى أن المفاهيم أساليب أو طرق عامة لعمل الأشياء. ويعبر عن المفاهيم أحيانا بطرق واضحة، وحتى يعبر عن مفهوم ما لابد من بذل مجهود لإستخلاص هذا المفهوم. وثمة ثلاثة أنواع من المفاهيم هي:
   - **مفاهيم غرضية:** أو ذات هدف أو أكثر وهي تتعلق بما يحاول المتعلم أن يحققه.
   - **مفاهيم آلية:** حيث تصف مقدار الأثر الذي سينتج عن عمل ما.
   - م**فاهيم القيمة:** وتشير الى الكيفية التي يكتسب العمل من خلالها قيمته.
3. **توليد أفكار جديدة:** يعرف دي بونو الفكرة بأنها شيء يمكن تصوره (يُفهم) من خلال العقل والأفكار. وهي طرق مادية لتطبيق المفاهيم، ويجب أن تكون الفكرة محددة وأن توضع موضع الممارسة. ومن أجل توليد أفكار جديدة يُحذر دي بونو من الرفض السريع والفوري للأفكار. إذ يشير إلى أن الرفض السريع للأفكار يأتي من القيود التي فرضت على العقل. فإذا كانت الفكرة لا تتوافق مع هذه القيود، فإنها تتجه نحو الرفض وهذا هو الإستخدام المبكر للتفكير المتشائم. لكن الأمر يتطلب أن يتم التفكير في هذه الحالة بطريقة تشير إلى التفاؤل، بل قد يتطلب التفكير في هذه الحالة؛ وذلك للحصول على نوبة من الأفكار الإبداعية. أما تقويم الأفكار المطروحة فسوف يأتي لاحقاً. ومن هذه اللحظة نجد أن الجهد المبذول يجب أن يتركز نحو تحسين وبناء الفكرة.
4. **توليد بدائل جديدة:** من مبادئ التفكير الجانبي أنه طريقة خاصة لتأمل الحلول بين مجموعة ممكنة ومتاحة؛ حيث يهتم التفكير الجانبي باكتشاف أو توليد طرق أخرى لإعادة وتنظيم المعلومات المتاحة وتوليد حلول جديدة بدلاً من السير في خط مستقيم، والذي يقود عندئذ إلى تطوير نمط واحد. يعد البحث عن طرق بديلة أمر طبيعي لدى الأفراد الذين يشعرون أنهم يقومون بذلك، وهذا أمر صحيح إلى حد ما. لكن البحث من خلال التفكير الجانبي يذهب إلى ما هو أبعد من البحث الطبيعي؛ ففي البحث الطبيعي عن البدائل يبحث الأفراد عن أفضل البدائل الممكنة. لكن البحث عن البدائل من خلال توظيف التفكير الجانبي يتيح للأفراد توليد بدائل كثيرة بحسب قدرة هؤلاء

الأفراد، ولا يبحث التفكير الجانبي عن أفضل البدائل ولكن عن البدائل المتعددة؛ ففي البحث الطبيعي عن البدائل يهتم المتعلم بالبدائل المنطقية بينما في التفكير الجانبي ليس من الضروري أن تكون البدائل خاضعة للمنطق، وقد يشكل أحد البدائل نقطة بداية مفيدة كما قد يعمل على حل بعض المشكلات دون عناء.

5. **توليد إبداعات (تجديدات) جديدة:** يؤكد دي بونو أن الإبداع هو العمل على إنشاء شيء جديد بدلاً من تحليل حدث قديم. وتشمل الإبداعات أو التجديدات نمطاً من التفكير الجانبي وغالباً ما يكون توليد الإبداعات المألوفة سريعاً، بينما يحدث إنتاج الإبداعات الأصيلة ببطء؛ ومن ثم يكون من السهل استبعاد الإنتاج الأكثر شيوعاً من خلال الطلب من الإفراد الإقتصار على إنتاج الأفكار الأصيلة الإبداعية. وفي العادة، يميل الإفراد إلى إنتاج الإستجابات الأكثر أصالة من خلال الإستمرار في العمل على المهمة التعليمية أو المشكلة التي تواجههم. إن نتائج الجهد المركز في المهمة يعمل على زيادة إنتاج الأفكار الإبداعية أو التجديدات الجديدة. ويرى دي بونو أنه لا يشترط لتوليد إبداعات جديدة أن يتصف بمستوى عال من الذكاء إنما يحتاج إلى درجة متوسطة من الذكاء.

التفكير الحدسي، Intuitive Thinking

الحدس Intuitive هو الإدراك السريع للمعرفة التي نصل إليها بدون وعي بالخطوات التي من خلالها الوصول إلى الحدس فيما قبل الشعور (عبداللطيف خليفة، 2000؛ Giuffri-da; 1997). ويرى بوتيليت Bouthilet أن الحدس هو أسلوب عقلي للوصول إلى تخمينات صحيحة دون أن يعرف الفرد كيف وصل إليها (سيد عثمان وفؤاد أبو حطب، 1987).

ويرى برونو Bruno (1992) بأن الحدس عملية الوصول إلى نتيجة مباشرة دون المرور بمراحل تحليلية محددة تساعده في التأكد من صحة ما توصل إلية من نتائج؛ بمعنى أن الحدس مباشرة في الوصول إلى نتيجة دون اتباع مهارات واضحة. الأمر، الذي جعل محمد الصبوة (1990) يقارن بين التفكير الإستدلالي والحدسي بقوله بأن الإستدلال يتضمن إقامة الدليل الذي يشير إلى عدة أحكام مرتبة بعضها على بعض، بينما يتمثل الحدس في الحكم، أو المعنى، أو الفكرة التي يصل إليها الفرد بالإدراك المباشر المفاجئ الذي يصل إليه الفرد دون معرفة مستمدة بالتفكير الإستدلالي.

ويرى كل من سيد عثمان وفؤاد أبوحطب (1987) أنه إذا كانت المعلومات المتاحة للفرد

إزاء مشكلة معينة يراد حلها قليلة كان نمط التفكير التقاربي هو التفكير الحدسي أي أنه تفكير يصل به الفرد إلى استنتاج معين على أساس مقدار ضئيل من المعلومات، ويكون الإستنتاج في شكل كليات على حساب التفاصيل الدقيقة.

ويفرق خليفة (2000) بين التفكير الإستدلالي والتفكير الحدسي؛ في أن التفكير الإستدلالي Inferential Thinking هو إقامة الدليل، ويتضمن نوعين من التفكير هما: التفكير الإستنباطي Deductive وهو الإنتقال من العام إلى الخاص، والتفكير الإستقرائي Inductive وهو الإنتقال من الخاص إلى العام. أما التفكير الحدسي فيتمثل في الحكم أو المعنى أو الفكرة أو الإدراك المباشر والمفاجئ الذي يصل إليه الشخص دون معرفة مستمدة من عملية التفكير الإستدلالي.

أي أن التفكير الإستدلالي والحدسي يشتركان في الوجهة التقاربية للحلول إلا أن التفكير الإستدلالي يتطلب استخدام مقدار كبير من المعلومات عن الموقف أو المشكلة المراد حلها، ويصل الفرد إلى الحل وهو مدرك للمهارات التي قام بها هي استقراء، أو استنباط، أو استنتاج، أما التفكير الحدسي يتطلب مقدار قليل من المعلومات للوصول لحل يكون مفاجئا ومباشرا دون وعي من الفرد بالخطوات التي قام بها. وبالتالي، يصعب تقويم هذا الحل .أما دي بونو (1997) فقد استخدم مفهوم الحدس بمعنيين هما:

1. كلمة حدس تعني تبصراً مفاجئاً؛ ويعني ذلك أن شيئاً ما قد تم إدراكه بكيفية معينة، ثم جرى إدراكه فجأة بكيفية أخرى.
2. الحدس يعني الإدراك أو الفهم الفوري لموقف ما، وهو نتيجة لحكم معقد مبني على الخبرة، ذلك الحكم يحتمل صعوبة تفصيلية أو حتى التعبير عنه بالكلمات.

ومن الدراسات العربية المبكرة حتى وقت قريب؛ جاءت دراسة فؤاد أبو حطب (1986) والتي تناولت فيها العلاقة بين الحدس والإبداع؛ حيث قامت هذه الدراسة على الأنماط الأساسية للتفكير المستخلصة من النموذج المعرفي المعلوماتي لهذا الباحث؛ ويتضمن هذا النموذج متغيرين هما:

1. مقدار المعلومات (المتغير المستقل) قليل – كثير؛
2. وجهة الحل (المتغير التابع) تقاربية – تباعدية.

ومن خلال التفاعل هذين المتغيرين، يمكن الحصول على أربعة أنماط أساسية من التفكير، كل نمط يدل على مقدار المعلومات المتضمن في الموقف المشكل (قليل – كثير)،

وعلى وجهة الحل (تقاربية – تباعدية)، وهناك تفاعل بين مقدار المعلومات ووجهة الحل على النحو التالي:

1. عندما يكون مقدار المعلومات قليلاً ووجهة الحل تقاربية، يسمى هذا النوع من التفكير بالتفكير الحدسي Intuitive Thinking.
2. عندما يكون مقدار المعلومات كبيراً ووجهة الحل تقاربية، يسمى هذا النوع من التفكير بالتفكير المنطقي Logical أو الإستدلالي Reasoning.
3. عندما يكون مقدار المعلومات قليلاً ووجهة الحل تباعدية، فإن نوع التفكير في هذه الحالة هو التفكير الإرتباطي (الحر المرن) .Free Association
4. عندما يكون مقدار المعلومات كبيراً ووجهة الحل تباعدية، فإن نوع التفكير في هذه الحالة هو التفكير الإرتباطي المقيد .Controlled

أما قطامي وعشا (2007) فقد ربطا الحدس بالتفكير الإبداعي وحل المشكلات؛ فيقرران أن الحدس كعملية ذهنية ومعرفية سريعة يمكن أن توصل إلى ممارسة التفكير الإبداعي وإلى حل المشكلات دون استخدام طرق التفكير المنطقي المعروفة، ويقود إلى فروض سريعة دون المرور بخطوات ومراحل، وهو معالجة سريعة للمدخلات يؤدي إلى ظهور مخرجات مفاجئة تتصف بالأصالة والإبداع، ويكون فيها الفرد متمركزاً حول ذاته.

مراحل ومستويات ووظائف التفكير الحدسي

اختلف الباحثون المهتمون بدراسة الحدس والتفكير الحدسي؛ وذلك من حيث مراحله ومستوياته ووظائفه؛ فقد أوضح كل من بورز وريجر وبالثازارد وباركر ،Bower Reger، Balthazard، & Parker (1990) أن الحدس يتكون من مرحلتين هما:

- **الأولى، المرحلة الموجهة:** وتتضمن الإدراك والتماسك أو الربط المنطقي، وتوجيه الفكر والعمليات الذهبية نحو الإدراك الضمني لهذا الترابط.
- **الثانية، تكاملية الحدس:** وتتضمن بداية الدخول إلى اللاشعور كتمثيل مناسب أو ملائم لهذا الترابط، ويحدث ذلك عندما يعبر الفرد عتبة الوعى أو الشعور، ويشار إلى الإرتقاء والوصول إلى تكاملية الحدس، على أنه خبرة مفاجئة لومضة الحدس.

أما عن مستويات الحدس فيقسم فوجان (خليفة، 2000؛ قطامي وعشا، 2007؛ Vaughan، 1979) الخبرات الحدسية البشرية إلى أربعة مستويات من الوعي هي:

- **المستوى الجسمي:** ويرتبط بالإحساسات الجسدية في موقف ما؛ حيث يصدر فعل ما عن الشخص دون وجود أدلة عقلية لهذا الفعل، ويستجيب الأفراد للأحداث البينية استجابات فسيولوجية تظل باقية تحت عتبة الوعى أو الشعور.
- **المستوى الإنفعالي:** يتعلق بالإحساس بمشاعر الآخرين، وبالحب والكراهية دون وجود سبب واضح.
- **المستوى العقلي:** يأتي إلى الوعي أو الشعور عبر الصور الخيالية أو الرؤية الداخلية، ويتضمن ويتضمن هذا النوع حلا للمشكلات العلمية والرياضيات .
- **المستوى الروحي:** ويرتبط بالخبرة الباطنية أو الصوفية، ويوصف هذا المستوى على أنه فهم كلي للواقعية التي تتجاوز الطرق العقلية للمعرفة.

أما غولدبرغ Goldberg، 1989 فقد عارض فكرة تقسيم الحدس إلى مستويات. بل قسمها إلى وظائف مختلفة مثل:

1. **الإكتشاف الحدسي، Intuitive Discovery**: ويحث هذا النوع عندما يواجه العقل عدة مشكلات، ويكون عليه الكشف عن الحقائق المؤكدة والإستبصار بالطبيعة العقلية. وتعد مرحلة الإعداد أكثر أهمية للإكتشاف الحدسي؛ فهي تمدنا بالدافعية والمعلومات الخام التي يحتاجها هذا النوع من الحدس لكي يحدث. والحدس في هذا النوع يأتي على نحو متدرج ومتتالي.
2. **الحدس الإبداعي، Creative Intuition**: وهو شبيه بالإكتشاف الحدسي، إلا أنه يتضمن عدة بدائل أو احتمالات أكثر منها حقائق أو معلومات مثبتة. فبينما يركز الإكتشاف الحدسي على إجابة واحدة، فإن الحدس الإبداعي يطبق عندما نواجه عدة بدائل، ويولد أفكار تلائم الموقف، وليس بالضرورة أن تكون صحيحة أو خاطئة. وبالرغم من التشابه بين الحدس الإبداعي والخيال، فإن الخيال لا يهتم بمدى ملاءمة الأفكار والإستجابات.
3. **التقويم الحدسي، Intuitive Evaluation**: ويفترض أن له وظيفة مزدوجة تخبرنا بالتوجه أو عدم التوجه في ضوء (نعم) و (لا). وتأتي إلينا الأفكار لتشعرنا بأننا أكثر أو أقل صواباً. وهذه الوظيفة المزدوجة، تقودنا إلى الشعور باليقين الذي نتعلمه مع الحدس.
4. **الحدس العملياتي، Operative Intuition**: وهو من أكثر وظائف الحدس التي تؤدي بنا إلى توجهات خاصة سريعة أو هادئة ومستقرة. ويفترض أن يؤثر هذا النوع

من الحدس علينا في أن يحثنا على فعل شيء معين دون التحقق من هذا الشيء.

5. **الإشراق الحدسي، Intuitive Illumination**: وهو الوظيفة الخامسة من وظائف الحدس، والتغير فيه يصاحبه تغير وتطور في الوظائف الأخرى.
6. **التنبؤات الحدسية، Intuitive Predictions**: وتتعامل هذه التنبؤات مع المجهول أو غير المعروف؛ مما يجعلها عقيمة وغير مجدية في استخدام الطرق العقلية.

الخصائص العامة للتفكير الحدسي

من العرض السابق لمفاهيم وتعريفات التفكير الحدسي، يمكن استخلاص الخصائص العامة للتفكير الحدسي كما يلي (عبدالله وأبو راسين، 2005؛ قطامي وعشا، 2007):

1. السرعة الآنية والظهور المفاجئ Sudden Appearance Quick and؛
2. يتضمن حالة انفعالية Emotional؛
3. عملية تصور سابق Preconscious Process في مستوى ماقبل الشعور؛
4. عملية تتأثر بالخبرة والتجربة الذاتية؛
5. يمكن فهمه عن طريق المشاعر والانفعالات Feeling and Emotions، وليس عن طريق اللمس؛
6. يرتبط بالإبداع Creativity؛
7. يرتبط بالتمركز حول الذات Egocentricity؛
8. ليس الضرورة أن تكون نتائجه صحيحة؛
9. يستخدم الموثوقية والتأكد الذاتي Intuition Uses & Subjective Certainty؛
10. مرتبط بالتعاطف الوجداني والتفاهم والمشاركة الانفعالية؛
11. هو قدرة، ومعرفة فطرية وغريزية؛
12. هو معرفة عامة وكلية Global؛
13. هو معرفة غير كاملة Incomplete؛
14. يرتبط بشرود الذهن؛
15. هو إحساس بوجود العلاقات ومعرفتها Relations؛
16. يعتمد على البيئة Dependence on Environment؛
17. يتصف بتغير الوضع والتنقل Transfer & Transposition.

المراجـع

- أبوجادو، صالح، ونوفل، محمد بكر. (2007). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبوحطب، فؤاد. (1986). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشمري، صالح راضي. (2009). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت (في ضوء نظرية ستيرنبرغ). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- الشمري، فارس. (2011). أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى الطلاب الفائقين والمتوسطين تحصيلياً في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- الشهري، ابتسام. (2012). علاقة الذكاء العاطفي بأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ وقدرتهما على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- العويس، سعد. (2014). الميول المهنية وأساليب التفكير والتخصصات الدراسية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الكلية التقنية الفائقين والمتوسطين بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- الفوزان، فوزان. (2008). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأساليب التفكير: دراسة حالة على طلبة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- المدني، فاطمة. (2013). أساليب التفكير لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 2(5)، 459-482.
- الصبوة، محمد نجيب. (1990). التفكير وحل المشكلات: في السيد عبدالحليم (محرر). علم النفس العام. القاهرة: دار غريب.
- بركات، زياد. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 6(4)، 97-126.
- جروان، فتحي. (2008). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم (ط2). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حبيب، مجدى عبدالكريم. (1995). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- خليفة، عبداللطيف. (2000). الحدس والإبداع. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- دي بونو، إدوار. (2005). الإبداع الجاد: استخدا قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة. (تعريب باسمة النوري). الرياض: مكتبة العبيكان.
- دي بونو، إدوار. (1997). قبعات التفكير الست. (ترجمة: محمود محمد مصطفى، ومراجعة: رفقي عيسى). الكويت: مؤسسة البيان للترجمة والتوزيع والنشر.
- ريان، عادل. (2010). دالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 20، 49-79.
- ستيرنبرغ، روبرت. (2004). أساليب التفكير. (ترجمة عادل خضر). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. (العمل الأصلي نشر في عام 1997).
- شبلي، أمينة. (2002). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية « دراسة تحليلية مقارنة «. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12(34)، 87-142.
- عبدالله، محمد وأبوراسين، محمد. (2005). الحدس: كيف نفكر ونتصرف. عمان: دار الفكر.
- عثمان، سيد وأبو حطب، فؤاد. (1987). التفكير: دارسات نفسية (ط2). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عرفة، محمود. (2006). تفكير بلا حدود: رؤى معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: دار عالم الكتب.
- قطامي، نايفة. (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف وعشا، انتصار. (2007). التفكير الحدسي للمرحلة الأساسية. عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

• Bower, K. S., Regelr, G., Balthazard, C., & Parker K. (1990). Intuition in the context of discovery. Cognitive Psychology, 22, 72-110.
• Bruno, E. J. (1992). The Family Encyclopedia of child Psychology and development. New York. John Wiley & Sons, Inc.
• Clark, B. (2007). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school. (7th ed.). Columbus, OH: Charles Merrill.
• De Bono, E. (1995). Serious creativity. Journal for Quality and Participation, 18(3), 12–18.
• De Bono, E. (2003). Lateral thinking tools for serious creativity, retrieved,February21,2015,from:http://www.newiq.com/service/ wbrochure /-lateral thinking.htm.
• Dewey, J. (1961). Democracy and Education. New York: Macmillan.
• Eysenck, H. J. (1977). Psychology Is About People. London: Penguin Books.
• Giuffrida, F. (1997). Reflecting on some aspect of Intuition. Revista Brasileria de Psicanalise, 31(2), 401-426.
• Goldberg, P. (1989). The Intuition Experience. In: W. H. Agor (Ed.). Intuition in Organization: Leading and Managing Productively (pp. 121-134). Newbury Park, CA: Sage.
• Grigorenko, E. L. & Sternberg , R. J. (1995). Styles of thinking in the school. European Journal for High Ability, 6, 201-219.
• Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. Exceptional Children, 63(3), 295-312
• Kagan, J. M. (1988). Teaching as clinical problem solving: A critical examination of the analogy and its implications.

Teaching & Teacher Education, 6(4), 337 – 354.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., Mckay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25 (4), 381–395.
- Keogh, M. (2005). Factors influencing pre-service teachers' level of reflective thinking. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University.
- Kim,Y. (2005). Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners'learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Kwan, S. W. (2000). Thinking styles, learning approaches and academic achievement. Unpuplished dissertation. The University of Hong Kong.
- Lam, P. Y. N. (2000). The Usefulness of Thinking Styles in Reflecting How Individuals Think and Explaining School Performance. A Thesis of Master of Education. The University of Hong Kong.
- Paul, R . W. (1987). Critical Thinking and the Critical Person. New Jersey: Hillsdale.
- Phan, H. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the university of the South Pacific: A path analysis approach. Educational Psychology, 27(6), 789–806.
- Rodgers, G. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teacher College Record, 104(4), 842–866.

• Samuels, M. & Betts, J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: Using self-assessment to deepen reflection. Reflective Practice, 8(2), 269–283.
• Schon, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design For Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.
• Sloane, P. (1994). Test your Lateral Thinking IQ. New York: Sterling Publishing co., Inc.
• Sloane, P. (2006). The Leader's Guide to Lateral Thinking Skills: Unlocking the Creativity and Innovation in You and Your Team (2nd. Ed.). London: Kogan Page.
• Sternberg, R. J. & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. Theory into Practice, 44(3), 245-253.
• Sternberg, R. J.(1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. Human Development, 31, 197-224
• Sternberg, R. J. (1990). Thinking Styles: Keys to understanding student performance. Phi Delta Kappa, 71, 366-371.
• Sternberg, R. J. (1994,a). Allowing for thinking styles. Educational Leadership, 52(3), 122-135.
• Sternberg, R. J. (1994,b). Student thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), Personality and intelligence. (pp.169-187), New York, Cambridge university press.
• Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University press.
• Tan, K. & Goh, N. (2008). Assessing students 'reflective re-

sponses to chemistry-related learning tasks. Paper presented at the IAEA 2008 annual conference «Re-interpreting assessment: Society, measurement and meaning», University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom.
- Vaughan, F. E. (1979). Awakening Intuition. New York: Anchor Press Doubleday.
- Yunfeng, H. (2006). The Roles of Thinking Styles in Learning and Achievement among Chinese University Students. Unpublished Ph.D. The University of Hong Kong. Hong.

الفصل الخامس

الموهوبون ثنائيو الإحتياجات

إعداد وتأليف

أ.د. عماد عبدالرحيم الزغول

رئيس قسم تربية الموهوبين

جامعة الخليج العربي

مقدمة

بالرغم من أن دائرة الإهتمام بتربية الموهوبين قد ازدادت حديثا في المجالات المتعددة من مثل الكشف عنهم وتشخيصهم وفي مجال إعداد وتطوير برامج الرعاية الملائمة لهم كبرامج التربية والتعليم والإرشاد، واتسعت دائرة الإهتمام لتشمل فئات أخرى من الموهوبين، إلا أن هناك اعتقاد خاطئ لا زال يسود لدى الكثيرين من الناس حول الموهبة، ويتمثل مثل هذا الإعتقاد بأن الأفراد الموهوبين يمثلون شريحة من الناس ممن يتميزون بمظاهر نمائية فريدة تميزهم عن الآخرين في جميع المظاهر الشخصية، حيث ينظر إليهم بأنهم مثاليون ويتصفون بالكمال الشخصي، ولا يمكن تصور أو قبول فكرة أن هؤلاء الأفراد بالرغم من كونهم موهوبين، إلا أنهم بالوقت نفسه، ربما يعانون من بعض المشكلات الشخصية والإنفعالية أو من صعوبات تعلم، أو حتى من إعاقات. فليس من المعقول أو المقبول أن يجتمع مفهومان متعارضان معا مثل الموهبة أو الإبداع من جهة والإعاقة أو الصعوبة من جهة أخرى. فمنذ أن قدم تيرمان (Terman) عام 1925، نتائج دراساته الطولية حول الذكاء، تعزز اتجاه عام لدى التربويين أن الموهوبين يسجلون دائما درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء ولديهم القدرة على إحراز درجات تحصيل عالية (Brody & Mills، 1997). ومثل هذا التوجه أدى إلى تجاهل فئة لا بأس بها من الموهوبين كنتيجة لانخفاض معدلات التحصيل لديهم بسبب عوامل الصعوبة أو الحرمان الثقافي أو بسبب بعض الإعاقات أو تشتت الإنتباه والحركة الزائدة. الأمر الذي تسبب في حرمان شريحة واسعة من الموهوبين من الخدمات التربوية وبرامج الرعاية الخاصة.

لقد كان مثل هذا الإعتقاد من الأسباب التي ساهمت في تأخر الإهتمام بفئة الموهوبين من ذوي الإحتياجات الخاصة مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى، سواء على صعيد التعرف والكشف عنهم وتشخيصهم، أو في مجال الرعاية وتقديم البرامج التربوية والإرشادية لهم. ويمكن القول بأن المؤتمر التربوي الذي عقد في جامعة جونز هوبكنز الأمريكية (Johns Hopkins University) عام 1981، شكل الشرارة الأولى التي لفتت انتباه المهتمين بالموهبة وفئات التربية الخاصة الأخرى إلى أن الموهبة قد توجد كذلك عند فئات من المتعلمين الآخرين ممن يعانون من صعوبات تعلمية أو اضطرابات التوحد أو ذوي الحركة الزائدة وتشتت الإنتباه أو ذوي الإعاقات الأخرى، فكان من أبرز مساهمات هذا المؤتمر

أن ظهر إلى حيز الوجود مصطلح الموهوبين ذوي الخصوصية المزدوجة (الزيات، 2002) «Twice exceptional». وجاءت الدعوة إلى ضرورة اتخاذ الإجراءات الملائمة وتوفير الأدوات والوسائل المناسبة من أجل الكشف عن هذه الفئات والتعرف على مشكلاتها وتحديد احتياجاتها والعمل على توفير برامج الرعاية والخدمات التربوية المناسبة، بغية مساعدتهم على التكيف مع مشكلاتهم وتطوير طاقاتهم وإمكانياتهم والإستفادة منها إلى أقصى حد (القمش، 2012، Fox & Brody, 1993; Fox, Brody & Fabin, 1983).

إن مثل هذا التوجه، يظهر بما لا يدعو للشك أن الموهبة تعكس ظاهرة لا يمكن أن تنحصر بفئة من الناس دون الأخرى، أو أنها مجرد سمة ينفرد بها أفراد بعينهم دون الآخرين. وانطلاقا من ذلك، فإن مثل هذا الأمر يستدعي الحذر والحرص الشديد عند تناول موضوع الموهبة ومراعاة الدقة في الكشف عنها وتشخيصها أينما وجدت، والأخذ بعين الإعتبار التعريف المستخدم لها، مع العمل على تنميتها وتطويرها للإستفادة منها على الوجه الأمثل (ريتشرت، 2011؛ Ford، 1998). ولكي يمكننا تحقيق فهم أفضل لها وتطويرها، ينبغي التعرف علي مفهومها ودلالاتها، والسمات الميزة للموهوبين، والتعرف كذلك على مجالاتها والوقوف على الفئات الأخرى من ذوي الإحتياجات الخاصة ولاسيما الأفراد اللذين تظهر لديهم بعض المؤشرات الدالة على الموهبة بالرغم من أنهم يعانون من صعوبات تعلم، أو اضطرابات توحد، أو بعض الإعاقات واضطرابات الحركة الزائدة، وتشتت الإنتباه، أو ذوي الحرمان الثقافي.

ما الموهبة؟

بالرغم من أن معظم تعريفات الموهبة تجمع على أنها قدره استثنائية كامنة تمكن الفرد من الأداء المتميز في مجال أو عدة مجالات، إلا أنه لا يوجد اتفاق بين المهتمين والباحثين على تعريف موحد لها، ويظهر مثل هذا الإختلاف على نحو واضح وجلي في أوجه متعددة تتمثل في طرق تحديدها وقياسها، وكذلك الإختلاف حول جذورها ودور كل من العوامل البيئية والوراثية فيها، بالإضافة إلى عدم الإتفاق الكامل على مجالاتها (Tannenbuam، 1996). فنجد من عرفها بالإعتماد على الأسس الكمية بدلالة درجات الأداء على اختبارات الذكاء التقليدية كاختبار ستانفورد- بينيه أو اختبارات وكسلر ممثلاً ذلك بدرجة ذكاء 130 فأكثر. ولكن نجد بالمقابل أن هناك من انتقد هذا

التوجه بدعوى تحيز بعض اختبارات الذكاء عرقياً وثقافياً، وبسبب إغفالها أو عجزها عن قياس قدرات أخرى من مثل الإبداع والتكيف الإجتماعي وحب الإستطلاع وبعض السمات العقلية الأخرى. لذلك، اتجه البعض الآخر على تأكيد تعريفها بدلالة السمات الشخصية والسلوكية مثل المثابرة والإلتزام والقدرة على إدراك العلاقات والتعميم وحب الفضول والمهارات القيادية والميول والإهتمامات، وهناك من عرفها بدلالة نفعيتها ممثلاً ذلك بالقيمة الإجتماعية للأداء أو السلوك ومدى ارتباطه بحاجات المجتمع، في الوقت الذي اهتم فيه فريق آخر في تعريفها ضرورة مراعاة الحاجات والخدمات التربوية التي ينبغي توفيرها للموهوبين. وفيما يلي عرض لبعض تعريفات الموهبة:

تعريف جائزة الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

نظرا لمدى اتساع وتنوع الفضاء المتعلق بتعريف الموهبة وطبيعتها، جاء تعريف جائزة الشيخ حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز للطالب الموهوب على النحو الآتي:

«الطالب الموهوب هو الشخص الذي يمتلك إستعدادات وإمكانات استثنائية، أو يُظهِر أداءً متميزاً وملحوظاً، يفوق أقرانه في القدرة العقلية العامة و/أو التحصيل الأكاديمي المتخصص و/أو التفكير الإبداعي. ولذلك يكون بحاجة إلى برامج متخصصة لتطوير هذه الإمكانات والوصول بها إلى الحد الأقصى ليتمكن من خدمة نفسه ومجتمعه» (النبهان، 2015).

يؤكد هذا التعريف الطبيعة التعددية للموهبة التي اتفقت عليها معظم النظريات والآراء والتي تتلخص بأنها نتاج تفاعل وتداخل وتكامل مكونات ثلاث رئيسة هي القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي الدراسي والتفكير الإبداعي بتوازن معقول.

تعريف مكتب التربية الأمريكية

يرى مكتب التربية الأمريكي أن الموهوبين هم فئة من الأفراد ممن يمتلكون قدرات وإمكانيات عالية تمكنهم من الأداء المتميز في مجال واحد أو أكثر. ومثل هؤلاء الأفراد، عادة ما يتم الكشف عنهم وتحديدهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين، وهم بحاجة إلى

خدمات وبرامج تربويه مختلفة بالإضافة إلى البرامج والخدمات التربوية العادية التي تقدمها المدرسة بغية استثمار طاقاتهم وقدراتهم في تنمية المجتمع وتطويره (السرور، 2003؛ جروان، 2004). وتحديداً، فإن الموهوب هو من يمتلك قدرات متميزة تمكنه من التفوق والأداء العالي في أحدى مجالات القدرة الآتية بصوره منفردة أو مجتمعة، وتشمل:

- القدرة العقلية العامة.
- قدرة التحصيل الدراسي العالية.
- القدرة القيادية والتأثير بالآخرين.
- الفنون البصرية والأدائية.
- القدرة على الإبداع والتفكير المنتج.
- القدرة النفسحركية.

ومع أن مكتب التربية الأمريكي اعتبر القدرة النفسحركية في تعريفة السابق أحد مجالات الموهبة، إلا أن في مراجعته اللاحقة لتعريف الموهبة عمل على حذفها وتم الإقتصار على خمس مجالات فقط (القمش، 2012؛ السرور 2003).

تعريف رونزلي Renzulli

يعرف رونزلي (2005) الموهبة بدلالة تفاعل ثلاث حلقات هى قدرة عقلية عامة فوق المتوسط كما تقيسها اختبارات الذكاء ومستوى عال من المثابرة والإلتزام بالمهمة (الدافعية) ومستوى عال من الإبداع والتفكير المنتج. ويلاحظ من هذا التعريف أن رونزلي ضمّن بعض السمات الشخصية مثل المثابرة ودافعية الإنجاز كمتطلب أساسي في تحديد الموهبة.

تعريف غلاغار Gallagher

لم يبتعد غلاغار (1985) كثيراً في تعريفه للموهبة عن تعريف مكتب التربية الأمريكية ولاسيما في تحديد مجالاتها. فهو يعرفها على أنها قدرة كامنة لدى الفرد تمكنه من الأداء المتميز في واحدة أو أكثر من مجالات: القدرة العقلية العامة، الإستعداد الأكاديمي الخاص والقدرة على التحصيل، القدرة القيادية، التفكير الإبداعي، والقدرة على الأداء الفني والبصري، والقدرات النفسحركية.

تعريف كلارك Clark

ترى باربرا كلارك (2006) Clark، أن الموهبة عبارة عن بنية بيولوجية متأصلة تتجسد في درجة عالية من الذكاء وتطور متسارع في أنشطة الدماغ والمجال الحسي البدني والانفعالي والمعرفي، والتي تنعكس في قدرات مرتفعة على الأداء المتميز من حيث الإستعداد الأكاديمي والقيادة والفن والإبداع. وفي هذا التعريف إشارة واضحة وصريحة إلى دور الوراثة في الموهبة.

تعريف تاننبوم Tannenbaum

يرى تاننباوم (2011) أن الموهبة بمثابة طاقة كامنة تتمثل في الأداء المتميز الذي يثير الإعجاب من حيث إنتاج الأفكار في المجالات التي تنمي الحياة البدنية والإنفعالية والإجتماعية والعقلية والجمالية للإنسان. وفي هذا التعريف، يلاحظ وجود إشارة واضحة إلى أهمية الأداء وقيمته الإجتماعية.

أنواع الموهبة Kinds of Giftedness

صنف ستيرنبرغ (Sternberg، 2011) الموهبة في معرض حديثه عن الذكاء الناجح إلى ثلاثة أنواع تبعاً للإجراء العقلي الذي يقوم به الفرد في التفاعل مع المواقف المختلفة، ومثل هذه الأنواع ليس بالضرورة أن تتواجد جميعها في الشخص ذاته، وهي تتمثل بالآتي:

أولاً: الموهبة التحليلية Analytical Giftedness

وتتمثل في المهارات التحليلية من حيث القدرة على تفحص الموقف وفهم جميع عناصره على نحو دقيق، وإدراك العلاقات القائمة بين العناصر، وإدراك أوجه الشبه والإختلاف وعمل الإستنتاجات والإستدلالات. وعادة ما تقاس مثل هذه المهارات من خلال اختبارات الذكاء التقليدية.

ثانياً: الموهبة التركيبية Synthetic Giftedness

ويطلق عليها أيضا الموهبة الإبداعية، وتنعكس في قدرات مثل الإستبصار والحدس والإبداع وإنتاج الأشياء الجديدة ذات النفعية في مجال العلوم والأدب والفن وغيرها

من المجالات الأخرى، ومثل هذه الموهبة لا يمكن قياسها من خلال الإختبارات التقليدية لأن الأفراد اللذين يمتازون بمثل هذه الموهبة غالباً ما يرون الأشياء ويدركونها بطريقة مختلفة عن الآخرين، لذلك نجدهم لا يحصلون على درجات عالية في الإختبارات التقليدية.

ثالثاً: الموهبة العملية Practical Giftedness

وتتمثل في قدرة الفرد على توظيف أي من القدرات التحليلية أو التركيبية في المواقف الحياتية العملية؛ فهي بمثابة التطبيق العملي لتلك القدرات في مواقف الحياة، حيث يستطيع من يمتلك مثل تلك القدرات اقتحام أي موقف وتحديد ما يتطلبه ذلك الموقف، ومن ثم القيام بما ينبغي عليه في ذلك الموقف كي يحقق النجاح فيه.

خصائص الموهوبين Gifted Characteristics

لقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الموهوبين يتصفون بعدد من الخصائص الشخصية في مختلف الجوانب والمظاهر النمائية الجسمية والإنفعالية والإجتماعية والعقلية واللغوية، ومثل هذه الخصائص بشكل عام تجعل منهم فئة متميزة مقارنة بأقرانهم العاديين. ولكن بالرغم من هذا التميز، إلا إن ذلك لا يعني بالضرورة أنه يأخذ صفة الإطلاق، فليس كل موهوب بالضرورة يمتاز بالكمال النمائي الشخصي، فقد يكون من بين الموهوبين من يعاني من بعض الإعاقات، وهناك منهم ممن يعاني من الضعف والإختلال الجسماني أو من بعض الصعوبات أو الإضطرابات الإنفعالية أو السلوكية (الزيات، 2002).

إن التعرف على خصائص الموهوبين يعد أمراً غاية في الأهمية، فمن شأنه أن يشكل دليلا مرجعيا للخبراء والمربين والمعلمين والأهل والأقران في التعرف على الأفراد الموهوبين وفق معايير علمية موضوعية واضحة وثابتة بعيدا عن العشوائية والتخمين والآراء الذاتية. كما أن التعرف عليهم يساعد في اختيار أو بناء وتصميم أدوات الكشف المناسبة، كما أنه بالوقت نفسه يسهم في اختيار الخبرات وتصميم المناهج التعليمية وفي إعداد البرامج التدريبية المناسبة. ولكن ينبغي علينا أن ندرك مسألة الفروق الفردية وأخذها بعين الإعتبار في إعداد البرامج واختيار الخبرات، لأن الموهوبين لا يمتلكون

الخصائص نفسها وبالقدر ذاته، فقد يوجد تباين في الخصائص العقلية أو الإنفعالية والإهتمامات وفي الجوانب الإجتماعية والأدائية بين الموهوبين. فعلى سبيل المثال، نجد أن الموهوبين ذوي القدرات العقلية العالية لديهم حساسية أكبر للمشكلات، كما أنهم أكثر حساسية انفعالية مقارنة بغيرهم من الموهوبين الأقل موهبة، كما نجد تباينا لديهم في الاهتمامات والميول والقدرات والمهارات.

وبمراجعة الأدب النظري المتعلق بالدراسات في هذا الصدد (جروان، 2004، عبدالعال، 2015، Heward، 2006; Friend، 2005; Gargiulo، 2004)، نلاحظ تمتع الموهوبين بالعديد من الخصائص والسمات، ويمكن تلخيص أهم سمات الموهوبين بالمسائل الآتية:

1. القدرة الفائقة على توظيف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات من مثل قوة الملاحظة والترتيب والتنظيم والتصنيف والمقارنة والتعميم وإدراك العلاقات والتقييم والموازنة بين البدائل واتخاذ القرارات.
2. القدرة على طرح الأسئلة المتعمقة حول العديد من المسائل وطرح التساؤلات حولها في سبيل الوصول إلى بعض الإجابات أو التوصل إلى استنتاجات وحقائق معينة.
3. القدرة على الإستبصار والتخمين والحدس وعمل الإستدلالات. الأمر، الذي يمكنهم من رؤية الأشياء وإدراكها بطرق مختلفة عن الآخرين، ومثل هذا الأمر يمكنهم من إضافة معان جديدة للأشياء وتوظيفها بأساليب مختلفة.
4. القدرة الكبيرة على التذكر. حيث يتصفون بذاكرة قوية من حيث الإحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها بسرعة وسهولة، مما يمكنهم الإستفادة منها ونقل أثرها إلى مواقف التعلم الجديدة وربطها معاً.
5. القدرة الكبيرة على الإبتكار والإبداع، فهم يتصفون بالخيال الواسع والخصب، مما يمكنهم من إنتاج أشياء وأفكار أصيلة وذات نفعية، كما أنهم أكثر قدرة على تحويل الخيال إلى وقائع ملموسة، ويتميزون كذلك بقدرات مثل الطلاقة والمرونة والقدرة على تكييف السلوك أو الأداء حسب مقتضيات الموقف.
6. القدرة على التجريب والإكتشاف كونهم يتميزون بالفضول وحب الإستطلاع بسبب الشغف المعرفي الكبير لديهم. ومثل هذا الأمر، يرفع مستوى الدافعية لديهم والميل إلى المجازفة وحب المغامرة.

7. يتصفون بدافعية عالية، حيث أن دافع الإنجاز مرتفع لديهم، وهذا ما يفسر سبب المثابرة الدائمة لديهم والإلتزام بالمهمات من أجل تحقيق أهداف معينة أو الوصول إلى نتائج محددة، فهم لديهم القدرة على وضع أهداف لأنفسهم ويثابرون في سبيل الوصول إليها. وفي الغالب، تكون أهدافهم واقعية تتناسب واهتماماتهم وإمكانياتهم، وتكون خطواتهم محسوبة بشكل دقيق.
8. القدرة على التعلم والإكتساب، إذ أنهم أكثر قدرة وأكثر سرعة في تعلم الخبرات الجديدة، وفي فهم وبناء المفاهيم الجديدة ودمجها في البناء المعرفي لديهم، ويتميزون كذلك بالقدرة على الإنتباه والتركيز وإدراك التفاصيل والتفكير المجرد والقدرة على التنبؤ العلمي.
9. يتميزون بحس عال من الفكاهة والمرح وحب النكات، كما أنهم يتميزون بسرعة البديهة والإستجابة للمواقف، وهم أكثر وعيا لتوقعات الآخرين والقدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين ولاسيما عندما يتوفر الدافع لذلك عندهم، كما أنهم بالوقت نفسه يتميزون بالحذر الشديد وعدم إصدار الأحكام المتسرعة وغير الناضجة.
10. لديهم اهتمامات وميول متقدمة ومتعددة وغير عادية في المجالات المختلفة: التكنولوجية والآداب والفنون والعلوم وغيرها من المجالات الأخرى، وهم ميالون إلى متابعة كل جديد، وفي الغالب تحركهم دوافع ذاتية حيث أنهم محفزون بدوافع داخلية أكثر منها خارجية، وذلك لأنهم أكثر وعيا للذات.
11. يتميزون بأن لديهم مهارات قيادية عالية من حيث إقناع الآخرين والتأثير فيهم وتوجيههم نحو تحقيق أهداف معينة، وهم أكثر اهتماماً بالمسائل والأحداث على مختلف أنواعها وذلك لكونهم أكثر إحساساً بالمسئولية الإجتماعية وأكثر نضجاً أخلاقياً وأكثر إحساساً بالمشكلات وإدراكها، كما أنهم يتميزون بالقدرة على التفاوض والحوار والنقاش ولديهم ثقة عالية بالنفس، وهم أكثر إحساساً بالقيم العليا للمجتمع مثل العدالة والحق والجمال والمثل العليا.
12. يمتلكون حصيلة لغوية كبيرة من المفردات اللغوية، فهم أكثر قدرة على إدراك المفردات وفهم معانيها، كما أنهم أكثر قدرة على اختيار المفردات المناسبة للسياق، وهم أكثر مهارة في التعبير الكلامي والكتابي والقدرة على التواصل اللغوي، هذا بالإضافة إلى قدرتهم العالية على تعلم لغات أخري بسرعة وأكثر سهولة.

13. النزعة نحو الإستقلالية وتأكيد الذات، فهم أقل اعتمادية على الآخرين وأقل توجها نحو العمل الجماعي وذلك بسبب ميلهم نحو التميز والتفرد بدوافع تحقيق الذات والنزعة نحو تحقيق الكمال والمثالية.

وبالمقابل، بالرغم من هذه السمات الإيجابية التي يتمتع بها الموهوبون، إلا أنهم قد يعانون من بعض المشكلات والسلبيات التي يمكن إيرادها على النحو الآتي:

1. إن نزعة تحقيق الكمالية والمثالية قد تسبب لهم العديد من المشكلات مع الأقران والمعلمين والآخرين؛ فالطالب الموهوب في دأبه نحو تحقيق مثل هذا الهدف يجعل منه في حالة من المثابرة والإصرار، وينظر إلى نفسه بأنه مختلف عن الآخرين، وربما أفضل منهم. وبالتالي، فهو أقل تفاعلاً وتعاطفاً معهم، ومثل هذا الأمر قد يولد الغيرة والحقد لدى الأقران نحوهم أو تجنبهم وعدم إقامة أية علاقات معهم، مما يتسبب في عزلتهم (Cochran, 2009; Johnsen, 2009). كما أن قدراتهم العقلية العالية وحب الفضول والشغف المعرفي لديهم يدفعهم إلى مقاطعة المعلمين بطرح التساؤلات والتعليق على الأفكار التي يطرحونها والتعقيب عليها، وقد يصل الأمر بهم إلى حد التشكيك بقدرات المعلمين ومجادلتهم وإحراجهم أمام الطلبة، مما يترتب على ذلك أن يشكل المعلمون اتجاهات سلبية حيال الموهوبين وإهمالهم وتجاهلهم.
2. إن قدراتهم العالية على التعلم والإكتساب وسرعة التعلم لديهم تدفعهم إلى الملل وعدم الإهتمام ومتابعة الأنشطة المنهجية في الفصول العادية، وقد يصل بهم الأمر إلى حد اللامبالاة والتشويش وإحداث نوعاً من الفوضى داخل الفصل، مما يتسبب في ضجر المتعلمين والمعلمين منهم، وقد يؤدي بالبعض منهم إلى التسرب وعدم الإنتظام في بعض الدروس والذي قد يتسبب أحياناً في تدني مستوى الأداء الأكاديمي لهم في بعض المواد الدراسية (ريم 2003).
3. إن تعدد اهتماماتهم وميولهم ولاسيما العلمية منها تجعلهم أكثر توجها نحو المعرفة والعلوم وأكثر استغراقا بالمهمات والتزاماً بها (السرور، 2003). الأمر، الذي يتسبب في انعزالهم عن الآخرين وعدم الإلتفات إلى همومهم ومشكلاتهم، لذا نجدهم أقل دخولا في العلاقات واندماجا في التفاعلات الإجتماعية. وهذا لا يعني بالضرورة أن مستوى الذكاء الإنفعالي أو الإجتماعي لديهم منخفضا، وان مهارتهم على التواصل الإجتماعي ضعيفة، وإنما بسبب طبيعة اهتماماتهم وانشغالهم بالمسائل العلمية

والمعرفية والرغبة في الإنجاز يدفعهم إلى تقديم مثل هذه الأولويات على الإهتمامات الإجتماعية.

الموهوبون ذوو الحاجات المزدوجة Twice Exceptional Gifted

هم فئة من الأفراد ممن يتميزون بقدرات عقلية عالية ولديهم استعدادات وإمكانيات مميزه تمكنهم من الأداء المتميز في مجال ما أو عدة مجالات من الموهبة، لكنهم بالوقت نفسه يعانون من ضعف أو قصور في أحد الجوانب النمائية مما يعيق ظهور مواهبهم واستثمار قدراتهم بالشكل الأمثل، ومثل هؤلاء الأفراد بحاجة إلى عناية فائقة من قبل المختصين من حيث التعرف عليهم وتوفير أدوات الكشف الملائمة وكذلك تقديم الرعاية المناسبة لهم بإعداد وتوفير الخدمات التربوية والبرامج الملائمة (شكري، 2002؛ Suter & Wolf, 1987). وهؤلاء يشكلون فئة غير متجانسة من الموهوبين ذوي الحاجات المزدوجة تشمل كلا من: ذوي صعوبات التعلم، متدنيي التحصيل، ذوي تشتت الإنتباه والحركة الزائدة، ذوي الإعاقات، التوحديين، والمحرومين ثقافياً. وقد تم تناول هذه الفئات بالتفصيل التالي:

أولاً: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Gifted with Learning Difficulties

إنهم فئة من المتعلمين الذين لديهم قدرات عقلية عالية ومستوى ذكاء مرتفع ويتميزون بأن لديهم القدرة على الأداء المتميز في أحد مجالات الموهبة أو مجالات متعددة منها. لكنهم بالوقت نفسه، يعانون من إحدى الصعوبات التعلمية. ومثل هؤلاء بحاجة إلى التعرف عليهم، وتشخيص قدراتهم وتقديم الدعم المناسب لهم (Silver-man, 2002). إن مثل هؤلاء الموهوبين قد تظهر لديهم الموهبة في مجال واحد أو عدة مجالات من الموهبة، مع أنهم يواجهون صعوبة تعلمية. وفي بعض الحالات، تبرز الموهبة لدى البعض منهم بشكل واضح وجلي رغم تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم في مادة دراسية أو أكثر. لكنها، قد تكون مقنعة وكامنة لدى البعض الآخر من المتعلمين، بسبب أن الصعوبة تطمس أو تغطي الموهبة (Brody & Mills, 1997). ومهما يكن من أمر، فإن الدراسات تشير إلى أن نسبة هؤلاء تتراوح بين (15-20٪) من مجموع الموهوبين، وبذلك فهم يشكلون عدداً لا يستهان به من الموهوبين. الأمر، الذي يتطلب الكشف عنهم وتقديم برامج الرعاية المناسبة لهم حسب احتياجاتهم

في سبيل تنمية قدراتهم والإستفادة من طاقاتهم ومواهبهم في خدمة مجتمعاتهم (القمش، 2012).

إن لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم نوع من الخصوصية بين فئات التربية الخاصة، وتتمثل مثل هذه الخصوصية في عمليات التعرف وإجراءات الكشف عنهم، وفي اختيار أو تصميم الخدمات التربوية والنفسية والبرامج التدريبية والإرشادية والتعليمية تبعا لنوع الصعوبة وطبيعة الموهبة. وتحديداً، فعند التعامل مع هذه الفئة، فإن الأمر يتطلب مراعاة المسائل التالية:

1. قد تعجز الإختبارات التقليدية ولاسيما اختبارات الذكاء وكذلك قوائم ملاحظة تقدير الخصائص السلوكية عن إعطاء مؤشر واضح ودقيق عن المواهب والقدرات الحقيقية لهذه الفئة، مما يعني ضرورة تعديلها وتوظيف أدوات أخرى بالإضافة إلى أدوات تتعلق بتحديد أنماط الصعوبات لديهم (Feldhusen, Hoover & Saylor, 1990).
2. قد تشتمل هذه الفئة على مجموعات مختلفة من صعوبات التعلم، وتتباين من حيث طبيعة الصعوبة التعلمية ومستوى شدتها. ومن جهة أخرى، تختلف طبيعة المواهب من مجموعة إلى أخرى. وبذلك، نجد أننا نتعامل مع فئة تتضمن مجموعات غير متجانسة من حيث اجتماع موهبة ما وصعوبة معينة معاً، ولكل منها خصائصها وحاجاتها، مع وجود الفروق الفردية فيما بينها وحتى ضمن المجموعة الواحدة (Suter & Wolf, 1987).
3. إن التعرف المبكر على هذه الفئة يسهل عملية تخطي مثل هذه الصعوبات أو التقليل من آثارها. ومن شأنه كذلك أن يحد من مشكلة أن لا يشكل المعلمون اتجاهات سلبية نحوهم ويتعاملون معهم على هذا الأساس؛ أي في كونهم ضعيفي التحصيل (Karnes, Shanunesy & Bislsnd, 2004).

وانطلاقاً من ذلك، فإن عملية الكشف والتعرف على هذه الفئة يجب أن تتم في مرحلة مبكرة من حياة المتعلم، وهى تتطلب الحذر والدقة وعدم التسرع في إطلاق الأحكام واتخاذ القرارات. إذ ينبغي إشراك العديد من الأطراف في عملية الكشف ممثلاً ذلك بالوالدين والمعلمين والأقران والخبراء والمختصين وتنويع وسائل الكشف وأدواته، ولاسيما أن الأمر يتطلب تحديد نوع الصعوبة والموهبة بالوقت ذاته. كما ينبغي في ضوء نتائج الكشف والتشخيص، إجراء عملية الفرز والتصنيف وتقديم الرعاية والخدمات المناسبة لكل مجموعة منها بحسب احتياجاتها.

وتجدر الإشارة هنا، إلى ضرورة التمييز بين مفهومي صعوبة التعلم وبطئ التعلم، فعلى الرغم من وجود سمة مشتركة بينهما تتمثل في تدني مستوى التحصيل عموماً، إلا أنهما مفهومان مختلفان تماماً عن بعضهما بعضا، ولكل منهما سماته المميزة والخطط العلاجية المناسبة. ففي الوقت الذي يمتلك فيها ذوي الصعوبة التعليمية مستوى ذكاء ضمن المتوسط أو أعلى منه، نجد أن مستوى الذكاء عند ذوي بطيئي التعلم أقل من المتوسط، كما أن ذوي الصعوبة ليس بالضرورة أنه يعاني من تدني مستوى التحصيل في كل المواد الدراسية؛ إذ أن الضعف لدية قد يكون في مادة دراسية واحدة أو بعضاً منها وتحديداً في القراءة والكتابة والحساب. وبالمقابل، نلاحظ أن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في كل المواد الدراسية السمة البارزة لدى بطئ التعلم.

إضافة إلى ما سبق، يعاني ذو صعوبة التعلم نوعاً ما من مشكلة النشاط الزائد، أما بطئ التعلم فيعاني من مشكلات السلوك التكيفي، والمشكلات عند ذوي صعوبات التعلم غالباً ما ترتبط ببعض العمليات العقلية كالإنتباه والإدراك والذاكرة واللغة، في حين أن المشكلة الرئيسية عند بطئ التعلم تنحصر في تدني مستوى الذكاء، وفي الغالب يكون معدل الذكاء لدية أقل من 90 درجة.

يعاني الموهوبون إلى حد كبير من الصعوبات ذاتها التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم العاديين، فمنها ما يعرف بالصعوبات الأكاديمية مثل صعوبات القراءة والتهجئة والحساب والكتابة والتي تمتد لاحقا لتؤثر في مستوى الأداء الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية، ومنها ما يعرف بالصعوبات النمائية ممثلاً ذلك في الخلل الوظيفي للعمليات النفسية من مثل الإنتباه والإدراك والذاكرة واللغة والتي تنعكس سلباً في الأداء الأكاديمي. ويمكن تصنيف الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمية إلى الفئات الآتية:

1. الموهوبون ذوو صعوبات التجهيز والإدراك السمعي

بالرغم من القدرات العقلية العالية والتفوق، إلا أن هذه الفئة تعاني من صعوبات أو قصور في عملية التجهيز أو الإدراك السمعي ممثلاً ذلك في مظاهر متعددة تشمل الوعي بالأصوات والتمييز السمعي لها والتتابع السمعي والذاكرة السمعية والعمليات الأخرى المتعلقة باللغة، مما يؤثر ذلك في عمليتي القراءة والتهجي والكتابة ليمتد ذلك إلى بقية المواد الدراسية (Hamaguahi، 2010; Karnes، Stephens & McCard،

2008). وتتمثل أوجه القصور (الزيات، 2002) في المظاهر الآتية:

- صعوبة التمييز بين أصوات الحروف والكلمات والأرقام ولاسيما المتشابهة باللفظ منها.
- صعوبة تحديد اتجاه الأصوات ومصادرها.
- صعوبة تتبع التعليمات أو التوجيهات اللفظية.
- صعوبة متابعة المتحدث بسبب سرعة تشتت الإنتباه والتأثر بعوامل التشويش.
- صعوبة تذكر الكلمات أو الحروف أو بعض المعلومات.
- صعوبة إدراك المعاني للمادة المسموعة بسبب صعوبة تمييز الأصوات.
- صعوبة إتباع التعليمات اللفظية حسب التسلسل أو الترتيب الذي قدمت فيه.
- صعوبة الحديث وقد يظهر لديه النطق متأخراً.
- صعوبة في العمل في أماكن الضوضاء والصخب العالي.

2. الموهوبون ذوو صعوبات التجهيز والإدراك البصري

تعاني هذه الفئة من صعوبة إدراك المعلومات الواردة من خلال العينين وصعوبة تفسيرها وإعطاءها المعاني، علماً أن أفراد هذه الفئة لا يعانون من خلل تكويني أو تركيبي في العينين، وإنما يعانون من خلل وظيفي في أداءهما. وتتمثل أوجه القصور في إدراك العلاقات المكانية ومواضع الأشياء بالفراغ والتمييز البصري للأشياء وإدراك علاقة الكل بالجزء ومشكلات التكامل البصري الحركي والإغلاق البصري. وعليه، تؤثر مثل هذه الصعوبات في تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يرتبط بها من مواد أكاديمية أخرى. وتحديدا، يمكن تلخيص أهم الصعوبات المرتبطة بها (Gilman، 2008) بالآتي:

- صعوبة استقبال الحروف والكلمات والأرقام والأعداد بصرياً وإدراكها كوحدات مستقلة.
- صعوبة إدراك الإتجاهية في القراءة والكتابة والرياضيات، والحفاظ على الإتجاه أثناء القراءة والكتابة، وقد يتم استبدال لفظ حرف قبل حرف آخر عند قراءة الكلمة، حيث لا يتم لفظ الكلمة حسب تسلسل الحروف فيها.
- مشكلة تداخل الحروف معا وكذلك الأرقام، وعدم القدرة على تمييزها ولاسيما المتشابهة منها.
- صعوبة إدراك علاقة الأشياء بعضها بعضاً بصرياً، وصعوبة إدراك أوجه الشبة والإختلاف بين الصور والأشكال من حيث الطول والعرض والوزن، وكذلك صعوبة

إدراك التفاصيل في الأشكال والتمييز بين الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع والمستطيل.

- صعوبة إدراك الأشياء أو الأجزاء المفقودة بالأشكال والأشياء وملاحظة الأخطاء فيها، وكذلك صعوبة إكمال الأشكال الناقصة.
- صعوبة إدراك دلالات الإشارات وعلامات الجمع والطرح والقسمة والضرب والتساوي.
- صعوبة قراءة الخرائط واستخلاص بعض المعلومات منها.

3. الموهوبون ذوو صعوبات القراءة والكتابة

يمكن النظر إلى صعوبة القراءة على أنها إحدى الصعوبات الأكاديمية تتجسد في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة بالرغم من توفر القدر الكاف من الذكاء وفرص التعلم والتعليم والإطار الثقافي الإجتماعي للموهوب، ومثل هذه المشكلة تعبر عن نفسها في صعوبات في نطق أصوات الحروف والكلمات، والتحكم في نطق الحروف حسب تسلسلها في الكلمات، وكذلك مراعاة تتابع الكلمات في الجمل أثناء القراءة، واستخلاص المعاني من العبارات المقروءة، والسيطرة على مخارج الحروف والأصوات أثناء القراءة، والصعوبة في قراءة الأرقام والأعداد وعدم طلاقة القراءة. أما صعوبات الكتابة فتتمثل بالعجز أو القصور في عملية الكتابة وتظهر في مشكلات مثل صعوبة التعبير الكتابي والتنظيم ورداءة الخط ورسم الحروف والكلمات واستخدام الفراغ المخصص للكتابة والتحكم بالاتجاه أثناء الكتابة، وصعوبة استرجاع شكل وأصوات الحروف عند الكتابة.

وبالرغم من أن الحروف داخل الكلمات تكون قابلة للقراءة، إلا أن بعض الموهوبين ممن يعانون من هذه الصعوبة تكون كتاباتهم غير قابلة للقراءة (Silvernan، 2002). كما يعاني الفرد في هذه الصعوبة من مشاعر الإحباط في الكتابة وصعوبة أداء الأعمال والواجبات وكثرة الأخطاء الإملائية، والخلط في كتابة الحروف المتشابهة وصعوبة الإلتزام بالسطر أثناء الكتابة، وعدم الالتزام بالحركات وقواعد الترقيم اللغوية وسوء التنظيم (Hynd, 1992; Harnadek & Rouke, 1994).

4. الموهوبون ذوو صعوبات تعلم الحساب والرياضيات

هناك البعض من الموهوبين رغم ارتفاع معدل الذكاء لديهم وأدائهم المتميز في مجالات الموهبة، إلا أنهم بالوقت نفسه يعانون من صعوبات تعلم الحساب والرياضيات. ومثل هذه

الصعوبات، تنتشر بين الطلبة الموهوبين في جميع المراحل التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية (الزيات، 2002) وتتمثل في:

- صعوبة فهم واستخدام المفاهيم والحقائق الرياضية.
- صعوبة إجراء العمليات الحسابية والرياضية.
- صعوبة الاستدلال العددي والرياضي.
- صعوبة التمييز بين الأعداد والأرقام، وتعلم لغة الرياضيات.
- صعوبة الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية.
- ضعف الذاكرة الرياضية من حيث تذكر الأرقام وحفظ الحقائق والمعادلات والمفاهيم الرياضية وضعف القدرة على استرجاعها.

5. الموهوبون ذوو الصعوبات الحركية

تشير صعوبات التعلم الحركية إلى مجموعة مشكلات ترتبط بأداء بعض الأفعال الحركية والتي ليس بالضرورة أن أسبابها تكون ذات منشأ عضوي، وإنما هي بسبب خلل وظيفي في أداء بعض الأعضاء الجسمية. ومثل هذا النوع من الصعوبات هو الأكثر ارتباطاً بصعوبات التجهيز والإدراك السمعي والبصري وتفصح عن نفسها في صعوبات التآزر، أو التنسيق الحس حركي من مثل صعوبة مسك القلم والحفاظ على الإتساق والإنتظام أثناء الكتابة أو الرسم في المكان المخصص، والصعوبة في استخدام الأدوات ووضع الأشياء في أماكنها، وصعوبة تنفيذ الحركات حسب إيقاع معين، وكذلك صعوبة متابعة القراءة حسب تسلسل الكلمات؛ إذ غالباً ما يقفز عن بعض الكلمات أثناء القراءة أو ينتقل من منتصف السطر إلى منتصف السطر التالي، وصعوبة تنفيذ الحركات حسب تسلسل تقديمها في التعليمات اللفظية (الزيات، 2002؛ Silverman، 2002). وغالباً فإن الموهوبين الذين يعانون من هذه الصعوبة هم أكثر عرضة للوقوع في الأخطاء والتعثر والسقوط والإصطدام بالأشياء وإتلافها، وهذا ما يترتب عليه تدني مستوى الأداء التحصيلي لديهم في بعض المواد الدراسية.

ثانياً: الموهوبون ذوو التحصيل المتدني

ليس بالضرورة أن يكون أفراد هذه الفئة من الموهوبين يعانون من أية صعوبات تعلميه،

وإنما ببساطة يرجع سبب تدني التحصيل عندهم في مادة دراسية واحدة أو في بعض المواد الدراسية إلى بعض العوامل الشخصية أو العوامل الخارجية البيئية. فأفراد هذه الفئة يمتلكون قدرات عقلية عالية بالإضافة إلى قدرات الإبداع والسمات الشخصية الإيجابية، إلا أن أدائهم الأكاديمي في بعض المواد الدراسية يكون دون المستوى المتوقع (Rimm، 1995). وقد يكون ضعف أو غياب الدافعية لديهم نحو تعلم مادة أو أكثر أحد الأسباب الرئيسية التي تقف وراء ذلك؛ فالدافعية عامل بالغ الأهمية في السلوك، فهي تعمل على إثارته وتحريكه وتوجيهه والحفاظ على ديمومته واستمراره (الزغول، 2009). إن بعض الموهوبين قد يفتقرون إلى الدافع إلى تعلم بعض المواد لشعورهم أن الخبرات والمعارف المتضمنة فيها غير مهمة ولا تشبع بعض الدوافع لديهم أو أنها لا تساعدهم على تحقيق أية أهداف. فنجدهم غير مبالين ولا يهتمون كثيراً بهذه المقررات، وقد يصل الأمر بالبعض منهم إلى عدم الإنتظام في حضور الحصص الدراسية، مما ينعكس ذلك سلبا على أدائهم الأكاديمي فيها.

ويرى كيلر Keller (1987) أن انخفاض مستوى التحصيل لدى بعض المتعلمين ليس بسبب ضعف قدراتهم العقلية وليس بسبب سوء الإعداد الأكاديمي للمعلمين، وإنما يعود إلى جهل المعلمين بأهمية الدافعية في عملية التعلم والتعليم أو لجهلهم في كيفية إثارتها والحفاظ عليها لدى المتعلمين، ويرى أن بإمكان المعلمين إثارة الدافعية لدى المتعلمين نحو تعلم المادة الدراسية من خلال تكييف الخبرات التعليمية المتضمنة فيها، وذلك ببيان أهميتها وربطها بأهداف المتعلمين المستقبلية من حيث اختيار التخصصات العلمية والمهن بالإضافة إلى مضامينها في الحياة العملية أو وزنها في الاختبار؛ أي توليد إدراك لدى المتعلمين بأهمية المحتوى في إشباع بعض الدوافع والحاجات لهم ومساعدتهم على تحقيق بعض الأهداف.

وثمة عوامل أخرى قد تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل لدى الموهوبين تتمثل في توظيفهم لعادات دراسية غير مناسبة، وسوء توزيع الوقت بين المذاكرة واللعب أو أية أنشطة أخرى، أو بسبب الرغبة الإجتماعية للموهبة وما يترتب على ذلك من ارتفاع مستوى القلق عندهم خوفا من الفشل وعدم الحفاظ على مركز التفوق، وقد يرتبط بدوافع أخرى مثل الميل إلى تحقيق الإتقان المستقل وقد يجهل المعلمون كيفية تعزيز هذا الميل لديهم (الزغول، 2009 Hunter-Bradern، 1998; Gottfried & Gottfried، 1996). وهناك أسباب

خارجية قد تلعب دوراً بارزاً في تدني التحصيل لديهم من مثل الممارسات التدريسية غير المناسبة والتي تعتمد الحث والتلقين ولا تناسب أنماط التعلم للموهوبين، إضافة إلى أن بعض المعلمين يتجاهلون الموهوبين ولا يوفرون لهم الفرص لإبداء ملاحظاتهم ولا يتيحون الفرص لهم كذلك في المشاركة الصفية، كما وقد يتأثر تحصيلهم بأنماط الإدارة السائدة في المدرسة ونمط العلاقات القائمة بين الإدارة والمعلمين وبين المعلمين أنفسهم، وبين المعلمين والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وكذلك بسبب الوقوع تحت ضغط الأقران (Reeve، Bolt، & Cai، 1999; Tannenbaum، 1983).

وثمة عامل آخر يؤثر في مستوى الدافعية لدى الموهوبين يتمثل في طبيعة المناهج الدراسية التي لا تشبع احتياجاتهم وتستثير قدراتهم كما ينبغي. ومن العوامل الأخرى أنماط التنشئة الأسرية، ولاسيما تلك التي تقوم على التسلط والتهديد أو الإهمال وارتفاع مستوى التوقعات من قبل الأهل، وطبيعة العلاقات السائدة في الأسرة، حيث أن مثل هذه العوامل قد تولد مشكلات انفعالية وسلوكية لديهم مثل الضجر واللامبالاة والعدوانية والعزلة وتدني مستوى الذات لديهم. الأمر، الذي يؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم الأكاديمي (Cochran، 2009; Gallagher، 2001).

ثالثاً: الموهوبون ذوو تشتت الإنتباه والحركة الزائدة

يمتاز الموهوبين عموما بمستوى عال من الذكاء والقدرات الإبداعية والدافعية للإنجاز والتحصيل المرتفع، ولكن في بعض الحالات، نجد أن البعض منهم يعاني من تدني مستوى التحصيل بسبب اضطراب تشتت الإنتباه والحركة الزائدة (Baum، Olenchak & Owen، 1998; Kaufmann & Castellanos، 2000). ويعد النشاط الزائد وتشتت الانتباه من الاضطرابات السلوكية التي تنتشر في جميع المجتمعات وبين كلا الجنسين، وتتراوح نسبة انتشاره ما بين 3-5٪، وهو أكثر انتشارا لدى الذكور منه لدى الإناث. ومما يميز الأفراد الذين يعانون من هذا الإضطراب قصور الإنتباه وسرعة تشتته والإندفاعية الزائدة وكثرة الحركة وعدم الإستقرار وضعف المهارات الإجتماعية، ومثل هذه الأعراض تظهر في سن ما قبل المدرسة وتستمر إلى المراحل العمرية اللاحقة، علماً بأنه لا يمكن اكتشاف هذا الإضطراب إلا بعد دخول المدرسة (الزغول، 2013، أ).

لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن بعض السلوكيات ولاسيما الإجتماعية

والنشاط الحركي منها تتحسن مع النمو، إلا أن سمات أخرى كالإندفاعية وتشتت الإنتباه وضعف الأداء الأكاديمي تستمر، ويظهر ذلك جلياً في بروز صعوبات تعليمية في المجالات اللغوية من حيت القراءة وتمييز الحروف والفهم القرائي والتعبير اللغوي والكتابة (القمش، 2012). وفي مجال الرياضيات، يظهر الضعف في استيعاب المفاهيم الرياضية والتعرف على الأرقام والأعداد والتمييز فيما بينها، وفي إجراء العمليات الحسابية كذلك. أما في المجال النمائي، فينعكس هذا الإضطراب في تدني القدرة على التحكم بالذات والتنظيم، حيث تبقى الإندفاعية السمة البارزة. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تفاقم مشكلة تدني التحصيل لدى الأفراد الذين يعانون منه. وفيما يأتي أهم الخصائص التي تميز الموهوبين الذين يعانون من اضطراب تشتت الإنتباه والنشاط الزائد (Barklay، 1997) ما يلي:

1. تقلب المزاج وإظهار عدم الراحة، ويظهر ذلك في إظهار نوبات الغضب والميل إلى العدوانية وكثرة التنقل وعدم الإستقرار في مكان وأحد.
2. عدم متابعة الإنتباه. فقد لا يستطيعون التركيز في المهمات لفترة طويلة، فسرعان ما يتشتت انتباههم ولأتفه الأسباب.
3. عدم إكمال المهمات. إذ سرعان ما يتركون المهمة للإنشغال في مهمة أخرى، وهكذا... دون انجاز أي منها، وهذا ما يشعرهم بالفشل والإحباط.
4. كثرة التململ والحركة، والإندفاعية الزائدة، وعدم الإستماع إلى التعليمات، ومقاطعة حديث الآخرين والتدخل في شؤونهم والعبث في ممتلكاتهم.
5. عدم التنظيم، حيث يتركون الأشياء ملقاة على الأرض دون إعادتها إلى أماكنها، وهم كثيرو النسيان سرعان ما يفقدون الأدوات والأشياء ولا يتذكرون أماكن تواجدها.
6. يفتقرون إلى الإحساس بأهمية الوقت ومهارات تشغيل الذاكرة وحديث الذات.

إن مثل هذه السمات تجعل من هؤلاء الأفراد موضع رفض من قبل الآخرين، مما ينعكس ذلك سلبا على مهارتهم الإجتماعية، كما أنها تؤثر في أدائهم الأكاديمي، مما يشعرهم بالفشل والإحباط، وقد يتطور ذلك إلى السلوك العدواني والإنحراف والبحث عن المشابهين لهم للإندماج معهم في العلاقات. وانطلاقاً من ذلك، ينبغي الحرص من جميع الأطراف (الوالدين والمعلمون والمربون والأخصائيون) الكشف عن هذه الفئة من

الأفراد وتحديد احتياجاتهم الإرشادية والعلاجية والخدمات التربوية اللازمة من أجل مساعدتهم على التكيف وتنمية قدراتهم على الإنتباه والتركيز، واستثمار مواهبهم إلى أقصى حد بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم. فبالإضافة إلى البرامج والخدمات التربوية المتخصصة، يمكن توظيف بعض الإستراتيجيات الإرشادية والعلاجية للتقليل من الآثار السلبية لهذا الإضطراب مثل العلاج السلوكي، وعلاج الوظائف المعرفية التنفيذية، وإستراتيجية تركيز الإنتباه، والتركيز البصري، بالإضافة إلى خطة الإشراف والمتابعة الفردية.

رابعاً: الموهوبون المحرومون ثقافياً

يختلف المعنى الدلالي لمفهوم الحرمان (Deprivation) باختلاف التوظيف له تبعا لتباين الإهتمامات البحثية للدارسين، فعلى الرغم من أن المعنى المطلق لهذا المفهوم، يتمثل في الإفتقار أو تعذر الحصول على أشياء بصرف النظر عن درجة أهميتها النسبية للبقاء والوجود الحيوي للإنسان، إلا أن المدلول الخاص لمفهوم الحرمان يعتمد على طبيعة أشياء ومواضيع الحرمان. إذ أن هناك الحرمان البيولوجي والاقتصادي والتعليمي والثقافي والإجتماعي والإنفعالي وإلى غير ذلك. وعموما، يمكن تصنيف الحرمان إلى أنواع متعددة وفقا للأسباب التي تؤدي إليه، وذلك على النحو الآتي (أبو غيور، 2014):

1. **الحرمان الإقتصادي:** بسبب عوامل مثل الفقر والعوز أو انخفاض مستوى الدخل والإفتقار إلى الإمكانيات المادية وعدم توفر وسائل الترفيهية ومستلزمات الحياة.
2. **الحرمان البيولوجي:** ويتمثل في عدم إشباع حاجات الجوع والعطش والنوم والراحة والجنس بسبب عوامل تحول دون ذلك كالمرض أو الفقر.
3. **الحرمان التعليمي:** ويتمثل في عدم حصول الفرد على التعليم الكاف بسبب عدم توفر فرص التعليم والتعلم الملائمة مثل المدارس أو بسبب عدم توفر الخبرات التعليمية المناسبة والحسية، أو بسبب ترك بعض الأفراد للمدرسة في سن مبكر من أجل العمل، أو لأسباب عضوية مثل وجود بعض الإعاقات.
4. **الحرمان الثقافي:** ويحدث في المجتمعات غير المتجانسة عرقياً أو ثقافياً، حيث تسيطر ثقافة الأكثرية وتكون هي الوجه الحضاري البارز لتلك المجتمعات، وقد يرتبط ذلك أيضاً بطبيعة الشرائح التي يتألف منها المجتمع والبيئة الجغرافية وأماكن السكن

كالريف والمدينة والبادية وسوء الفهم الثقافي، حيث تبرز ثقافة المركز والتجمعات المدنية الكبرى على حساب ثقافة الريف أو البادية، وكذلك بسبب غياب التشريعات التي تضمن حقوق الأقليات والمهاجرين.

5. **الحرمان الإنفعالي:** مثل فقدان الحب والعطف والحنان لأسباب تتعلق بموت أحد الأبوين أو كلاهما أو بسبب التفكك الأسري وحالات الطلاق أو بسبب خروج الوالدين للعمل وكثرة انشغالهم أو لتسلط أحد الوالدين، أو بسبب أساليب التنشئة الأسرية التي تقوم على الإهمال والتجاهل، أو تلك التي تمتاز بالقسوة والتهديد والتسلط، وقد ينشأ كذلك بسبب حرمان الفرد من العيش ضمن أسرة كالذين يعيشون في الملاجئ ودور الأيتام.
6. **الحرمان الإجتماعي:** مثل العجز بالدخول في العلاقات الإجتماعية والإفتقار إلى الأصدقاء لأسباب ذاتية ترتبط بالفرد ذاته، أو لأسباب خارجية كعوامل النبذ والإقصاء والتجاهل من قبل الآخرين، أو بسبب عدم توفر فرص التفاعل الإجتماعي، والإفتقار كذلك إلى الخبرات الإجتماعية الأخرى المتعلقة بتعلم الدور المرتبط بالجنس أو ما يعرف بالتنميط الجنسي.

في بعض الحالات، يمكن أن يشكل الحرمان دافعا للإنجاز والتفوق ولاسيما عندما تتوفر الإرادة لدى الفرد وتتوفر لدية بعض القدرات ومساحة من الحرية للتحرك بالرغم من وجود العوائق الكثيرة التي تقف في طريقه، ففي هذا الصدد، يرى بياجيه (Piaget) في نظريته في النمو المعرفي، أن الحرمان يشكل معززا داخليا لدى الفرد للبحث والتقصي في سبيل التخلص من حالة عدم التوازن العقلي أو الحرمان المعرفي بغية تحقيق التكيف (الزغول، 2012؛ 2013، ب). إلا أن الحرمان يصبح عائقا حيث تتفاقم آثاره السلبية على مجمل حياة الفرد، وذلك في حالة وجود عوائق كثيرة تقف أمامه وتحول دون تحقيق أية أهداف أو انجازات، أو بسبب وجود عوامل وصعوبات تقع خارج إرادته، ولا يستطيع عمل أي شيء حيالها، عندها يقع فريسة لها. الأمر الذي يؤدي به للإستسلام للواقع والتسليم به.

يعاني الموهوبون من أنواع الحرمان أعلاه مثلهم مثل العاديين، وقد تكون الآثار السلبية التي تلحق بهم أكثر من تلك التي يعاني منها العاديون، وذلك لأنها تكبح قدراتهم

ومواهبهم وتمنعها من الظهور، أو من تنميتها وتطويرها واستغلالها، بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم. ويكاد يكون الحرمان الثقافي والتعليمي من أكثر أنواع الحرمان أثراً في الموهوبين، وذلك لأن الموهوبين في مثل هذا النوع من الحرمان، يفتقرون إلى المعلومات الحسية والخبرات الملائمة التي تستثير قدراتهم وطاقاتهم بالشكل الأمثل. الأمر، الذي يترتب عليه كمون قدراتهم وعدم ظهورها واستثمارها، أو أنها تستغل في بعض الحالات وتستثمر بالإتجاه السلبي كرد فعل لهذا الحرمان، وقد يظهر الحرمان الثقافي والتعليمي بشكل مقصود أو غير مقصود في مظاهر متعددة يمكن إبرازها بالآتي:

أولاً: استخدام أدوات ومقاييس غير ملائمة في الكشف والتشخيص والتسكين في برامج الرعاية المناسبة. ومثل هذا الأمر، يحدث في حالة المجتمعات التي تتألف في تركيبتها من فئات عرقية مختلفة كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية، أو على الأقل عندما لا تناسب المقاييس الطبقات السكانية لمجتمع ما. فمن المعروف أن من أكثر الإنتقادات التي وجهت إلى اختبارات الذكاء التقليدية ولاسيما في أمريكا أنها كانت متحيزة للبيض، الأمر الذي تسبب في حرمان شريحة كبيرة من الموهوبين السود والأفارقة والآسيويين والأسبان والهنود الحمر من خدمات الرعاية المناسبة لان أدائهم على مثل هذه الإختبارات لم يعكس مستوى ذكائهم الحقيقي. وتشير الدلائل إلى أن نسبة تمثيل هذه الفئات في برامج الموهوبين يكاد لا تتجاوز نصف نسبتهم الحقيقية في المجتمع الأمريكي (Davis & Rimm، 1998 ، فورد، 2011)، وحتى أن استخدام هذه الإختبارات في مجتمعات أخرى يكاد لا يعطي صورة واضحة عن الموهوبين ما لم يتم تكييفها وتقنينها لتناسب الثقافات السائدة في تلك المجتمعات (النبهان، 2013).

وقد ينتج الحرمان كذلك بسبب سوء إجراءات استخدام وإدارة هذه الأدوات من قبل أشخاص غير مؤهلين أو مدربين على تطبيقها، أو بسبب تدخل عوامل أخرى مثل سوء الفهم الثقافي (Shade، Kelly & Oberg، 1997) والجهوية أو النخبوية في تعريف الموهبة وقياسها. فعلى سبيل المثال، لازالت بعض الولايات الأمريكية تعتمد تعريفات نخبوية للموهبة ترتب عليها تمييز واضح بين السكان البيض وغيرهم من العرقيات والأثنيات الأخرى (ريتشرت، 2011). ولا ينحصر مثل هذا الأمر على أمريكا فحسب، بل يمتد ليشمل مجتمعات أخرى وإن تغيرت مظاهر الجهوية أو النخبوية لتأخذ شكل التحيز الإقليمي أو السكني أو الطائفي أو التحيز لطبقات اجتماعية – اقتصادية معينة.

وكنتيجة لمثل هذه العوامل، فإنه يتم تكييف إجراءات التعرف والكشف لتخدم فئة دون أخرى من الموهوبين مما يتسبب في حرمان بعض الموهوبين من برامج الرعاية المناسبة (Ford، 1998).

ثانياً: قد يلعب مكان الإقامة والسكن دورا في الحرمان الثقافي والتعليمي. ففي الغالب يكون التركيز في معظم المجتمعات على مراكز الثقل السكاني كالعاصمة والمدن الكبرى من حيث توفير وسائل التعليم والإهتمام بالمتعلمين بما فيهم الموهوبين، ومن حيث توفير برامج الكشف والرعاية وتقديم الخدمات التربوية المتخصصة، في حين يحرم أبناء المناطق الريفية والبوادي والمناطق النائية من الخدمات سواء على صعيد الكشف أو الرعاية. علاوة على ذلك، فأن المدن الكبرى يتوفر فيها الخبرات الحسية والمثيرات المعرفية والخدمات التعليمية على نحو أكبر مما هو الحال في المناطق النائية، ففيها يكون الاهتمام بالخدمات والمرافق التعليمية أكثر، وفيها تتوفر وسائل الترفيهية ومصادر المعلومات والنوادي والجمعيات والمكتبات العامة والخدمات الأخرى، وكذلك يتوفر فيها سهولة الحصول على المعلومات واتساع دائرة العلاقات الاجتماعية وتنوعها. وحتى في حالة الكشف عن الموهوبين في المناطق النائية، فإن حجم الإهتمام بتوفير خدمات الرعاية المناسبة لهم والكوادر المؤهلة عادة يكون دون المستوى المطلوب كما هو الحال في مراكز الثقل السكاني، إضافة إلى أنه يصعب على بعض الموهوبين الإنتقال إلى المدن الكبرى لتلقي الخدمات لأسباب اقتصادية أو اجتماعية مما يتسبب ذلك في حرمانهم من الخدمات التربوية والتدريبية الملائمة. الأمر الذي يؤدي إلى هدر طاقاتهم وعدم الإستفادة منها (ريتشرت، 2011؛ Richert & Wilson، 1995).

ثالثاً: قد يحدث الحرمان ولاسيما التعليمي منه بسبب الممارسات التعليمية الخاطئة التي يقوم بها بعض المعلمين ويتمثل ذلك في جهلهم في التعرف على الموهوبين والتعامل معهم واستثارة قدراتهم، أو بسبب عدم مراعاتهم لمبدأ الفروق الفردية في طرق التدريس وطرح الأسئلة واختيار الأنشطة التعليمية وتنويعها بما يتناسب والقدرات والإهتمامات والميول المختلفة للمتعلمين، أو لان بعض المعلمين يتجاهلون الموهوبين بسبب اتجاهاتهم السلبية نحوهم بحيث لا يقدمون لهم الخبرات والفرص التعليمية المناسبة. وإذا ما أخذنا بعين الإعتبار، المناهج التعليمية، فقد تكون السبب وراء حرمان الموهوبين من الخبرات التعليمية المناسبة، ولاسيما عندما يفرض عليهم المنهاج الدراسي المعد أصلا للعاديين

أو في حالة عدم توظيف المنهاج المتمايز أو المنهاج الموازي، عندها يشعر الموهوبون بالملل والسخط والإحباط حيث تضيع مواهبهم ولا يتم تنميتها واستثمارها على الوجه الأمثل (السمادوني، 2009؛ Rimm & Rimm، 2001).

ولتلافي الآثار السلبية للمظاهر أعلاه، ينبغي وضع خطة وطنية شاملة وموضوعية للكشف عن الموهوبين، وتوفير أدوات كشف متعددة ومتنوعة من أجل ضمان الحصول على بيانات كافية ودقيقة (النبهان، 2013). كما ينبغي توفير فرص الرعاية المناسبة لجميع الموهوبين على اختلاف مواهبهم وحاجاتهم، ويجب أن تشتمل على خبرات متنوعة تناسب جميع الموهوبين بصرف النظر عن خلفياتهم الثقافية والإجتماعية، وأن تكون البرامج مرنة بالوقت ذاته. وينبغي أن يقوم بتنفيذ هذه البرامج كوادر من المختصين المؤهلين والمدربين للتعامل مع الموهوبين، وأن يتولى إدارتها خبير في عمل الجماعات وديناميات الجماعة.

إضافة لما سبق، ينبغي أن تتدرج الخبرات والمواقف في البرامج من الخبرات الحسية-الحركية الإدراكية إلى الخبرات المعرفية، ويفترض بهذه البرامج أن تحظى بدعم المجتمع ومؤسساته ذات العلاقة، وأن تحترم ذاتية الموهوب وأن يتوفر فيها فرص الإرشاد النفسي لرفع معنويات الموهوبين وزيادة دافعتيهم وحل مشكلاتهم، وأن توفر فرص التعليم المستمر والدراسة المستقلة وإتباع الأساليب المفتوحة في التعليم والتدريب، مع الأخذ بعين الاعتبار توفر التغذية الراجعة الملائمة والتقويم المستمر والتوقيت والمدى الزمني المناسب (Ford، 1998; Rimm، 1995).

خامساً: الموهوبين ذوو الإعاقات

لمفهوم الإعاقة دلالات ومعان متعددة، تختلف باختلاف التوظيف الدلالي لهذا المفهوم، فقد تأخذ الدلالة الحسية المادية أو الدلالة المعنوية، وما يهمنا هنا، المعنى الدلالي المادي لهذا المفهوم، وتحديداً في مجال الشخصية والنمو الإنساني. فالإعاقة بهذا المعنى تشير إلى وجود خلل أو عائق يقف في وجه النمو الطبيعي للفرد، وقد يتمثل ذلك في غياب القدرة أو ضعفها، بحيث يحرم الفرد من استغلالها وتوظيفها، وتقع الإعاقة في أشكال متعددة مثل الإعاقة العقلية، والتي تتجسد في ضعف مستوى الذكاء أو انخفاضه عن المستوى الطبيعي، وهناك الإعاقات الحركية، مثل بتر أو شلل أحد الأعضاء الجسمية،

والإعاقات الحسية، مثل ضعف البصر أو العمى وضعف السمع أو الطرش (الصمم)، كما أن هناك ما يصنف ضمن حالات الإعاقة وهو ما يعرف بالتوحد.

ويشير حجم لا بأس به من الأدب النظري المتعلق بالموهبة إلى وجود الموهبة لدى فئات من الأفراد ممن كانوا يعانون من بعض الإعاقات على اختلاف أنواعها وأشكالها. فهناك من المبدعين والمخترعين وأصحاب الفكر أمثال توماس أديسون، والموسيقار الألماني بيتهوفن، والأديبة هيلين كيلر، وفرانكلين، وماركوني، ودافنشي، وبرايل وغيرهم كانوا من ذوي الإعاقات، وقد برزت لديهم الموهبة بشكل واضح ومميز في مجالات اهتمامهم. وفي الغالب، يتم الإهتمام بمثل هذه الفئات بسبب إعاقتهم أكثر من الإهتمام بموهبتهم سواء على صعيد الأسرة أو المدرسة، حيث يتم رعايتهم وتقدم الخدمات لهم كنوع من التعويض بسبب الإعاقة التي يعانوا منها (ريم، 2003)، وذلك بالرغم من أنهم يمتلكون قدرات وإمكانات عالية تمكنهم من الإنجاز المتميز في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع (شكري، 2002). وقد يرجع السبب في عدم مراعاة موهبة هؤلاء إلى أن الإعاقة تطمس الموهبة، بحيث تجعل من عملية الكشف عنهم وتشخيصهم أمرا بالغ الصعوبة (القريطي، 2005، Karnes & Johnson، 1991). وعند مراجعة الأدب النظري المتعلق، نجد أن هناك جملة أسباب تقف وراء صعوبة التعرف عليهم يمكن تلخيصها بالآتي:

- **أولاً**: إن الأدوات التي تستخدم في الكشف عن الموهوبين مثل مقاييس الذكاء واختبارات التحصيل والإبداع وقوائم السمات لا تناسب هذه الفئات، لذلك فهي لا تعطي مؤشراً دقيق عن موهبتهم.
- **ثانياً**: عدم قدرتهم على إظهار مؤشرات تدل على الموهبة كما هو الحال عند الموهوبين العاديين، حيث يتسمون بنوع من البطء، ولديهم جوانب قصور تُقنع جوانب القوة.
- **ثالثاً**: الشعور بالنقص بسببً الإعاقة مما يشعرهم بالإحباط والميل إلى عدم المنافسة ومواصلة التعليم، والتوجه نحو التعليم المهني.
- **رابعاً**: اهتمام المعلمين بمظاهر العجز لديهم مما يشغلهم عن الانتباه إلى ما يتمتع به هؤلاء الأفراد من مواهب وقدرات إبداعية.
- **خامساً**: في الغالب، يتم مقارنتهم مع الآخرين ممن يشابهونهم في الإعاقة، وهذا يحول دون الإلتفات إلى مواهبهم. وتتباين الإعاقات من حيث أشكالها وشدتها، وكذلك في

نوعية احتياجاتها والخدمات التربوية وبرامج الرعاية المناسبة، وفيما يلي عرض موجز لبعض الإعاقات التي يعاني منها بعض الموهوبين:

أولاً: الإعاقات الجسدية والحركية

يندرج تحت هذه الفئة جميع الحالات التي يعاني فيها الأفراد من عطل في أحد الأعضاء الجسمية بسبب البتر أو الشلل أو الضعف الشديد وعلى نحو يعيقهم من استخدام العضو أو توظيفه كما ينبغي. إن بعض الموهوبين كما هو الحال عند العاديين يعانون من مثل هذه الحالات، لذلك نجدهم يقضون وقتاً طويلاً ولاسيما في الأوقات الدراسية في تعلم كيفية تطوير مهارتهم الحياتية للتكيف مع الآثار السلبية التي تتركها مثل هذه الإعاقات والتغلب عليها (Rimm، 2003). إن مثل هذا الأمر، مما لا شك فيه قد يقلل أو يحد من تطوير قدراتهم الإبداعية والمعرفية ولاسيما أن انتباه التربويون يتوجه نحو الإعاقة والسلوكات التكيفية لهؤلاء الأفراد. فعلى سبيل المثال لا الحصر، نلاحظ أن هؤلاء الموهوبين قد يعجزون عن إظهار الإستجابة اللفظية المناسبة، وقد يكون أدائهم الحركي والتآزر الحسي حركي لديهم أحياناً ضعيفاً، وهذا يجعل المعلمون سرعان ما يحكمون على هؤلاء الموهوبين بأنهم ضعاف أو ذوي إعاقة. الأمر الذي يتسبب في طمس القدرات الحقيقية الكامنة لديهم. وبالرغم من ارتفاع معدل الذكاء العام لديهم وتفوقهم في مجال أو عدة مجالات الموهبة، إلا أنهم يعانون من المشكلات التالية:

1. التباين في معدلات النمو الشخصية لديهم ولاسيما الحركية منها مقارنة بالفئة العمرية التي ينتمون إليها، وينتج عن ذلك عدم قدرتهم على أداء بعض المهارات الحركية والتي يفترض القيام بها كونها تناسب المرحلة العمرية التي ينتمون إليها.
2. القصور في أداء المهارات الحركية العامة منها والدقيقة، مما يحول دونهم ودون تحقيق الأهداف، الأمر الذي يشعرهم بالإحباط أو المعاناة من بعض الاضطرابات الانفعالية مثل تدني مستوى مفهوم الذات لديهم.
3. انخفاض عدد الأصدقاء لديهم وضيق دائرة علاقاتهم الإجتماعية، بسبب إعاقتهم وما يرتبط بها من مشاعر العجز والخجل، مما يتسبب في عزلتهم والشعور بالوحدة.
4. الإفراط في نقد الذات بسبب الإعاقة، مما يتسبب في شعورهم أحياناً بالدونية والانسحاب وعدم المجازفة.

5. تدفع نزعة تحقيق الكمال هؤلاء الأفراد كونهم موهوبين إلى عدم الوقوع بالأخطاء، ولكن وبسبب إعاقتهم وعدم قدرتهم على التعويض أحياناً، فقد يقعوا بالأخطاء، مما يولد لديهم الشعور بعدم القيمة أو الإحباط والمعاناة من مشاعر الاكتئاب.

ثانياً: الموهوبون ذوو الإعاقة البصرية

تدل الشواهد التاريخية على أن هناك الكثير من المبدعين والمفكرين كانوا قد عانوا من فقدان حاسة البصر، وبالرغم من إعاقتهم هذه إلا أنهم تمكنوا من تحقيق الإنجازات الرائعة في مجالات متعددة كالأدبية والموسيقية والصناعية وغيرها، حيث ترك مثل هؤلاء بصمات في الحياة البشرية. هناك العديد من المبدعين أمثال الإيطالي ماركوني، الذي اخترع التليفون، كان أعور أو بعين واحدة، كما أن الأديبة هيلين كيلر، كانت تعاني من فقدان حاسة البصر، وكذلك مخترع آلة الطباعة للمكفوفين بريل كان كفيفاً، وفي عالمنا العربي، هناك الأديب والمفكر العربي طه حسين والموسيقار سيد مكاوي، والشاعر بشار بن برد، وكذلك الفيلسوف الشاعر أبو العلاء المعري، كانوا جميعاً ممن عانوا من فقدان حاسة الإبصار، إلا أنهم أبدعوا وتفوقوا في العديد من مجالات الموهبة. تشمل فئة الموهوبون ذو الإعاقة البصرية جميع الحالات التي يعاني منها الأفراد من العمى التام أو الضعف الشديد في حالة الإبصار، وقد تصل حدة الإبصار لديهم 6/60 أو أقل من ذلك (عبدالله، 2007).

ولكن ما يلاحظ على هؤلاء الموهوبين أنه بالرغم من إعاقتهم البصرية، إلا أن لديهم القدرة على الأداء المتميز في مجال أو عدة مجالات من الموهبة ولاسيما تلك التي لا تتطلب أفعال حركية أو معالجات يدوية. وتتميز هذه الفئة من الموهوبين بعدد من الخصائص والسمات التي تميزهم عن غيرهم من العاديين غير الموهوبين، وتتمثل هذه السمات بالآتي:

1. القدرات العقلية العالية والتي تمكنهم من الإنجاز والأداء المتفوق في المجالات العقلية والإبداعية والفنية.
2. القدرات القيادية غير العادية، والتي تمكنهم من التأثير في الآخرين وإدارة العديد من المواقف بفعالية واقتدار.
3. القدرات التحصيلية في المجالات الأكاديمية، وتحديداً تلك التي لا تتطلب معالجات يدوية.

4. الشغف المعرفي وسرعة البديهة ولباقة في التعامل والتفاعل الاجتماعي، والميل إلى روح الدعابة والنكتة والفكاهة.
5. التذوق الفني والحساسية للأصوات والتمييز بينها بسبب اعتمادهم على حاسة السمع.

وجدير بالذكر، أن أفراد هذه الفئة من الموهوبين يعانون من بعض المشكلات كنتاج للإعاقة البصرية، كما أن لهم بعض الإحتياجات التي ينبغي الأخذ بها بعين الإعتبار في برامج الرعاية ووسائل التنشئة الإجتماعية، وتتمثل مثل هذه الإحتياجات في تنمية مفهوم الذات لديهم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم الإجتماعية، وإدارة وتنظيم الوقت، وتدريبهم على أساليب تعويضية للتعامل مع المهمات ولاسيما الأكاديمية منها (Tuttle، 1994)، ويمكن إبراز أهم المشكلات النمائية لأفراد هذه الفئة بالآتي:

1. التذبذب في معدلات نمو المظاهر الشخصية لديهم خلافاً للسير الطبيعي لنموها عند العاديين.
2. تخلق النزعة إلى تحقيق الكمالية لديهم بعض المشكلات لهم، ولاسيما عندما يعجزون عن أداء بعض المهمات بسبب الإعاقة البصرية، وعندما لا يستطيعون تعويض ذلك.
3. المعاناة من بعض الضغوط كنتيجة لتفاعلاتهم الإجتماعية مع الأقران والآخرون.
4. الحساسية الزائدة بسبب إعاقتهم، وكذلك نجدهم يعانون أحياناً من مشاعر النقص والإغتراب.

واعتماداً على ما سبق، تتطلب هذه الفئة من الموهوبين نوعاً من العناية والرعاية الخاصة وأساليب تنشئة اجتماعية مناسبة، وأن تأخذ بعين الاعتبار المشكلات التي يعانون منها عند التخطيط لها وممارستها (Mendaglio، 1995; Com، 1987)، بحيث تراعى المسائل الآتية:

- التشخيص الدقيق للموهبة المتوفرة لديهم.
- إحداث بعض التعديلات على المنهاج والمقررات وتقديمها بوسائل تراعي إعاقتهم البصرية.
- توفير برامج الإرشاد النفسي والخدمات الوقائية والعلاجية.
- توفير المعلمين المؤهلين للتعامل مع احتياجات هذه الفئة وخصائصها وتقديم التدريب المناسب لهم.

- الإهتمام بمسائل تتعلق بمساعدتهم على تحقيق الهوية النفسية، وتنمية مهاراتهم الإجتماعية، ومهاراتهم على ممارسة الأنشطة الحياتية.
- تدريبهم على استخدام وسائل تعويضية من خلال توظيف الحواس الأخرى لأداء المهمات الأكاديمية وغيرها.

ثالثاً: الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية

هناك فئة أخرى من الموهوبين ممن يعانون من الإعاقة الحسية السمعية، بحيث أن مثل هذه الإعاقة تمنع هؤلاء الموهوبين من الاستجابة لبعض المواقف ولاسيما التي تتطلب التفاعل السمعي معها، فنجدهم على سبيل المثال، لا يستجيبون للتعليمات أو التوجيهات اللفظية، الأمر الذي يعيقهم من الحصول على المعلومات مما يحد أو يمنع موهبتهم من الظهور.

وهناك وجهات نظر متباينة حول علاقة الإعاقة السمعية بالنمو العقلي والذكاء، ففي الوقت الذي يرى فيه البعض وجود علاقة واضحة بينهما، إلا أن البعض الآخر من الباحثين يرون بعدم وجود أية علاقة بينهما، وقد دلت النتائج على تساوي درجة الذكاء لدى الصم والعاديين، في حين يؤكد فريق آخر أن الذكاء لا يتأثر بالإعاقة السمعية، وإنما ما يتأثر هو النمو اللغوي من حيث عدم الثراء اللغوي وقصر الجمل والبطء الكلامي (هويدي، 1994؛ الخطيب، 2002).

إن بعض الموهوبين ممن يعانون من فقدان حاسة السمع أو ما يسمى بالطرش أو الصمم لا تتوقف إعاقتهم على هذا الجانب فحسب، بل يتعدى الأمر لدى البعض منهم، إلى المعاناة من فقدان قدرة النطق أو الكلام، مما يجعل الأمر في التعامل مع هذه الفئة أكثر صعوبة.

تشير الدلائل العلمية إلى أن من بين (1000) طفل يولد هناك طفل أصم، ومن بين ألف طفل ثلاثة أطفال يولدون ضعاف السمع أو لديهم صعوبات سمعية ويفقدون سمعهم في سن التاسعة، وبين ألف أصم أو ضعيف السمع هناك (30) طفلاً موهوباً (Prickett، 2009). وهناك من الأمثلة على هذه الفئة من الموهوبين الكثير من المشاهير والمفكرين والمبدعين، والذين عانوا من الإعاقة السمعية أمثال الموسيقار بتهوفن، والروائي الإيطالي البرتو مورافيا، والأديبة الأمريكية هيلين كيلر، والمخترع توماس أديسون والأديب العربي مصطفى الرفاعي وغيرهم الكثير من المشاهير العرب والعالميين.

يمكن أن تبرز مواهب ذوي الإعاقات السمعية في العديد من المجالات، وذلك لما يتمتعون به من الذاكرة القوية على الحفظ والاسترجاع وقدراتهم على حل المشكلات وابتكار أساليب جديدة، والاهتمام غير العادي في بعض المجالات (القاضي، 2014)، ومهما يكن من أمر، فالموهوبين من ذوي الإعاقة السمعية إجمالاً هم قادرون على الانخراط في السلوك المعرفي فيما لو توفرت السبل والوسائل المناسبة لذلك، وحتى نمكنهم من إظهار قدراتهم وإبراز مواهبهم ينبغي تعريضهم إلى خبرات تعليمية بديلة باعتماد حواس أخرى غير حاسة السمع، فالدلائل تشير إلى تفوقهم في مجال الرياضيات والإحصاء، بالإضافة إلى بعض المجالات الأخرى، وتحديداً يمكن إبراز سمات هؤلاء الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية (Whitemore & Maker، 1985)، بالمسائل الآتية:

1. تعلم القراءة بسن مبكر إذا توفرت الظروف المناسبة لذلك.
2. قدرات عقلية عالية من حيث قوة الذاكرة وسعتها، والقدرة على حل المشكلات والإبداع والتفكير الحدسي.
3. قوة الملاحظة والتركيز على التفاصيل والبراعة في التعامل مع المثيرات البيئية لاعتمادهم على حاسة البصر كأسلوب بديل عن حاسة السمع.

وبالمقابل نجد أن هؤلاء الموهوبين يعانون من بعض المشكلات و الصعوبات تشمل:

1. النقص أو القصور في المخزون اللغوي، من حيث عدد المفردات والتعابير اللغوية والحديث لفترة أطول.
2. الصعوبة في التواصل والتفاعل اللغوي، وتزداد الحالة سوءاً عند أولئك الأفراد الذين يعانون من فقدان الكلام، أو ما يسمى بالخرس.
3. انخفاض مستوى المغامرة أو المجازفة لديهم، خوفاً من وقوعهم بالخطأ. وبالتالي الفشل.
4. المعاناة في بعض الحالات من مشاعر النقص أو الخجل والشعور بالدونية ولاسيما عندما يفشلون في التواصل أو الإستجابة لبعض المواقف الاجتماعية.

وكما هو الحال مع الموهوبين ذوي الإعاقة البصرية، ينبغي توفير الرعاية والخدمات التربوية المناسبة لفئة الموهوبين من ذوي الإعاقات السمعية، وذلك بتوفير البرامج الإرشادية المناسبة، وتعزيز مفهوم الذات لديهم وتعزيز قدراتهم على الإستقلالية، وتطوير مهاراتهم الإجتماعية في التفاعل والتواصل، وتدريبهم على وسائل تعويضية من أجل إظهار مواهبهم وقدراتهم وتنميتها على نحو يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم.

رابعاً: الموهوبون التوحديون

يعد التوحد (Autism)، أحد الإضطرابات أو الإعاقات النمائية التي تظهر لدى الأطفال خلال السنوات الثلاثة الأولى من العمر (Pacer Center، 2001)، وهو من الإضطرابات الشائعة في جميع المجتمعات والثقافات، ويصيب كلا الجنسين من الذكور والإناث، حيث تشير الأدلة العلمية إلى أن هناك (20) طفلاً من بين (100،000) طفل يعانون من هذا الإضطراب، وهو أكثر انتشاراً لدى الذكور منه لدى الإناث، وبمعدل 1:4 (الزغول، 2013، أ). وما يميز هذا الإضطراب حالة الغلق التام أو الإنكباب على الذات، حيث يعيش المصاب في عالمه الخاصة، ولا يظهر أية اهتمامات لما يدور حوله، وتكاد تكون أهم سمات المصابين بهذا الإضطراب ما يلي:

- الخلل أو الإضطراب في التفكير والعمليات العقلية الأخرى.
- الخلل أو القصور في عمليات التفاعل الإجتماعي والتواصل مع الآخرين.
- الإضطراب أو القصور في عمليات النطق والحديث واستخدام اللغة.
- الإضطراب في عمليات الإستجابة للمثيرات والمنبهات الحسية.
- الإنكفاء على الذات والإستغراق طويلاً في التحديق أو التركيز على شيء ما وتكرار استجابات معينة.

يوجد من بين التوحديين عدد لا بأس به من الموهوبين، ولاسيما أولئك الذين يعانون من ما يسمى بمتلازمة آسبيرجر، نسبة إلى العالم الألماني هانز آسبيرجر (Hans Asperger)، والذي اكتشفها عام 1944، حيث وجد أطفالاً يعانون من طيف خفيف من التوحد، أطلق عليه مصطلح السافانت (Savants)، ومثل هؤلاء المصابين بهذه المتلازمة تكون تصرفاتهم إلى حد قريب مماثلة لتصرفات التوحديين التقليديين، ولكن يتميزون عنهم بارتفاع نسبة الذكاء والقدرة على التواصل اللغوي، إلا أن مشكلتهم تكمن في ضعف التواصل الإجتماعي (عليوات، 2007؛ ميلر، 2008؛ Neihart، 2000).

إن الموهوبين الذين يعانون من متلازمة آسبيرجر يمكنهم التفاعل كالأفراد العاديين فيما لو توفرت الظروف المناسبة لهم في الرعاية وتوفير الفرص والخبرات، حيث أن معدل الذكاء لديهم أعلى من المتوسط العام، ولديهم مواهب قد تبرز في عدة مجالات من الموهبة، وعموماً يمكن تلخيص أهم خصائص هذه الفئة من الموهوبين بالمسائل الآتية:

1. نمطية السلوك، حيث يميلون إلى تكرار بعض السلوكات.

2. مقاومة التغيير سواء على صعيد اللباس أو الطعام أو اللعب.
3. لديهم طقوس خاصة بهم وروتين معين في حياتهم.
4. إدراك الأشياء والنظر إليها بطريقة مختلفة عن الآخرين.
5. تبدو تصرفاتهم غريبة أحياناً، مما يترتب على ذلك سخرية الآخرين منهم، ومثل هذا الأمر يدفعهم إلى تجنب الأقران وعدم التفاعل معهم، لذا نجدهم ينغلقون على ذواتهم ولا يميلون إلى مشاركة الآخرين في الكلام أو الإهتمامات.

وبالمقابل، نجد أن هؤلاء السافانت لديهم العديد من المواهب في العديد من المجالات، مثل القراءة والرياضيات والموسيقى والرسم، ويتميزون بذكاء عالي فوق المتوسط، والذاكرة القوية والحماس العاطفي لبعض الموضوعات والقدرة على حفظ الحروف والأرقام في سن مبكرة، كما أنهم يظهرون طلاقة لفظية، ومع ذلك تنقصهم المهارات الإجتماعية (Neihart، 2000).

إن حساسية هذه الفئة تتطلب التشخيص الدقيق لها، وعادة ما يتم التشخيص عبر مرحلتين، حيث يتم في المرحلة الأولى الفحص الطبي لتقييم مستوى تطور الطفل من خلال ما يعرف باختبار «تحري التطور». وفي المرحلة الثانية يتم التقييم من قبل فريق مختص يشمل الطبيب النفسي وطبيب الأعصاب وأخصائي علم النفس وأخصائي النطق والتربية الخاصة. وتتضمن عملية التقييم تطبيق عدة اختبارات، يتمثل هدفها في تقييم المستوى اللغوي والمعرفي لدى الطفل الموهوب، وكذلك الوظائف النفسية والحركية وتحديد نقاط الضعف والقوة لديه في مجال التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتعرف على نمط التعلم المفضل لديه. هذا بالإضافة إلى توظيف اختبارات الإبداع والذكاء ودراسة التطور التاريخي لحالته (الفوزان، 2009؛ عليوات، 2007).

وفي ضوء عملية التشخيص والتقييم، يتم تقييم برامج الرعاية والخدمات الخاصة لهذه الفئة، وفي الغالب يتم التركيز على البرامج الإرشادية لتطوير مهاراتها الاجتماعية وقدرات التواصل والتفاعل لديها، بالإضافة إلى البرامج التي تركز على تطوير قدراتها الإبداعية والعقلية والمواهب (الشامي، 2004؛ ميلر، 2008).

المراجع

- أبو غيور، محمد .(2014). الحرمان الثقافي ودوره في تخلف الأداء.
Online: http://www.gulfkids.com/ar/Index.php?action=show_art&ArtCat=2&id=1158.
- الخطيب، جمال .(2002). الإعاقة السمعية. عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السرور، ناديا هايل. (2003). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. ط4. عمّان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السمادوني، السيد إبراهيم. (2009). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمّان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشامي، وفاء. (2007). خفايا التوحد، أشكاله وعلاجه. الأردن.
- الزغول، عماد عبدالرحيم. (2009). مبادئ علم النفس التربوي. عمّان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- الزغول، عماد عبدالرحيم. (2012). نظريات التعلم. عمّان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبدالرحيم. (2013 أ). الإضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. عمّان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبدالرحيم. (2013 ب). مقدمة في علم النفس التربوي. عمّان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. ط1. القاهرة، دار النشر للخدمات.
- الفوزان، محمد. (2009). أسس التربية الخاصة. السعودية، الرياض، مؤسسة العبيكان للنشر.
- القاضي، عدنان. (2014). الموهوبون ذوو الإعاقات.
Online:http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArcCat=2&id=1081

- القريطي، عبدالمطلب. (2005). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة، دار الفكر العربي.
- القمش، مصطفى نوري. (2012). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. عمّان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- النبهان، موسى. (2013). دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين. جائزة الشيخ حمدان بن راشد للأداء التعليمي المتميز. دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- تاننيوم، إبراهام جي. (2011). الوراثة والبيئة في الموهبة، في المرجع في تربية الموهوبين. تحرير نيكولاس كولانجيلو وغاري ديفيز، ترجمة صالح أبوجادو ومحمد أبوجادو. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. السعودية.
- جروان، فتحي عبدالرحمن. (2004). الموهبة والتفوق والإبداع. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- جلجار، جيمس، جي. (2011). قضايا وتحديات في تربية الطلاب الموهوبين، في المرجع في تربية الموهوبين. تحرير نيكولاس كولانجيلو وغاري ديفيز، ترجمة صالح أبوجادو ومحمد أبوجادو. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، السعودية.
- ريتشرت، سوزان. (2011). التمييز مع العدالة في التحديد وتنظيم البرامج، في المرجع في تربية الموهوبين. تحرير نيكولاس كولانجيلو وغاري ديفيز، ترجمة صالح أبوجادو ومحمد أبوجادو. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، السعودية.
- ريم، سيلفيا. (2003). رعاية الموهوبين: إرشادات للآباء والمعلمين. ترجمة عبدالله، عادل محمد. القاهرة، دار الرشاد.
- ستيرنبرغ، روبرت جي. (2011). الموهبة وفقاً لنظرية الذكاء الناجح، في المرجع في تربية الموهوبين. تحرير نيكولاس كولانجيلو وغاري ديفيز، ترجمة صالح أبوجادو ومحمد أبوجادو. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، السعودية.
- شكري، أحمد. (2002). الموهوبون ذوو الإحتياجات الخاصة. ورقة عمل قدمت في المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية. جامعة أسيوط. 12-15 ديسمبر.
- عبدالعال، محمود عبدالسلام. (2015). دليل الإختبارات والمقاييس: اختبارات نفسية وتربوية لذوي الإحتياجات الخاصة والعاديين. البحرين، مطبعة المنامة.

- عبدالله، عادل محمد. (2005). سيكولوجية الموهبة. مصر، القاهرة، دار الرشاد.
- عليوات، محمد. (2007). الأطفال التوحديون. عمّان، الأردن، دار اليازوردي للنشر.
- فورد، دوناواي. (2011). المساواة والتميز: الطلاب المتفوقون ثقافياً في برامج تربية الموهوبين، في المرجع في تربية الموهوبين. تحرير نيكولاس كولانجيلو وغاري ديفيز، ترجمة صالح أبوجادو ومحمد أبوجادو. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، السعودية.
- ميلر، بريندا سميث. (2008). متلازمة آسبيرجر. ترجمة خالد العامري. القاهرة، دار الفاروق.
- هويدي، محمد. (1994). الفروق في الذكاء غير اللفظي عند الصم والسامعين. المجلة التربوية، 32، 117-147.

- Barklay, R. A. (1997). Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents. Guilford Press.
- Barklay, R. A. (1997). Sense of time in children with ADHD. Journal of the International Neuropsychology Society, pp359-369.
- 3Baum, S. M., Olenchak, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention dificits: Facts and/ or action? Or, can we see the forest of the trees. Western Psychological Services, LA, USA.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. Johns Hopkins University. Baltimore, MD 21218.
- Clark, B. (2006). Growing up gifted. MacMillan Publishing Company. NY.
- Cochran, C. (2009). Effects of social support on the social self-concepts of gifted adolescences. Research Gate.
- Com, A. L. (1987). Socialization and the child with low vision. The 6th Canadian Interdisciplinary Conference on the Blind Child: Halifax, October.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). Education of the gifted and talented (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. F. (1990). Identifying and educating gifted students at the secondary level. Unionville, Royal Fireworks, NY.
- Ford, D. Y. (1998). The underpresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. The Journal of Special Education, 32, 4-14.

- Fox, L., & Brody, L. (1993). Learning disabled gifted children: Identification and programming, Autism TX: PROED.
- Fox, L., Brody, L., & Fobin, S. (1983). Learning disabled gifted children: Identification and programming. Baltimore, MD: University Park Press.
- Friend, M. (2005). Special education: Contemporary perspectives for school professionals. Needlham Heights, MA: Allyn & Bacon Inc.
- Gallagher, J. J. (1985). Teaching the gifted. (3rd ed.), Allyn & Bacon, Boston, USA.
- Gallagher, J. J. (2001). Personnel preparation and secondary education programs for gifted students. Journal for the Education of the Gifted, 11, pp115-121.
- Gargiulo, M. F. (2004). Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality. Belmont, CA: Thompson.
- Gilman, B. (2008). Challenging highly gifted learners. Prufrock Press Inc. USA.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Children through early adolescents. Gifted Child Quarterly, 40, pp179-183.
- Hamaguchi, P. M. (2010). Childhood speech: Language and listening problems. John Wiley & Sons Inc, NJ.
- Harnadek, M. C. S., & Rouke, B. P. (1994). Principal identifying features of the syndrome of nonverbal learning disabilities in children. Journal of Learning Disabilities, 27, 144-154.

- Heward, W. L. (2006). Exceptional children: An introduction to special education (8th ed.). Austin, TX: Pro-ED.
- Hunter-Braden, P. (1998). Underachieving gifted students: A mother perspective. Boise State University, 6th article, Spring Newsletter.
- Hynd, G. (1992). Neurological aspects of dyslexia: Comments on the balance model. Journal of Learning Disabilities, 25, 110-113.
- Johnsen, S. K. (2009). Who are gifted and talented children? Martin Barrand/ Getty Images.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). Gifted handicapped. In N. Colangelo & Davis (eds): Handbook of gifted education. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Karnes, F., Shanunesy, E., & Bislsnd, A. (2004). Gifted child students with disabilities are we finding them? Gifted Child. Today Magazine, Vol 27, issue 4, pp6-21.
- Karnes, F. A., Stephens, K. R., & McCard, E. (2008). Legal issues in gifted education, in F. A., Karnes & K. R. Stephens (Eds). Achieving excellence: Educating the gifted and talented. Columbus, Pearson Merill Prentice, OH.
- Kaufmann, F., & Castellanos, F. X. (2000). Attention Deficit/ Hyperactivity disorder and gifted students. In K. A. Hellep, F. J. Monkes, R. J. Sternberg, & R. F. Subotink (Eds), International handbook of giftedness and talent (2nd ed.), pp621-632, Amsterdam Elsevier.
- Keller, J. M. (1987). Strategies of stimulating the motivation to learn. Performance and Instruction, October, 1-7.

- Mendaglio, S. (1995). Children who are gifted/ ADHD. Gifted Child Today, Vol.18 (1), pp37-38.
- Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. Gifted Child Quarterly, 44, 222-230.
- Pacer Center. (2001). What is an emotional or behavioral disorder. 1861 Normandale Blvd.
- Prickett, J. (2009). Gifted deaf and hard of hearing students: Facts and Challenges.Online: http://www2.education.uiowa.edu/be/lnblank/educators/BBALL/2009/present/deafness and giftedness.pd.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. Journal of Educational Psychology. 91, pp537-548.
- Renzull, J. S. (2005). The three rings conception of giftedness. In. R. L. Sternberg and J. E. Davidson (Eds). Conceptions of giftedness (pp246-279). Cambridge University Press. NY.
- Richert, E. S., & Wilson, R. B. (1995). Maximizing urban student and teacher potentials: Preliminary research results. In G. Ohwheri (Ed). Developing strategies for excellence in urban education, Nova, NY, USA.
- Rimm, S. B. (1995). Gender effects on achievement: How to stop underachievement. Newsletter vol.6 (2), pp1-5. Educational Assessment Service.
- Rimm, S., & Rimm, K. S. (2001). How Jane won: 55 successful woman share how they grew from ordinary girls to extraordinary woman. Crown, N.Y.
- Rimm, S. (2003). Keys to parenting the gifted child (3rd ed.).

Scottsdale: Great Potential Press.
- Shade, B. J., Kelly, C., & Obreg, M. (1997). Creating culturally responsive classrooms. American Psychological Association, Washington, DC.
- Silverman, L. K. (2002). Upside-down brilliance: The visual-spatial learner. Denver: Deleon Publishing.
- Suter, D., & Wolf, S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. Journal for the Education of the Gifted, 10, pp370-397.
- Tannenbanm, A. J. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. MacMillan Press. NY.
- Tannenbanm, A. J. (1996). The IQ controversy and the gifted. In C.P. Benbown & D Lubinski (Eds.). Intellectual talent (pp44-77). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- 73. Tuttle, D. (1994). Contemporary Issues: Impact on self-esteem. DVH Quarterly, Vol.39(4), pp 15-19.
- 74. Whitemore, J. R., & Maker, J. (1985). Intellectual giftedness in disabled persons. Rockville, MD: Aspen.

الفصل السادس

دور المعلم والأسرة في التعامل مع الموهوبين

إعداد وتأليف

د. عوشه أحمد المهيري

رئيس قسم التربية الخاصة ـ كلية التربية

جامعة الإمارات العربية المتحدة

مقدمة

يعتمد مستقبل الأمة على نوعية التربية المقدمة لأبنائها، لا على تنمية المعلومات ومحتواها إذا ما أريد لأبناء تلك الأمة أن يكونوا أعضاء فاعلين منتجين في صنع المستقبل. ومع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات العالمية والانفجار المعرفي والتكنولوجي والديموغرافي، لا بد من الاهتمام بتنمية جوانب الشخصية للفرد بكافة أبعادها، للوصول إلى أفراد يتمتعون بأفضل مستويات الصحة الجسمية والنفسية والاجتماعية، وكذلك القدرة على الإنتاج والإبداع وخدمة المجتمع. ومن المعروف أن هذا كله لا يتأتى إلا من خلال الاهتمام الخاص بالمعلمين الذين يعدون المفتاح الرئيسي والحجر الأساس لنجاح العملية التربوية. لذلك، فلا بد من الاهتمام بمعلم الطلبة الموهوبين وبالكفايات الخاصة به (عويدات،2006).

يتميز العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر علمي وتقني يعتمد في أساسه على تخطي الحواجز والاهتمام بالإبداع لأن تقدم الأمم مرتبط بتقدم فكرها وانتاجها العلمي والتقني. وانطلاقاً من ذلك أصبح الاهتمام بفئة الموهوبين عن طريق اكتشافهم وتهيئة السبل لرعايتهم، والعمل على حسن استثمار طاقاتهم واستعداداتهم ضرورة يفرضها التقدم والتغيرات المتسارعة في مختلف نواحي الحياة (القريطي، 2005) .

ويعدّ المعلم عنصراً أساسياً وحجر الزاوية والحلقة الأقوى في أية عملية تربوية. إنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي. فهو ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة. ومن خلاله تخرجت بقية المهن الأخرى. كما أنه المسؤول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدرّبة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة، وهو المسؤول عن صياغة أفكار الناشئة، وتشكيل سلوكهم وتكوين قيمهم ومثلهم، وعن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه. كما تمتد مسؤولية المعلم أمام المجتمع لتشمل نقل التراث الثقافي والمحافظة على هذا التراث وصيانته. إضافة إلى مسؤوليته عن الإسهام في إصلاح المجتمع والارتقاء به ليتخطى الصعوبات والعقبات التي تحول دون نموه وتقدمه (جروان، 2008).

أولاً: خصائص معلم الطلبة الموهوبين

أدى التطور الحديث في مناهج التربية وسيكولوجية الموهوبين إلى إبراز أهمية دور المعلم في رعاية الموهوبين والاهتمام بهم. وحتى يؤدي المعلم دوره بفاعليه، فإن عليه أن يتمتع

بخصائص معينة، كي يكون مؤهلاً لتعليم الطلبة الموهوبين.

وهناك خصائص خاصة تميز معلم الموهوبين عن معلم الطلبة العاديين. فمعلم الموهوبين يكون مؤمناً بأهمية تعليمهم، وملماً بسيكولوجيتهم، وقادراً على رسم برامج دراسية متكاملة توفر للطلبة الموهوبين خبرات متعددة ومتنوعة، كما أنه من المفترض إجادة طرق التدريس المناسبة للطلبة الموهوبين، إضافة إلى درايته بطرق البحث العلمي، والقدرة على قيادة وتوجيه الأطفال الموهوبين. ويكون في نفس الوقت متحرراً من كل مشاعر الحسد والغيرة إزاء موهبة هؤلاء الأطفال (كمور والجندي، 2011). والجدير بالذكر أن خصائص معلمي الطلبة الموهوبين تصنف إلى: عامة وشخصية ومهنية.

الخصائص العامة لمعلمي الموهوبين

تم تطوير سبع خصائص تتعلق بشخصية معلمي الموهوبين على النحو التالي:

1. قدرة عقلية فوق المتوسط

من المعروف أن الذكاء هو أحد أهم السمات الأساسية التي يجب توافرها لدى المعلم الموهوب. واعتبر بعض الباحثين نسبة ذكاء أعلى بشكل واضح من المتوسط شرطاً ضرورياً من شروط النجاح في مهنة التعليم. وفي دراسة بيشوب Bishop المشهورة كان متوسط ذكاء المعلمين الناجحين الذين حددهم الطلبة الذين شاركوا في الدراسة 128 درجة على مقياس وكسلر للذكاء.

2. معرفة متعمقة متطورة في مجال التخصص

تشكل الخبرة والتعمق في موضوع التخصص الذي يعطيه المعلم شرطا أساسيا لنجاحه في تعليم الطلبة الموهوبين. وتمثّل الدرجة الجامعية الأولى في موضوع التخصص الحد الأدنى برأي عدد من الباحثين والخبراء بوجه عام. إذ أن معلماً متمكناً من أساليب وطرق التدريس لديه قاعدة معرفية صلبة في موضوع تخصصه لا يمكن أن يكون قادراً على مواجهة التحدي الذي يفرضه عصر المعلومات والاتصالات. ومعنى ذلك أن يكون المعلم طالباً جاداً ومقتدراً من الناحية العلمية في مجال تخصصه.

ويرتبط بهذه السمة ضرورة أن يُظهر المعلم تعطّشه الدائم للتعلّم والمعرفة. وإذا كان

المعلم مطالباً بغرس أو تقوية حب التعلم لدى الطلبة، فإنه ينبغي أن يقدم بنفسه الدليل والقدوة على امتلاك هذه السمات. وحتى يكون المعلم قادراً على العمل مع طلبة يتميزون بتنوع وعمق الاهتمامات، لابدّ أن يكون راغباً في تعلّم كل ماهو جديد حول موضوعات متعددة، بالإضافة إلى موضوع تخصصه الذي يمثل الحد الأدنى. إذ أن التعطش للمعرفة يجب أن يكون مقصوداً لذاته وليس لتحقيق غايات مرحلية أو منافع شخصية وقتية. ومن المحتمل أن يتعلم المعلم من طلبته أنفسهم في مجالات اهتماماتهم. أما في مجال تخصصه، فينبغي عليه أن يمتلك مستوى رفيعاً من السيطرة على محتوى التخصص إلى جانب إتقان مهاراته.

3. الشجاعة الأدبية في قول «لا أعرف»

يتردد المعلمون عادة في الإفصاح عن عدم معرفتهم في الإجابة عن سؤال ما في موضوع تخصصهم أمام طلبتهم. وفي كثير من الأحيان يعطون إجابات غير دقيقة وربما خاطئة بدل اعترافهم بأنهم لا يعرفون الجواب الصحيح. وعليه، فإنه يجب أن يكون المعلم صادقاً وأميناً مع نفسه ومع طلبته، فلا يعيبه أبداً أن يقول «لا أعرف الإجابة! دعونا نبحث عن الإجابة معاً. إذ أن التعليم ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة يكتشف المعلم فيها عدم المعرفة. وما لم يكن مستعداً للاعتراف بذلك، فإنه ينمّي بذلك اتجاها سلبياً لدى طلبته مفاده أن الجهل بأي شيء ضعف ومصدر للخجل، ولذلك ينبغي إخفاؤه حتى لو تطلب ذلك الادعاء بالمعرفة أو إعطاء إجابات خاطئة.

إن المثل القائل: «ليس عيباً أن تجهل شيئاً، ولكن العيب أن تظل جاهلاً به»، ذو مغزى هام في هذا الإطار. فالجهل بالشيء دافع قويُ للتعلم، وتطوير دافعية الطلبة للتعلم تحتاج إلى أن يقدم المعلم نماذج حية في سلوكه داخل الصف وخارجه، وجرأته على قول «لا أعرف» تمثل نموذجاً لذلك عندما تُستخدم لإثارة الدافعية للتعلم وليس لمجرد التسليم بعدم المعرفة.

4. الإحساس القوي بالأمن الشخصي

إن مهنة التعليم ليست من المهن التي يمكن أن يؤديها بنجاح أشخاص لا يشعرون بالأمن، أو أشخاص ضعفاء الشخصية. كما أن غرفة الصف ليست مكاناً مناسباً

لمعلم صارم يريد أن يعزز ثقته المهزوزة بنفسه من خلال سيطرته أو فرض شخصيته عليهم. لأن الشخصية القوية للمعلم ضرورية للتعامل مع أولياء الأمور وغيرهم من الراشدين الذين يحملون غالباً آراء محددة حول ما يجب أن تفعله المدرسة. وإن أولياء الأمور وهم ينطلقون من الخبرة التربوية المرافقة للأبوة والأمومة يجاهرون صراحة بآرائهم الناقدة . وبالمثل، فإن زملاء المهنة سوف يعبرون من دون تحفظ عن آرائهم.

إن المعلم ضعيف الشخصية سيجد نفسه في معظم الأحيان في مواجهة العديد من المشكلات أكثر من غيره من المعلمين الذي يتمتعون بقدر كبير من الثقة بالنفس والشعور بالقيمة الشخصية. ولذلك، فإنه لن يستطيع الصمود في هذا الجو الضاغط سوى الأشخاص الذين لديهم مخزون كاف من الإمكانات النفسية الشخصية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك من يرى أن مفهوم الذات لدى المعلم يرتبط أكثر من أي عامل آخر بنجاح الطالب في غرفة الصف، وأن اتجاه المعلم نحو ذاته ونحو الآخرين أكثر أهمية من أساليب التدريس التي يجري التركيز عليها عادة. ومن البديهي، فإن المعلم الذي لا يشعر بالأمن أو الذي ليس لديه ثقة كبيرة بالنفس لا يستطيع أن يعترف أمام طلبته بأنه «لا يعرف الإجابة».

5. تقبل الغرابة والأصالة والتنوع

من المرجح أن يستجيب بعض الطلبة لأسئلة وتعيينات معلميهم بطرائف لا يتوقعها المعلمون ولكنها قد تكون صائبة. فبعض الطلبة بطبيعتهم يميلون إلى رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، وتكوين ارتباطات بينها بطريقة تختلف عما هو مألوف لدى الطلبة العاديين، وهم عادة يظهرون تباعداً وتشعباً في تفكيرهم. وفي الواقع يعتبر تشجيع وتعزيز التفكير المتشعب لدى الطلبة أحد الأهداف في التعليم الذي يهدف إلى تنمية الإبداع.

وحتى في المواقف التعليمية البسيطة (كالتدريب على إتقان مهارة ما) ، لا يجوز النظر إلى التعليم على أنه مجرد لعبة من الأسئلة، هدفها أن يعطي الطلبة الإجابات عليها كما هي في ذهن المعلم. وإذا كانت الغاية إتاحة الفرص للطلبة كي يفكروا بأنفسهم، فإنه من الواجب على المعلمين أن يكونوا منفتحين ومستعدين لتقبل كافة الأفكار التي يعرضها طلبتهم.

6. التنظيم والإستعداد المسبق

لا يقصد بالتنظيم الجيد والاستعداد المسبق الجمود أو الإعداد المصطنع لوصفة جاهزة للتناول. وببساطة، يجب أن يكون المعلم قادراً على تنظيم غرفة الصف، وتنظيم قدر من المعرفة والأنشطة الملائمة لمستوى الطلبة، ووقت الحصة وتوصيلها أو نقلها للطلبة. والغرض جراء ذلك، هو الحد من إمكانية ارتباط الطلبة وتشجيع الحس بالمسؤولية الناجمة عن معرفة ما يتوقعه المعلم في وقت معين، وتوفير متطلبات أساسية لتعليم فعّال.

7. التأهيل التربوي والتدريب العملي

يعتقد كثير من الباحثين أن تعليم الموهوبين ليس إلاّ نوعاً من التربية الخاصة التي تشمل كافة الفئات المتطرفة حول المتوسط. وحتى يمكن تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين كفئة خاصة، لا بّد أن تكون البرامج التربوية المصممة لهم مختلفة عن البرامج التربوية للعاديين (جروان، 2012).

الخصائص الشخصية

هنالك العديد من المقومات والخصائص الشخصية التي يتميز بها المعلم الناجح الذي يدعم بطبيعة الحال عنصر الابداع لدى الطلبة الموهوبين، والمقومات الأساسية للمعلم الناجح تتمثل في امتلاكه مهارات تمكنه من أداء عمله الوظيفي، وتحليه بصفات شخصية تجعله محبوبا للتلاميذ. فهو منظم لتعلم تلاميذه، مثير لحوافزهم، مراقب لنموهم، كما أنه موجه وباحث. إلا أن بعض المعلمين يلجؤون إلى أساليب غير مرغوبة لا تشجع على التعلم بل تحبطه، أو قد يستخدم عبارات التهديد أو يستهزئ بآراء التلاميذ التي لا تتفق مع رأيه (جروان، 2008). ويمكن تلخيص الكفايات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها معلم الطلبة الموهوبين بما يلي:

1- أن يكون لديه قدرا مناسبا من النضج الإنفعالي حتى يستطيع أن يتقبل الطالب المتفوق عقلياً من:

- التميز بالواقعية والصبر.
- العمل على تعزيز روح المبادرة والأصالة.
- أن يكون متفهما مستقلا محترما واثقا في نفسه.

- أن يكون حساسا حيال مشاعر الأخرين فيحترمهم ويساعدهم.
- ان يكون مرناّ مستقبلا للأفكار الجديدة.
- أن تعبر اهتماماته عن مستوى ذكائه.
- أن تكون لديه رغبة في التعلم وزيادة معرفته.
- أن يكون متحمساّ نشطاّ يقظاّ.
- أن يكون لديه رغبة في التفوق والتميز.
- أن يكون دائماّ مسؤولا عن سلوكه وما يتمخض عن هذا السلوك من نتائج .
- أن يرجو الثواب من الله تعالى.
- أن يكون تقيا ورعا يخشى الله عز وجل.
- أن يكون محببا لقلوب التلاميذ، وأن يشعروا بالحاجة إليه، وكأن يكون عطوفاً ودوداً نحوهم (جروان، 2008).

2- أن يكون مخلصاً في تأديته لعمله.

3-أن يكون واسع الصدر، لا يتضايق من تفوق بعض الموهوبين وكثرة عطائهم وأن يتقبل كثرة استطلاعهم.

4- أن يكون واقعياً بحيث يعترف بالخطأ، وأن يقول لا أعرف إذا جهل شيئاً، على أن لا يكون سطحياً في حديثه.

5- أن يكون مرحاً بحيث يمتاز بروح الفكاهة والدعابة .

6- أن يستجيب للمواقف والعلاقات الإنسانية بطبيعته) الشهراني، 2010).

الخصائص المهنية وتشمل الكفايات الست التالية:

الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله التعليمي- التعلمي.

- **الكفايات الوجدانية:** وتشير إلى استعداد المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل حساسية المعلم وثقته واتجاهاته نحو المهنة التعليم.
- **الكفايات الأدائية:** وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية وأداء هذه

المهمات يعتمد على ما حصله المعلم سابقا من كفايات معرفية.

- الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى إثراء أداء الفرد المعلم للكفاءات السابقة في ميدان التعليم أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي او في مهنهم
- الكفايات التطويرية: القدرة على متابعة كل جديد في مجال عمله وفي الثقافة العامة والقدرة على توليد الأفكار بهدف إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه أو تواجه العملية التربوية.
- الكفايات البحثية: القدرة على الاحساس بالمشكلات التربوية وتحديدها ووضع الفرضيات واختيار الفروض محل المشكلة (كمور والجندي، 2011).

أساليب واستراتيجيات تعليم الموهوبين في المدارس العادية

هناك عدد من الإستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في المدارس العادية مع الموهوبين من أجل تحقيق تعلم متمايز يتناسب مع هذه الفئة من الطلبة. وذلك عن طريق أنشطة مختلفة يتم التخطيط لها بشكل دقيق بناء على نقاط قوتهم واهتماماتهم. ويمكن لهذه الاستراتيجيات أن تطبق من قبل معلم واحد في الفصل، الا أن وجود معلم مساعد يسهل تحقيق الأهداف بصورة وظيفية أفضل. كما يجب أن تتعاون جميع الأطراف داخل المدرسة لعمل التنسيقات اللازمة لذلك وتوفير الأدوات والمواد لرعاية هذه الفئة (Karnes & Bean، 2009) وهذه الاستراتيجيات هي:

1 ـ استراتيجية الأكثر صعوبة:

ويقصد بالإستراتيجية الأكثر صعوبة إتاحة فرص تعليمية للطلبة الموهوبين تجعلهم متحمسين للتعرف على أنفسهم دون أن يؤثر ذلك على الآخرين . وهناك عدد من الشروط الذي ينبغي على المعلم مراعاتها عند تطبيق هذه الاستراتيجية وهي:

1- شرح الدرس بشرط تكوين معلومات جديدة بالنسبة للطلبة.
2- إعطاء مدة 13 دقيقة لحل الواجب المنزلي في الفصل.
3- كتابة أسئلة الواجب على السبورة.
4- تحديد الأسئلة الأكثر صعوبة في الواجب. وذلك بوضع علامة النجمة على كل سؤال.

5- يعتبر «خمسة أسئلة» عدداً مناسباً ولكن يمكن أن يتم اختيار عدد أقل أو أكبر وذلك بحسب قدرات الطلبة.

6- الطالب الذي يستطيع الإنتهاء من حل هذه الأسئلة قبل انتهاء الحصة وخلال الزمن المحدد وعادة ما يكون من 23 دقيقة ويكون الحل صحيحاً بدرجة 30٪ على الأقل سيعفى من حل باقي الواجب، وسوف يتم تكليفه بمراجعة حلول زملائه حتى بقية الحصة.

7- إتاحة الفرصة للموهوبين لاستثمار وقتهم عن طريق اختيار ما يناسبهم بشرط عدم مضايقة الآخرين، وعدم لفت الأنظار اليهم. وكل من لا ينفذ هذين الشرطين لن يكون مؤهلا لهذه الفرصة في مرات قادمة.

2 ـ استراتيجية اختصار المنهج

ويقصد بهذه الإستراتيجية إيجاد وسيلة تتيح للطلبة الموهوبين التعامل مع اجزاء المنهج الذي يمثل أجزاء سبق أن تعلموها مما يؤدي إلى توفير الوقت لتنفيذ أنشطة إثرائية تفييدهم. وقبل البدء في استخدام الاستراتيجية ينبغي القيام بالآتي:

1- تحديد الكفايات المتوافرة لدى الطلبة ومنحهم درجات كاملة على ما يعرفونه بالفعل، وتحديد ما يمكنهم أن يفعلوه « أثناء الوقت الحر « بحيث لا يشكل عبئاً ذلك عليهم أو على زملائهم في الفصل أو على المعلم.

2- يتم اختصار المنهج للطلبة الموهوبين في المجالات التي تمثل مواطن قوة بالنسبة اليهم.

3- تجهيز نموذج اختصار المنهج لكل طالب ويشمل على: مجالات القوة، والتحقق من الإتقان، والأنشطة الإثرائية.

4- وضع نماذج اختصار المنهج في ملف كل طالب تم اختصار المنهج، والاحتفاظ بكل الاختبارات القبلية وغيرها من المعلومات ذات الصلة مع تواريخها.

3 ـ استراتيجية عقد الدراسة المستقلة

ويقصد بها تكليف الطلبة الموهوبين في خارج الفصل بأنشطة إثرائية متعددة تختلف عما يقوم به بقية الطلبة، وذلك كي يتم اكتشاف موضوعات بشكل أكثر تعمقاً. وهناك عدد من الإجراءات التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند تطبيق هذه الاستراتيجية وهي:

1- تحديد المفاهيم المطلوب من الطلبة إتقانها، ويسمح للطالب الذي يقوم بإتقان تلك المفاهيم بقضاء وقت بعيد عن الفصل وذلك لجمع معلومات عن موضوع معين، ويطلق على هؤلاء الطلبة (خبراء مقيمين).

2- إتاحة الفرصة لجميع الطلبة ليصبحوا خبراء مقيمين.

3- إعداد دليل للدراسة المستقلة من أجل التأكد من أن الطلبة تعلموا المفاهيم المتوفرة في الدليل.

4- تكليف المعلم للطلبة بإعداد مشروع داخل المدرسة. ويشترط في المشروع ارتباطه بالوحدة التي تم إتقانها، بحيث يكون مشوقا لكي يجذب انتباه الطالب طوال الفترة المحددة لإنجاز المشروع . كما يشترط فيه أيضا أن يتحدى قدرات الطلبة الموهوبين.

4 ـ استراتيجية عقود التعلم:

ويقصد بهذه الاستراتيجية تفريد التعليم للطلبة الموهوبين مع الحفاظ في الوقت نفسه على السيطرة التامة على المجالات التي يحتاجون إلى تعليم فيها. ويتم فيها التفاوض بين المعلم والطالب الموهوب للوصول لاتفاق يتيح للطالب بعض الحرية لاكتساب المهارات والمفاهيم التي يراها المعلم ضرورية. وهناك عدد من الخطوات التي ينبغي مراعاتها عند استخدام هذه الاستراتيجية وهي:

- إجراء اختبار قبلي للطلبة.
- تجهيز عقد إتقان لكل طالب تم اجتياز الاختبار القبلي للوحدة المحددة.
- إخبار الطلبة الذين تم التعاقد معهم بأنه يجب عليهم حضور الحصص التعليمية العادية ماعدا الأيام الأخرى التي يتم فيها مناقشة الصفحات المحددة في عقودهم.
- يجب على المعلم أن يضع خطة لمقابلة الطلبة الذين يتم التعاقد معهم مرتين أسبوعيا على الأقل.
- يجب على المعلم تشجيع الطلبة على ابتكار أنشطة تعلم لباقي طلبة الفصل، من أجل إتاحة الفرصة للطلبة جميعا بالإستمتاع بأنشطة متعددة

ومن فوائد هذه الإستراتيجية أنها تنمي الإستقلالية والمقدرة على التوجه الذاتي من قبل الطالب كما تزيد من دافعيته. ويتكون عقد التعلم من الآتي:

- ما يجب تعلمهُ وانجازه من قبل الطالب.

- كيف يتعلم الطالب مع تحديد الأدوات والمصادر التي يحتاجها.
- الزمن اللازم لإنجاز المطلوب.
- المخرجات المطلوبة.
- كيف يتصرف الطالب كمتعلم مستقل ذاتي .
- كيف يتم تقييم الأداء والنواتج (Karnes & Bean, 2009 ؛ بارعيده، 2014)

استراتيجيات التفكير الإبداعي التي يمارسها معلم الطلبة الموهوبين

ينبغي أن يمارس المعلم استراتيجيات أو أساليب معينة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف المنشودة المخططة والمحددة مسبقاً. ومن أهم هذه الاستراتيجيات:

- أن يكون المعلم قادراً على مواجهة الطالب الموهوب بمواقف ليس لها نهاية محددة، لأن ذلك يزيد من فاعليته ويحافظ على شعوره بالإنجاز.
- الربط بين الأفكار والعناصر المتباعدة، لأن ذلك يساعد الطالب الموهوب على استخلاصها وتلاحقها والتوليف بين المعلومات للوصول إلى إنتاج إبداعي أصيل. وكذلك الربط بين المعلومات والنظريات وتطبيقاتها العملية والربط بين العلم والحياة .
- استخلاص عناصر جديدة واستخدامها في المواقف المختلفة، حيث ينمي ذلك روح المبادرة لدى الطلبة الموهوبين ويزيل تخوفهم من التفكير الإبداعي، وما يترتب عليه من نقد العاجزين عن العمل أو الحاقدين أو فتوى الجاهلين ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، حيث أن القادرين على العمل يعملون والعاجزون عن العمل يفلسفون الأمور (الخطيب، 2003).
- استخدام أسلوب العصف الذهني الذي يستند على أساسين رئيسيين هما :
- توليد الأفكار اللازمة لكل مشكلة دون التعرض لنقدها في البداية.
- إن الكم من الأفكار يولد الكيف منها. على أن يراعى إتباع ما يلي:

ـ تشجيع الطلبة على طرح العديد من الأفكار مهما كانت غريبة أو شاذة، فكلما زادت غرابة الأفكار كلما زادت درجة أصالتها مادامت متصلة بالمشكلة.

ـ تنمية قدرة الطالب على الربط بين الأفكار وتلاحقها، مما يؤدي إلى تحسينها وتطويرها لاستنتاج واستقراء أفكار وتكوينات جديدة.

ـ تنمية روح المنافسة الشريفة بين الطلبة سواء بين بعضهم البعض أو بينهم وبين معلمهم.
ويمكن تقسيم أساليب التعليم- التعلم إلى قسمين رئيسيين هما :

- الأساليب الفردية: تهدف هذه الأساليب إلى مساعدة الطلبة الموهوبين على تعديل بعض السمات الشخصية التي تعيق ظهور وتطوير قدراتهم ومواهبهم الإبداعية من خلال عملية التخلي من عوامل القصور والضعف من جهة وعلى تنمية عوامل القوة المرتبطة بالتفكير الإبداعي وتنمية قدراتهم ومواهبهم الإبداعية من جهة أخرى. ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

ـ أسلوب المحاضرة: حيث يزود المعلم الطلبة الموهوبين بالمعلومات التي تمكنهم من إدراك المفاهيم والاستنتاج والاستقراء والمرور بالخبرات واكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات وتعديل السلوك.

ـ لعب الأدوار: حيث يقوم قيام الطالب الموهوب بممارسة الدور الذي يسند إليه، مما يسمح له بالتصرف كأنه صاحب الدور حيث يترتب على ذلك توسيع آفاق شخصيته وإطلاق العنان لخياله.

ـ التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب: يتيح التعليم المبرمج للطالب الموهوب التعليم الذاتي الفعال من خلال إتاحة الفرصة أمامه لكي يبتكر ويؤلف حلول وإجابات جديدة أكثر من أن يختار إجابته من بين الإجابات المتعددة. ويتم ذلك من خلال الطالب الموهوب بالمعلومات التي تتيح له الانتقال منها إلى غيرها بعد إتقانها. ويتدرج في ذلك حتى يصل درجة استيعاب هذه المعلومات بالصورة التي تمكنه من الإلهام والاستشراف ثم الوصول إلى مرحلة الإبداع وإصدار الأحكام.

ـ وضع القوائم: تنقسم إلى نوعين هما:

- خاصة : تستخدم مع منتجات معينة.
- عامة: تنطبق على مواقف ومنتجات متعددة، وتشمل: وضع استخدامات جديدة للشيء الواحد، واستخدام وسائل جديدة للقيام بنفس الوظيفة، وإدخال تعديلات جديدة على الشيء لتغيير المعنى واللون والحركه والرائحة والشكل والتكبير والتصغير واستبدال بعض العناصر أو المكونات وإعادة تنظيمها وعكس أوضاعها مثل السالب موجب والموجب سالب أو الأمام للخلف وبالعكس، وربط الأفكار والعناصر بالأهداف والوحدات.

ثانياً: الأساليب الجمعية

تستند هذه الأساليب على تحقيق أفضل استفادة ممكنة مما لدى الطلبة الموهوبين من إمكانيات تساعد على تنمية التفكير والقدرات والمواهب وفي الوصول إلى حلول جديدة . وتتطلب هذه الأساليب أن تكون جميع قنوات الاتصال مفتوحة بين الطالب الموهوب وزملائه وبين الطالب والمعلم، وأن تكون هذه القنوات مرنة بحيث تتيح للطالب أن يفكر ويستفيد من أفكار الآخرين.

ويجب أن يمارس الطلبة الموهوبين نشاطهم في جو مرح بعيداً عن التقييم المستمر أو النقد الهدام، وأن يكون لكل مجموعة قائد ممن لديه خبرة بالمشكلة أو الموضوع المعروض وبأساليب تنمية التفكير الإبداعي وتنمية القدرات والمواهب. وأن لا يزيد عدد المجموعة عن 10-13 طالب. ومن أهم الأساليب المستخدمة في هذا المجال ما يلي:

1 ـ تآلف الأشتات Syneactics

أسلوب يستند على ربط العناصر المختلفة بعضها ببعض في نسق معين يؤدي إلى حل مشكلة أو مواجهة موقف معين. ويرى أنصار هذا الأسلوب بأنه يمكن تنمية التفكير الإبداعي والقدرات والمواهب إذا فهم الطلبة العملية السيكولوجية التي ترافقه، وإذا أدركوا أن العوامل الوجدانية في الإبداع لا تقل أهمية عن العناصر العقلية. أما الخطوات التي وضعها مؤيدو هذا الأسلوب لعلاج أي مشكلة تتمثل فيما يلي:

أ- تحديد المشكلة.

ب- تحليل المشكلة.

ج- مناقشتها مع المعلم أو مع خبير.

د- زيادة فهم المشكلة من خلال طرح الطلبة للأفكار المرتبطة بها.

هـ- إعادة صياغة المشكلة كما تم فهمها.

و- طرح عدد من التساؤلات تحتاج إلى إجابات واختيار أفضل هذه الإجابات.

ز- ربط العناصر المتباعدة للوصول إلى الحل المقبول للمشكلة.

2 ـ أسلوب العصف الذهني Brainstorming

يستند هذا الأسلوب على توليد العديد من الأفكار المرتبطة بالموضوع المطروح من

الطلبة الموهوبين، على أن يتم تأجيل إصدار الأحكام على هذه الأفكار حتى لا تحد من مبادرة الطلبة في المشاركة بأفكارهم في الموضوع المعروض للمناقشة مهما كانت غرابة هذه الأفكار، ثم تطوير وربط هذه الأفكار بطرق مختلفة مما يساعد إلى الوصول لأفكار جديدة لمواجهة المشكلة أو الموضوع المطروح وإيجاد الحلول المناسبة (أبو سماحة ؛ نبيل، 1992).

3 ـ الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving

يستند هذا الأسلوب على ما يلي:

أ- الملاحظة والتشخيص.

ب- المعالجة من خلال تدعيم عوامل القوة في عملية التعلم والتخلص من عوامل الضعف .

ج- تصور العلاج.

د- التقييم ويتضمن مراحل الكشف عن الحقيقة والكشف عن المشكلة والكشف عن الفكرة والكشف عن الحل، وتقبل الحل. وأخيراً إعادة تقييم ذلك من أجل تطوير هذا الحل من خلال عملية التغذية الراجعة التي تنصب على موضوع التقييم ثم تعود إليه تطويراً وتجويداً.

4 ـ السوسيودراما Socio Drama

يستند هذا الأسلوب على استخدام الطلبة الموهوبين على فحص ودراسة مشكلة معينة باستخدام الأساليب الدراسية بصورة تؤدي إلى الوصول إلى حلول متعددة وجديدة.

ويقوم هذا الأسلوب على المراحل التالية :

أ- تحديد المشكلة بدقة.

ب- وصف الموقف المشكل.

ج- توزيع الأدوار على الطلبة.

د- إثارة اهتمام ممثلين الأدوار والمشاهدين بالمشكلة.

هـ- تمثيل الموقف.

و- بعد الانتهاء من عملية التمثيل يتم مناقشة وتحليل وتقويم الموقف والمظاهر السلوكية

ووضع المزيد من الخطط والأفكار أو المظاهر السلوكية موضع التنفيذ (الخطيب، 2003).

استراتيجية تحقيق الأهداف المنشودة وسلوكيات معلم الموهوبين المساعدة والمعيقة (جروان، 2008):

م	الهدف	سلوكيات المعلم المؤدية لتحقيق الهدف	سلوكيات المعلم المعيقة لتحقيق الهدف
1	تنمية التفكير المتبصر	- يهيئ المناخ التربوي السليم في الفصل. - يدير ويضبط الفصل بالصورة التي تمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة. - يشرك الطلبة في مواقف غير مكتملة البناء. - يقود الطلبة الموهوبين إلى وضع يثير التساؤلات أو إلى مشكلة محيرة. - يوجه أسئلة لا يستطيع الطلبة الموهوبين الإجابة عنها بمجرد قراءة الدرس. - يتيح للطلبة اقتراح إجابات إضافية أو بديلة. - يتيح للطلبة فرصة وضع فرضيات حول المجهول أو غير المؤكد. - يتقبل أفكار الطلبة واقتراحاتهم الغريبة أو غير المألوفة. - يطلب من الطلبة تعليل إجاباتهم وأفكارهم أو أدائهم. - يتيح للطلبة الوقت الكافي والمواد الضرورية لتطوير أفكارهم. - يسأل أسئلة من نوع : كيف يمكنك أن تتنبأ بـ ؟ - يستخدم عبارات شرطية من نوع إذا... فإن...	- عدم التخطيط للدرس. - عدم تحديد أهداف الدرس والإعداد له. - الإفراط في استخدام النقد والعقاب. - يطلب من الطلبة مهمات غير منطقية ولا معقولة. - يصرخ في وجوه الطلبة ويربكهم.

2	تنمية المواهب والقدرات العقلية	- يخلق مناخاً آمناً مبهجاً متسامحاً في الفصل. - يعطي اهتماماً لنشاطات الطلبة الثقافية والعلمية والأدبية والفكرية. - يشجع المواهب والقدرات لدى طلبته. - يقدر الإبداع والتخيل لدى طلبته. - يؤكد بأن التميز أمر ممكن ومتوقع ويمكن بلوغه بالأمل والجهد والعمل.	- لا يشعر طلبته بالأمان. - لا يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم وقدراتهم ومواهبهم. - يفرط في النقد والعقاب. - يكثر من التهكم والذم. - لا يشجع الطلبة على التواصل معه عند الحاجة إليه خارج الفصل.
3	تنمية مفهوم الذات	- ينظر إلى الطلبة الموهوبين كأنهم أبنائه ولا يفرق بينهم، وأنهم أمانة في عنقه. - يتنقل بحرية بين طلبته الموهوبين. - يبدي اهتماماً بكل طالب ويستمع لرأيه. - يمدح، يبتسم، يضحك، ويظهر مشاعر صادقة. - يعترف بأخطائه علانية. يستخدم أسلوب المناقشة الجماعية في حل المشكلات الصفية، ويشجع طلبته في التعبير عن رأيهم ومشاعرهم بحرية . - يشجع ويرشد الطلبة للتعبير عن أنفسهم بالقول والكتابة. - يلهم طلبته ولا يملي عليهم ما يريد. - يخطط ويقيم طلبته بشكل جماعي تعاوني لما يقومون به من نشاطات وأعمال. - يعطي تغذية راجعة لطلبته حول أدائهم لأعمالهم ونشاطاتهم.	- يثير أو يخيف طلبته أو يحرجهم كأسلوب لضبط الفصل. - يعاقب طلبته عند الغضب. - يتمسك بمظهر النظام. - يأمر الطلبة بالعمل حسب تعليماته وتوجيهاته دون نقاش. - يتعالى على طلبته ويتجاهلهم.

4	تنمية احترام الآخرين	- يوجه طلبته لمساعدة بعضهم البعض. - يوجه طلبته إلى أهمية مساعدة الآخرين. - يساعد الطلبة في حل مشكلات الآخرين. - يتيح لطلبته فرصة مناقشة الفروق بين الناس. - يطرح على طلبته مشكلات اجتماعية وتحديات للمناقشة مثيرة للجدل. - يستخدم أساليب متنوعة ومتداخلة للكشف عن القيم وبلورتها. - يشجع على التعاون والتبادل الاجتماعي. - يطلب من طلبته أن يفكروا في ما يمكن أن تكون عليه مشاعر الآخرين في مواقف متنوعة ومتعددة.	- يثير التنافس الحاد بين طلبته. - يمارس أساليب غير عادلة بين طلبته. - يتجاهل القيم ولا يعمل على تنميتها وتجذيرها في نفوس طلبته. - يمارس مهنته في إطار استبدادي.
5	تنمية الإحساس بالكفاية واحترام الذات	- يطلب من الطلبة تحديد المعلومات الخاصة بهم. - يتيح الفرصة والوقت لطلبته لاستخدام الوسائل والمعينات التعليمية/ التعلمية. - يخبر الطالب عندما يقوم بعمل جيد. - يتيح الفرصة لطلبته لعرض نشاطاتهم وأعمالهم والتعبير عن مواهبهم وقدراتهم. - يقدم أساليب وطرق بديلة عندما يظهر الطالب إحباطاً أو قلة اهتمام فيما يقوم به من نشاط. - يحتفظ بسجل منظور للعمل المنجز من قبل طلبته وبالتعاون معهم. - يشجع المشاركة ويعطي قليلاً من التوجيهات والنقد واستخدام أسلوب المحاضرة.	- يهمل متابعة أعمال طلبته وتقييمها. - يمارس مهنته في إطار سلبي. - يهمل ملاحقة ما يستحدث في مجاله الأكاديمي ومجال التربية وعلم النفس.

6	تنمية الإحساس بمسئوليات الطالب عن سلوكه	- يجعل الطلبة الموهوبين يدركون لدورهم في المجتمع. - يجعل الطلبة يقومون بإجراء تحليلاتهم لموضوع الدرس. - يجعل طلبته يعملون ويتابعون ما يعينهم باستقلالية. - يشجع الضبط الذاتي لدى طلبته. - يمتنع عن إصدار أحكام حول سلوك الطالب أو عمله تسيء إليه. - يشجع الطالب على إخضاع أفكاره للاختبار والمراجعة. - يستخدم معايير متنوعة لتقييم أعمال طلبته بالتعاون معهم (عملية مشاركة). - يستخدم أسلوب التقييم الذاتي والبنائي.	- لا يسمح بالمناقشة. - ينفرد بصنع القرارات والقواعد لطلبته. - يطلب من الطلبة الالتزام بأن يرفعوا أيديهم وينتظروا دورهم ويمكثوا في مقاعدهم. - تدني مستوى استجابته للطالب عندما يطلب العون والمساعدة.
7	تنمية الإحساس بالالتزام والانتماء	- يشجع طلبته على ممارسة السلوكيات التالية أو إظهارها مع الزملاء والآخرين. - إظهار الاهتمام أو القلق. - تقديم النص أو التوضيح أو الاقتراح. - إظهار المواساة والطمأنينة . - إصلاح أو معالجة شيء ما. - تقديم المساعدة أو الحماية للآخرين والدفاع عنهم وتحذيرهم من المخاطر. - تقديم المساعدة للآخرين ومساعدتهم في إنجاز مهامهم.	- يفتقر للإحساس بحاجات الطلبة العقلية والعاطفية. - لا يعطي اهتمام للفروق الفردية. - لا يربط المادة العلمية بميول واتجاهات الطلبة.

رابعاً: برامج تأهيل المعلمين لطلبة الموهوبين

تشكل برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين عنصراً مهماً في التخطيط الفعال لرعاية هذه الفئة من الطلبة. وقد سبقت الإشارة إلى إجماع الخبراء على أن المعلم هو حجر الزاوية في نجاح أي برنامج لرعاية هؤلاء الطلبة، وأن المعلم

الناجح في تعليم الموهوبين والمتفوقين لا بد أن يتمتع بعدد من الخصائص الشخصية والكفايات المهنية الضرورية التي يمكن لبرامج التأهيل والتدريب تناولها وتطويرها من الناحيتين النظرية والعملية (جروان، 2010). ويُعد اختيار وتدريب المعلمين في تعليم الموهوبين هو أهم مسألة لدى خبراء تعليم الموهوبين ولا زالت جودة المعلمين هي من أهم العوامل في تعليم الموهوبين (Park، 2008).

وإذا نظرنا إلى برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم على مستوى الوطن العربي فإننا لا نكاد نجد أي مؤشرات تعكس اهتماماً خاصاً لدى القيادات التربوية أو متخذي القرار في وزارات التربية والتعليم العربية أو مؤسسات التعليم العالي من حيث إعداد معلمين أو مرشدين تربويين أو تأهيلهم للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العام. ولا بد من التنويه بحالة استثنائية تمثلها جامعة الخليج العربي في دولة البحرين، وجامعة البلقاء الأردنية، ذلك أن كلية الدراسات العليا في الجامعتين تقدم مقررات على مستوى الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه (في جامعة الخليج)، للتخصص في مجال التفوق العقلي والموهبة. وقد يجد الباحث بعض المقررات الجامعية التي تعرضها كليات التربية العربية في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين ضمن الخطط الدراسية في أقسام علم النفس التربوي أو التربية الخاصة أو الإرشاد (جروان، 2008).

برامج التأهيل والتدريب أثناء الخدمة

أما برامج التدريب أثناء الخدمة التي تعدها وتشرف عليها كليات التربية ومعاهد المعلمين ومراكز التدريب الحكومية في الدول العربية فإنها لا تتضمن أي عنصر يرتبط بتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وبالرغم من تنوع البرامج التدريبية التي تعقد للمعلمين في معظم الدول العربية، إلا أنها من حيث الأهداف والمحتوى لا تتعدى حدود الثقافة التربوية العامة أو الثقافة الأكاديمية في الموضوعات الدراسية، وهي في مجملها لا تبنى على احتياجات المعلمين والمتعلمين، وتفتقر للتخطيط الفعال والتقييم العلمي في ضوء الأداء والأهداف الموضوعية. وإذا كان الدخول إلى مهنة التعليم سهل بالمقارنة مع المهن الأخرى كالطب والصيدلة والهندسة، فإن الاستمرار فيها حتى بلوغ سن التقاعد أسهل بكثير مهما كان مستوى الأداء (جروان، 2008). وتتألف برامج التأهيل والتدريب من جزأين أساسيين هما:

1. دراسة مقررات جامعية نظرية في مستوى البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه.

2. تدريبات ميدانية أو تطبيقات عملية تغطي جانباً أو اكثر من جوانب العمل في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين.

وقد تأخذ برامج التأهيل والتدريب أشكالاً عديدة من أهمها:

أ. دراسات نظرية وتطبيقات عملية تؤدي للحصول على درجة جامعية في التخصص قبل الالتحاق بالعمل في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقينPre-Service .

ب. دراسات نظرية وتطبيقات عملية تؤدي للحصول على درجة جامعية أو إجازة للتعليم في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين أثناء الخدمةIn– Service .

جـ. دورات تدريبية أو مشاغل أو مؤتمرات علمية متخصصة تعقد لفترات قصيرة بهدف تبادل الخبرات والاطلاع على المستجدات أو رفع كفاءة فئة معينة من الفئات ذات العلاقة بتربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين من أكاديميين أو معلمين ومرشدين وإداريين وأولياء أمور (جروان،2010).

خامساً: أساليب رعاية الموهوبين ومجالاتها

أورد جروان (2004) الأساليب التي تقدمها برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين تبعا لتباين فلسفتها وأهدافها وإمكاناتها البشرية والمادية وطبيعة المجتمع المستهدف بخدماتها. وتشير المراجعة المعمقة لما كتب حول هذا الموضوع في مراجع علم نفس الموهبة والتفوق إنه يمكن تصنيف هذه الخبرات التربوية في ثلاثة أنواع رئيسية، وهي:

- التسريع الأكاديمي Academic Acceleration
- الإثراء التربوي Educational Enrichment
- الإرشاد Counseling

ويمكن أن يُعنى أسلوب ما بأحد هذه الأنواع وتقتصر خدماته التربوية عليه. كما يمكن أن تشمل خدماته نوعين فقط كان يقدم خبرات إثرائية بالإضافة إلى خدمات الإرشاد أو التسريع، أو أن يقدم خدمات الإرشاد مع التسريع الأكاديمي فقط. وليس هناك من شك في أن أفضل أساليب الرعاية هي تلك الأساليب ذات الطابع الشمولي في تقديمها لخدمات وخبرات متكاملة تضم التسريع والإثراء والإرشاد، ذلك لأن هذا النوع من الأساليب إذا توافرت له الشروط الضرورية للنجاح يمكن أن يستجيب بفاعلية لمختلف الاحتياجات الفردية للطلبة الموهوبين والمتفوقين في الجوانب المعرفية والانفعالية

والإبداعية والنفسحركية. ويلخص الجدول الآتي أهم الخدمات التي تندرج تحت كل نوع من أساليب رعاية الموهوبين (جروان، 2004).

جدول يبين أساليب رعاية الموهوبين ومجالاتها

التسريع Acceleration	الإثراء Enrichment	الإرشاد Counseling
• القبول المبكر في الصف الأول الابتدائي / الأساسي. • الترفيع الاستثنائي أو النقل لصف أعلى. • التسريع في موضوع دراسي أو أكثر. • تكثيف منهاج مرحلة دراسية واختصار مدة تغطيته. • الدراسة المتزامنة في المدرسة الثانوية والجامعية. • القبول المبكر في الجامعة.	• مراكز التعلم وقاعات المصادر التعليمية. • مقررات دراسية إضافية. • دراسة ذاتية: • مشروعات ودراسات فردية وجماعية. • برامج التلمذة على أيدي متخصصين. • برامج خدمة المجتمع. • الرحلات العلمية الميدانية. • النوادي والمعارض والمسابقات. • النشاطات الصفية وبرامج نهاية الأسبوع. • برامج التربية القيادية ومهارات الاتصال والحاسوب. • مسابقات أكاديمية وطنية (أولمبياد). • فنون المسرح والدراما والموسيقى. • كتابة سير حياة مبدعين وعظماء. • ندوات ومناظرات وعروض مواهب. • برامج حل المشكلات والمستقبليات ومهارات التفكير.	• الإرشاد النفسي (جمعي وفردي) – مفهوم الذات – ديناميات الجماعة. – الكمالية والرضا عن الذات. – القيم والاتجاهات. – الانطوائية والعزلة. • الإرشاد الأكاديمي: – إدارة الوقت والامتحان. – عادات الدراسة ونمط التعلم. – متابعة التقدم الدراسي. • الإرشاد المهني والجامعي: – الاستكشاف المهني. – مهارات اتخاذ القرار. – تحليل المهن. – اختيار المواد الدراسية في المرحلة الثانوية. – قاعدة معلومات للجامعات والمنح الدراسية. – اختيار مجال الدراسة الجامعية.

يُجمع المربون والباحثون على أن برامج رعاية الموهوبين يجب أن تحقق الأهداف التالية:

- التعرف على حالات الموهوبين في وقت مبكر قدر المستطاع.
- الاستخدام الأمثل والمناسب لنتائج عدد من محكات قياس وتشخيص قدرات الطلبة الموهوبين.
- وضع برامج رفيعة المستوى سواءً داخل الأطر المدرسية أو في المجتمع بوجه عام للموهوبين.
- التعاون المشترك بين المسؤولين في المدارس من معلمين وإداريين، وأولياء الأمور، والمختصين، وبعض الموهوبين أنفسهم لنشر الوعي، وشحذ الهمم وتحفيز الطاقات وتغيير الاتجاهات نحو توفير رعاية مُثلى للموهوبين.
- العمل على تطوير اتجاهات إيجابية نحو رعاية الموهوبين عن طريق دحض المعتقدات الاجتماعية الخاطئة التي تنادي بتنميط الرعاية وحرمان الموهوبين من خدمات خاصة تناسب قدراتهم وتلبي حاجاتهم.
- يجب أن تتصف أهداف برامج رعاية الموهوبين بالوضوح، وأن تكون معلنة ومستوعبة من قبل أولياء الأمور والمسئولين في المدارس وباقي أفراد المجتمع، لأن ذلك من شأنه توحيد الجهود وتحفيز الطاقات لاستخدام أمثل الطرق والأساليب التربوية لرعاية هذه الفئة من الطلبة.
- يجب مراعاة ترجمة الأهداف إلى أنماط سلوكية مرغوب فيها بالنسبة للموهوبين.
- يجب مراعاة أن تكون أهداف البرامج التربوية متماشية مع خصائص الموهوبين.
- يجب أن تحتوي برامج الموهوبين على فرصة إرشاد وتوجيه مناسبة لمشكلات الموهوبين.
- يجب أن تُعنى برامج الموهوبين بمجالات محددة للتفوق والموهبة تختار على أساس حاجات المجتمع.
- يجب توفير الإمكانات المادية اللازمة لسير البرامج ونجاحها حسب ما هو مخطط لها.
- يجب توفير الكوادر الفنية المدربة والمؤهلة خصيصاً للتعامل مع هذه الفئة من الطلبة، ويشمل ذلك المعلمين والأخصائيين والإداريين.
- يجب أن يكون مبدأ الفروق الفردية هو المحور الرئيس في تقديم الخدمات الخاصة

للموهوبين في أي بيئة تربوية.

- يجب أن يكون من أهداف برامج رعاية الموهوبين تطوير مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار.
- يجب أن تراعي برامج رعاية الموهوبين الأنماط الحياتية المختلفة للموهوبين، وتطور أنماط بديلة لديهم تساعدهم على التأقلم السريع مع متغيرات الحياة.
- على برامج رعاية الموهوبين الاهتمام بتطوير المهارات الاجتماعية.
- من الضروري أن تنمي برامج رعاية الموهوبين المهارات القيادية والتوجيه الذاتي لديهم، للحد الذي يشعرهم بالمسؤولية نحو أنفسهم وأسرهم ومجتمعهم والعالم أجمع.
- يجب أن تركز برامج رعاية الموهوبين على إكسابهم مهارات دراسية تضمن حصولهم على التفوق العلمي إلى جانب صقل مواهبهم المتميزة.
- يجب أن تساعدهم تلك البرامج على تطوير نماذج تفكير عالية تفتح أمامهم آفاق المعرفة والإنتاج الإبداعي.
- على برامج الموهوبين مسؤولية كبيرة ألا وهي إعدادهم لأدوار اجتماعية وقيادية تقود مجتمعاتهم إلى مصاف الدول المتقدمة (السرور، 2003).

سادساً: أساليب تجميع الطلبة الموهوبين

أولاً: المدارس الخاصة:

يقصد بالمدارس الخاصة تلك المدارس التي تقبل الطلبة الموهوبين دون غيرهم في مجال أو أكثر على أساس مستوى أدائهم في واحد أو أكثر من محكات الاختيار التي يفترض أن تكون منسجمة مع طبيعة الخدمات التي تقدمها، وقد تكون هذه المدارس حكومية أو أهلية تتولاها مؤسسات خيرية. ويحق للطلبة الموهوبين التنافس على الفوز بمقعد فيها بغض النظر عن إمكاناتهم المادية، وقد تكون خاصة يقتصر القبول فيها عموما على الطلبة المقتدرين على تحمل نفقات الدراسة. كما أنها قد تكون مدارس نهارية أو مدارس داخلية، وقد تكون متخصصة في رعاية الموهوبين ، في مجال واحد من مجالات الفنون والعلوم والآداب، وقد تكون شاملة إلى حد ما في تقديم خدمات متنوعة.

وقد أنشئت أول مدرسة حكومية ثانوية داخلية مختلطة للعلوم والرياضيات في ولاية نورث كارولاينا بالولايات المتحدة عام 1980، ثم تلاها إنشاء تسع مدارس مشابهة في

ولايات عديدة كان أخرها مدرسة أركنساس للعلوم والرياضيات عام 1991. وفي مصر أنشئت مدرسة المتفوقين الثانوية الداخلية للذكور في عين شمس بالقاهرة عام 1960. وفي الأردن افتتحت مدرسة اليوبيل عام 1993، وهناك عدد من مدارس المتفوقين في بغداد وعدد من المدارس في بعض الدول العربية الأخرى.

تتميز المدارس الخاصة للموهوبين بإيجابيات كثيرة مقارنة مع الأساليب الأخرى التي سيجرى الحديث عنها لاحقا ومن أهم الإيجابيات المحتملة ما يلي:

أ. توفر المدرسة الخاصة بطبيعتها مناخا إيجابيا داعما للتميز والإبداع وذللك لأن التوجه العام لإداراتها ومعلميها وطلبتها وأولياء أمورهم محكوم دائما من الناحية النظرية على الأقل بمعايير التميز والتطوير في جميع جوانب العملية التربوية.

ب. تقليل فرص شعور الطلبة الموهوبين بأنهم أشبه بالغرباء أو المنبوذين من قبل زملائهم في الصفوف العادية، وذلك لأن المدرسة الخاصة تقبل طلبة من نفس العمر ومستوى القدرة تقريبا ويمارس الطلبة نشاطاتهم في مجتمع متجانس إلى حد كبير.

ج. تصمم المناهج في المدارس الخاصة عادة لتستجيب لاحتياجات طلبتها الموهوبين ، ويأخذ المسؤولون عن تطوير هذه المناهج في اعتبارهم أن تكون في مستوى يتحدى قدرات الطلبة حتى لا يقعوا فريسة الضجر والملل الذي يعاني معظمهم منه في المدرسة العادية، ومن المعروف أن المناهج العامة في المدارس العادية لا تشكل تحد يذكر للطالب الموهوب.

د. يتمتع أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، بكفاءة عالية في موضوع التخصص من جهة وفي تعاملهم مع هؤلاء الطلبة من جهة أخرى وقد تكون هذه الكفاءة ناجمة عن خبرة أو تأهيل متخصص. إن هذا الافتراض له ما يبرره نظرا لأن القائمين على مدرسة تقتصر خدماتها على الطلبة الموهوبين لا خيار لهم سوى أن تكون إدارتها ومعلموها في مستوى سرية طلبتها.

أما السلبيات التي قد تثار حول المدارس الخاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين بالمقارنة مع الأساليب الأخرى المعروفة فهي:

أ. هناك احتمال بأن يتطور لدى الطلبة صورة غير واقعية عن العالم الذي يجب أن يتكيفوا معه خارج المدرسة وبعد تخرجهم، وذلك إذا لم تعمل المدرسة على إكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع واقع العالم الخارجي كما هو. ومن الواضح أن هذا التوقع

مبنى على أساس أن المدرسة الخاصة تمثل بيئة مصطنعة لا تعكس الواقع العام.

ب ـ تعريض الطلبة لضغوط شديدة ترافق عملية التنافس لدخول المدرسة الخاصة وتستمر معهم في بيئة تعليمية ترتفع فيها وتيرة التحديات الأكاديمية والانفعالية.

ج ـ ارتفاع الكلفة الدراسية للطالب مقارنة مع نظيره في المدرسة العادية أو في برامج الموهوبين التي تقدم ضمن المدرسة العادية. ناهيك عن أن المدرسة الخاصة خيار غير واقعي خارج المدن أو التجمعات السكانية الكبرى.

د ـ قد يحرم الطالب من فرصة تطوير قاعدة معرفية عامة إذا كانت المدرسة الخاصة تركز على تطوير قدرة الطالب في مجال أو تخصص معين في سن مبكرة.

ثانياً ـ الصفوف الخاصة

يعتبر تجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في صفوف خاصة ضمن المدرسة العادية من أكثر الممارسات انتشاراً في مجال تعليم هذه الفئة من الطلبة. وقد استخدم هذا الأسلوب في دول كثيرة وبترتيبات إدارية محلية على مستوى المدرسة نفسها منذ سنوات طويلة ولا يزال. الا أنه تجدر الإشارة إلى أن التجميع في السابق كان يتم على أساس محك التحصيل الأكاديمي وترشيحات المعلمين فقط، في حين أن اختيار الطلبة وتجميعهم حاليا يتم باستخدام محكات عديدة من بينها اختبارات الذكاء والاستعداد والتحصيل المقننة، وقد يأخذ التجميع المتجانس للطلبة الموهوبين في صفوف خاصة أشكالاً عديدة من بينها:

أ. الصفوف المستقلة بذاتها Self–Contained Classes

وهي صفوف خاصة يتم اختيار الطلبة لها على أساس مستوى أدائهم على المحكات التي تقررها إدارة المدرسة ويبقى الطلبة طوال اليوم الدراسي وعلى مدار السنة الدراسية يدرسون جميع المقررات معاً. ويمكن تشكيل الصفوف الخاصة للمستويات الدراسية المختلفة من بين طلبة مدرسة واحدة إذا كانت تضم أعدادا معقولة من الطلبة في كل مستوى دراسي. وقد يتم تشكيلها باختيار أعداد كافية من طلبة مدارس متجاورة وتقوم إحدى هذه المدارس باستضافتها، ومن غير الممكن لأسباب عملية تشكيل صفوف مستقلة بذاتها في المناطق الريفية والبادية.

وتوفر الصفوف المستقلة لطلبتها فرصة لاستمرار الاحتكاك مع مجتمع المدرسة الأكبر في أوقات ومناسبات كثيرة داخل حرم المدرسة، وفي الوقت نفسه تهيء مناخا مناسبا لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية بأقل كلفة إذا وجد بين أعضاء الهيئة التعليمية بالمدرسة معلمون مؤهلون للعمل مع الطلبة الموهوبين. وسواء أكانت الصفوف المستقلة على مستوى المدرسة الأساسية الابتدائية أو الثانوية، فإن هناك حاجة لتغطية المقررات المطلوبة حسب اللوائح الرسمية من طلبة المدرسة كافة بالإضافة للمتطلبات المتقدمة التي تقررها إدارة المدرسة لمثل هذه الصفوف.

وأخيراً تجدر الإشارة إلى أن أسلوب تجميع الطلبة الموهوبين في صفوف مستقلة ضمن المدرسة العادية يُعد أكثر شيوعا وملاءمة في مستوى المرحلة الابتدائية وربما المرحلة المتوسطة. أما في مستوى المرحلة الثانوية فهناك خيارات أخرى، ربما كانت أكثر فعالية نظرا لأن قدرات الطلبة ومجالات تفوقهم واهتمامهم تتبلور بصورة أكثر وضوحاً، وبالتالي تبرز الحاجة لتقديم برامج أكاديمية وتربوية تراعي خصائص المرحلة التطورية لهذه الفئة العمرية.

ب. الصفوف المرحلة Pull-Out –Classes

يقصد بالصفوف المرحلة كما يشير اسمها إلى تلك الصفوف الخاصة التي يتم تشكيلها عن طريق سحب الطلبة الموهوبين من صفوفهم المعتادة في أوقات معينة خلال اليوم الدراسي لممارسة نشاط معين، أو دراسة مقرر ما ثم يعودون بعده إلى صفوفهم الأصلية. وعادة ما يصمم النشاط أو المقرر الإضافي لإثراء البرنامج التربوي العام إما بالتعمق والتوسع في محتواه، أو بإدخال عنصر جديد لا يدرس في البرنامج العام كنشاطات التفكير والإبداع والتربية القيادية ومهارات الاتصال. ومن الضروري أن تكون المحكات المستخدمة في اختيار طلبة الصفوف المرحلة مرتبطة بمحتوى النشاط أو المقرر المراد تقديمه، وقد يكون الطلبة المرحلون من نفس العمر والمستوى الدراسي وقد يكونون من أعمار ومستويات دراسية مختلفة، ويتوقف ذلك على طبيعة البرنامج الخاص وعلى أعداد الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة. وقد يكون طلبة الصفوف المرحلة من المدرسة نفسها وضمن مبانيها. وقد يكونون من مدارس مختلفة وفي ضيافة أحداها. أما الوقت الذي يقضيه طلبة هذه الصفوف معا فيتراوح ما بين ساعة في كل يوم ويوم دراسي كامل في الأسبوع.

ومن المشكلات التي قد يعاني منها طلبة الصفوف المرحلة صعوبة التوفيق بين واجبات المدرسة والصف الخاص، وعدم القدرة على القيام بالمهمات المطلوبة منهم على المستوى نفسه من الأداء، كما أن معلميهم قد يطورون اتجاهات سلبية نتيجة مقاطعتهم للحصص العادية وانسحابهم للصفوف المرحلة، وقد يفوتهم متابعة ما يجري في صفوفهم الأصلية أثناء غيابهم. أما فيما يتعلق بوجهة النظر القائلة بأن من إيجابيات الصفوف المرحلة الإبقاء على فرص الاحتكاك الدائم والمباشر بين الطلبة ضمن المدرسة وأثناء وجودهم في صفوفهم العادية معظم الوقت فينبغي أن لا تؤخذ على علاتها، وإن انسحاب طلبة هذه الصفوف من بعض الحصص وبقاء مقاعدهم في صفوفهم المعتادة شاغرة ثم عودتهم إليها قد يثير حفيظة زملائهم ويولد لديهم شعوراً بالدونية والسلبية نحوهم، بالإضافة إلى المشكلات الإدارية المتعلقة بجدول الحصص والمواصلات والقاعات الإضافية اللازمة مما قد يرفع من الكلفة المالية لهذا الأسلوب مقارنة مع كلفة الصفوف المستقلة بذاتها، ناهيك عن الصعوبات التي قد يواجهها المعلمون في تحضير مناهج خاصة لهذه الصفوف، وتكييف تعليمهم حسب مستوى الطلبة أثناء انتقالهم من صف عادي إلى صف مرحل ولا سيما بالنسبة لمعلمي المواد الأكاديمية الذين يقومون بالتدريس في الجهتين.

ثالثاً: نماذج متنوعة

بالإضافة إلى ما سبق، هناك أشكال عديدة للتجميع المتجانس للطلبة الموهوبين من أجل تقديم برامج تربوية خاصة بهم. ومن بين الممارسات الشائعة في ميدان تربية الموهوبين وتعليمهم نورد ما يلي:

أ ـ المجموعات ذات الاهتمام المشترك والنوادي المختلفة التي يمكن تشكيلها باستخدام محكات مناسبة، وتنظيم برامجها خارج ساعات الدوام المدرس أو خلال عطلة نهاية الأسبوع أو خلال العطلة الصيفية للطلبة.

ب ـ الصفوف متعددة المسارات ضمن المدرسة العادية، ويتم تشكيلها باستخدام اختبارات استعداد أو تحصيل لمعرفة عناصر القوة والضعف لدى الطالب قبل إلحاقه بصفوف تناسب مستواه.

ج . المدارس المفتوحة التي تطبق أنظمة مرنة تسمح للطلبة بالتقدم حسب قدراتهم ومستوى تحصيلهم وميولهم.

د ـ المجموعات الصغيرة داخل الصف العادي.
هـ غرفة المصادر التعليمية (الورفلي والكبيسي،2011).

سابعاً: البيئة المدرسية والصفية المحفزة للطلبة الموهوبين

تلعب المدرسة دوراً مهما في تنشئة الأطفال الموهوبين وتربيتهم، حيث يقضى الطفل معظم وقته داخل الفصول الدراسية فهي البيئة الثانية التي ينمو فيها الطفل ويكتسب فيها المعارف والمعلومات ويتعلم فيها المهارات الأدائية والاجتماعية ويتواصل فيها مع الآخرين من الأفراد والمعلمين وغيرهم. ومن هنا، يجب الاهتمام بهذه البيئة وتهيئتها بما يحقق تنمية مهارات الطفل وتفعيل موهبته. ومن المهام والمسؤوليات التي يجب أن تراعيها المدرسة تجاه الطفل الموهوب ما يلي:

- تهيئة المناخ المدرسي المناسب للطفل من الناحية الاجتماعية والعقلية بما يتيح الفرص للأطفال الموهوبين من الاكتشاف والتعلم الذاتي والانفتاح عن المجتمع.
- توفير برامج تعليمية وتدريبية لتنمية القدرات الإبداعية في مختلف الأنشطة العلمية والثقافية والفنية والاجتماعية في المدرسة.

ويمكن للمعلم أن يحقق هدف تنمية الإبداع لدى تلاميذه من خلال التدريس عن طريق مجموعات المناقشة الحرة والأنشطة المرغوبة، وتشجيع التلاميذ على البحث والاطلاع وجمع المعلومات حول الظواهر والوقائع ومحاولة تفسيرها ونقدها. وقد أقترح تورانس منذ ما يزيد عن أربعة عقود (1962) عدة توصيات لتحسين أداء المعلم داخل بيئة الفصل لتساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال ومنها:

- أن يكون المعلم ملما بمفهوم الإبداع والأفكار التي يتضمنها والاختبارات التي تقيس الإبداع ومكوناتها مثل الأصالة والطلاقة والمرونة، وأن يكافئ التلاميذ إذا ما اظهروا تلك العناصر في استجاباتهم داخل الفصل.
- تشجيع التلاميذ على استخدام الأشياء والأفكار وتناولها بطرق جديدة وأن يعمل على اختبارها وعدم اجبارهم على استخدام الأسلوب الذي يتبعه في حل المشكلات.
- تدريب التلاميذ على استخدام أساليب جديدة في التفكير مثل أسلوب حل المشكلات وذلك عند دراستهم للموضوعات التي يتضمنها المنهج الدراسي، ومساعدتهم على تهيئة بيئة غنية بالمثيرات كإنتاج الوسائل التعليمة والخرائط والرسومات (منسي، 2002).

ولا شك فإن أساليب تنمية الإبداع لدى التلاميذ في الصفوف المتأخرة من التعليم الأساسي يختلف عن الأساليب التي يمكن استخدامها لدى الأطفال في الروضة أو في البيت. وقد لوحظ من خلال متابعة أنشطة الأطفال الموهوبين أن لهؤلاء الأطفال خبرات فريدة ومتعددة تختلف عن خبرات أندادهم العاديين، حيث وتقدر نسبة أداء الأعمال والأنشطة التي يمارسها الأطفال الموهوبون ضعف ما يمارسها الأطفال العاديون (الورفلي والكبيسي ،2011).

مشكلات وصعوبات تتعلق بالبيئة المدرسية

تحتوي البيئة المدرسية على متغيرات متعددة ووسائط متنوعة تلعب دورا مهما في تنمية الإبداع، وصقل الموهبة لدى الأطفال إذا ما تم استغلالها لصالح الطفل، وفي المقابل يمكن أن تكون مصدرا لإثارة المشكلات لدى الموهوب فتعرقل نموه وتحد من مواهبه وإبداعاته. ولعل من أهم تلك المشكلات ما يلي:

أ. تثار الكثير من المشكلات في الفصل الدراسي بين الموهوبين والمعلمين بسبب أن الموهوبين كثيرا ما يبحثون عن فرديتهم الخاصة التي تميزهم عن اندادهم في الفصل، فقد يكثرون من الأسئلة حول القضايا والموضوعات التي يدرسونها أو حول الأفكار والحلول التي يطرحونها لمعالجة المشكلات أو أنهم يطرحون حلولا وبراهين مختلفة غير مألوفة لدى المعلمين أو يسألون أسئلة صعبة ومعقدة، فيضيق المعلمون والمدربون بهم ذرعا فيلجأون إلى قمعهم أو الاستهزاء بأفكارهم وآرائهم، وقد يصفونهم بالمشاكسين والمتخلفين وأنهم يثيرون الفوضى في الفصل الدراسي.

ب ـ لما كان الأطفال الموهوبين لا يميلون إلى الحفظ والتلقين، بل ينتهجون أساليب في التعلم مثل التعليم الاكتشافي، والبحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم، أي باستخدام أسلوب التعلم الذاتي، كما أنهم يعتمدون على أنماط التفكير القائمة على الملاحظة والإستنتاج والتحليل والتقويم، أي تلك المستويات العليا في التفكير، فإنهم كثيرا ما يشعرون بالملل والضيق عندما يستخدم المعلمون طرائق تقليدية في التدريس تقوم على أساليب التلقين والتفكير النمطي، كما أن المناخ المدرسي التقليدي وقلة الإمكانات المدرسية وعدم توفر الأنشطة المدرسية المتنوعة كالأنشطة الرياضية والموسيقية والفنية وبرامج الرحلات والزيارات، كل ذلك يبعث على السأم والملل لدى الأطفال والتلاميذ الموهوبين ويعوق نموهم الطبيعي الحر (الورفلي والكبيسي ،2011).

المناخ التربوي في مدرسة الموهوبين

لا يستطيع معلم الطلبة الموهوبين القيام بأدواره السابقة إلا إذا توفر له المناخ التربوي السليم الذي يمثل نتاجاً لإدراكه ودوره كما يراه الآخرون في المدرسة، والذي يستند على العوامل التالية :

- الروح المعنوية للمعلمين في مدرسة الموهوبين.
- مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات.
- إحساس المعلمين بما لديهم من سلطة كافية عند رسم السياسة التعليمية في المدرسة.
- إحساسهم بالعدل والرضا في عملهم، وبأن مهنتهم تكفل لهم المكانة الاجتماعية والحياة الجيدة مثل المهن الشريفة الأخرى.
- مدى فاعلية الاتصال بين المعلمين والطلبة والإدارة المدرسية والتعليمية.
- ويعتبر المناخ التربوي السليم من أهم العناصر في فاعلية معلم الموهوبين لتأدية مهارة الوظيفة على أفضل وجه ممكن. ويتناسب المناخ التربوي المفتوح مع متطلبات واحتياجات الطلبة الموهوبين لقيام المعلم بأدواره بفاعلية واعية. لأن هذا المناخ يتميز بالسلوك الصادق من جميع العاملين في مدرسة الموهوبين، وتكون الروح المعنوية لديهم مرتفعة. ويعملون معاً بروح معنوية مرتفعة ويساعدهم الرؤساء في الإدارة المدرسية على إنجاز أعمالهم وإشباع حاجاتهم الاجتماعية والإقتصادية والسياسية بسهولة ويسر (الخطيب، 2003).

المراجع

- الخطيب، عامر. (2003). أدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين. المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين» من 19-21 يولية، 2003 (رعاية الموهوبين والمبدعين... أولوية عربية في عصر العولمة)، عمان – الأردن.
- الخطيب، عامر. (2003). فلسفة التربية، تطبيقات ونظريات. مكتبة القدس: غزة.
- السرور، ناديا هايل. (2003). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر.
- الشهراني، ناصر. (2010). مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى، ع: 105. مجلة القراءة والمعرفة: مصر.
- القريطي، عبد المطلب أمين. (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيته . ط:4 ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الورفلي، علي والكبيسي، راضي. (2011). سماتهم وخصائصهم وأساليب رعايتهم. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، 15- 16 اكتوبر. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. الأردن.
- أبو سماحة، كمال ومحفوظ، نبيل. (1992). تربية الموهوبين والتطوير التربوي. الأردن، عمان: دار الفرقان.
- بارعيده، إيمان سالم. (2014). مستوى معرفة معلمات الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة باستراتيجيات التعامل مع الطالبات الموهوبات في المدارس العادية وأثر تدريبهن عليها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م:3، ع:12.
- جروان، فتحي .(1998). معلم الطلبة الموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي الأول لرعاية الموهوبين والمتفوقين . جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، 16-19 مايو.
- جروان، فتحي. (2004). الموهبة والتفوق والإبداع، ط:1. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي. (2008). الموهبة والتفوق والإبداع، ط:3 .عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي. (2010). خصائص ومعايير برامج تأهيل معلمي الطلبة الموهوبين

والمتفوقين. الندوة الإقليمية حول المقاربات الحديثة في تعليم الموهوبين، 19– 21 نيسان، حمص- الجمهورية العربية السورية.
- جروان، فتحي. (2012) . أساليب الكشف عن الموهوبين. دار الفكر. عمان: الأردن.
- عويدات، فادي .(2006). بناء قائمة بالكفايات المهنية والإجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين. رسالة ماجستير. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.
- كمور، ميماس والجندي، خالد.)2011). الخصائص المهنية والإجتماعية والشخصية لدى المعلمين في مدارس الموهوبين والمعلمين في المدارس العادية للمرحلة الأساسية في الأردن. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، 15- 16 اكتوبر. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. الأردن.
- منسي، محمود عبد الحليم .(2002). المدخل إلى علم النفس التعليمي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- Karnes, F. A., & Whorton, J. E.(1991). Teacher certification in gifted education: Past, Present, and future, Gifted Child Quarterly, 35 (3), pp 148-150.
- Karnes, F., & Bean, S. (2009). Methods and Materials for Teaching the Gifted (3rd ed.). Prufrick Press.
- Park, H. (2008). Lived Experiences of Korean Gifted Education Teachers: A Collective Qualitative Case Study. Published Doctoral Dissertation, Columbia. New York, United State of America.

الفصل السابع

إرشاد الطلبة الموهوبين وتوجيههم: الحاضر والمستقبل

إعداد وتأليف

د. سمر حبيب مقلد

أستاذ مساعد في الجامعة الأميركية في بيروت سابقاً

خبيرة تربية خاصة وإرشاد وتوجيه مدرسي

وقفة تأمل..

لدى مشاهدتي لبرنامج المواهب (Arab got talent) تأثرت كثيرا، بل وانتابني القلق عندما رأيت طفلاً (محمد) موهوباً ومتفوقاً بأدائه في الحادية عشره من عمره، وهو يرسم لوحات بالتحكم بحركات جسده، ويبدو على وجهه الشحوب، ومظاهر القلق، ويلتفت برأسه يميناً ويساراً، ويلقي سؤالاً على مقدمة البرنامج في حيرة من أمره قائلاً «هل ذلك شيئاً حسناً ؟» «وهل هو جيداً بالفعل ؟» فقد كان ذلك السؤال بمثابة تعليق منه على تقييم لجنة المحكمين الذي كان في صالحه. من ناحية أخرى، انتابني إحساس مليء بالتأثر والقلق عند رؤيتي للشابة (ياسمين) التي هي في مرحلة المراهقة في الثالثة عشر من عمرها، موهوبة ومتفوقة بغنائها الطربي في البرنامج. وتبدو على وجهها علامات السكون، وانعدام دلالات التعبير، ذلك عندما قمت ووقفت تقديراً لأدائها المتميز، ثم اقتربت منها واحتضنتها مهنئةً مغنية مرموقة، وعضواً في لجنة تقييم المواهب العربية.

هنا يبرز السؤال عن سبب تأثري وقلقي؟ وجوابي على ما شهدته من ردة فعل (محمد) نحو لجنة التحكيم وتقييمهم العالي لأدائه المميز. ورغم كل ذلك، لم يكن محمد واثقاً من نوعية هذا الأداء، وما سيؤول إليه مصيره في هذا البرنامج. وهو أن الخوف من الفشل والقلق على نوعية الأداء قد طغى على مشاعره، وخطف منه الإنتباه الى معنى كلام أعضاء لجنة التحكيم والنجاح الذي أسبغته عليه هذه اللجنة، بل إن وضعه المميز لم يعني له شيئاً غير الإستمرار بالتساؤل عن نوعية ومستوى أداءه، والإحساس بأنه كان فرداً له دور في أداء مسرحي قدمه بالتحكم بحركات جسده وينتهي بانتهاء العرض ولا شيء غير ذلك.

لقد كان «محمد» مميزاً بين باقي المتبارين الخمسة للتصفية النهائية، ولكن مشاعره التي كانت تنعكس على وجهه كانت تدل على عدم الطمأنينة وإمكانية تركه لمجال المنافسة في أي مرحلة من مراحلها. كل ذلك، لأنه لم يكن واثقاً من أن أداءه سوف يقود إلى نتائج حسنة مبهرة بالفعل.

ألم تكن تلك الحالة مدعاة للخوف والقلق؟ وإلا، فما تفسير عدم ابتهاج ذلك الطفل الموهوب بدواعي النجاح والاحتفاء بذلك مثل الآخرين؟ أليس القلق حول الأداء والتقييم ربما يؤدي الى أسر، أو حتى تلاشي الموهبة؟ بنفس القدر تأثرت ألماً، وطغى علي القلق

لحالة الموهوبة (ياسمين)، والتي وقفت إجلالاً لموهبتها الغنائية البارعة، والنجمةً الإجتماعية البارزة، واعترفت بروعة وجمال صوتها ومهنيتها الواضحة في الغناء الطربي الذي كان محل تقدير أعضاء لجنة التحكيم بالإجماع، وإجازتهم لبراعتها وتقييمهم الذي كان لصالحها. ورغم ذلك التقدير، كانت مشاعر ياسمين تبدو «باردة» ولم تدل تعابير وجهها على تحقيقها لشيء له معنى في حياتها، أو أملاً في مستقبل سعيد أمامها. والدلالات تشير إلى أن ياسمين لم تضع أي معنى في ذلك الوقت للتهاني التي جاءتها من شخصيات لها وزنها واعتبارها (أعضاء لجنة التحكيم)، لكن من يدري كيف ستتأثر لاحقاً؟ هنا يتم طرح السؤالين التاليين:

- هل كانت (ياسمين) جاهزة عاطفياً ومعرفياً للتفاعل بإيجابية مع هذه التهاني المنهمرة عليها، ومن ألمع النجوم؟
- هل من الممكن أن تسبب لها هذه الباقة من التهاني صدمة عاطفية وإجتماعية ومعرفية قد تشعرها بالخوف من الأداء، أو ربما تدفعها الى تحديد توقعات عالية جداً، وربما غير قابلة للتحقيق في المستقبل؟

وبما أن ياسمين في مرحلة المراهقة، فهل من الممكن أن يسبب لها هذا التقدير العالي جداً الشعور بالغرور والفوقية بعد انتهاء المباراة، وعند العودة الى حياتها اليومية مع الأقران؟ وإذا أصابها فعلاً الغرور، فهل ستستطيع الإستمرار في التدريبات اللازمة للمحافظة على موهبتها وتطويرها؟ كيف ستكون علاقتها مع بنات وأبناء جيلها؟ أليس من الممكن أن يسبب لها هذا النجاح الباهر وهذه النوعية من التهنئة الشعور بالكراهية؟ خاصة من الأقران الذين يتمنون هكذا نجاح وتقدير؟ ما تأثير هذا التفوق في الغناء الطربي على مسيرة ياسمين الأكاديمية في المدرسة؟ علاوة على غير ذلك من الأسئلة التي تتمحور حول التأثيرات الممكنة للتفوق والتحصيل العالي على معظم نواحي النمو عند المتفوقين.

في حالتي «محمد» و «ياسمين»، من الممكن جداً أن تكون الموهبة والشخص الذي يحملها في خطر!! وفي حقيقة الأمر بأن قلقي على الموهبة والأشخاص الموهوبين يزداد أكثر فأكثر، لأن معظم الأشخاص الذين يشاهدون ويسمعون أداء الموهوبين وبمن فيهم أعضاء لجان التحكيم يخطف إنتباههم روعة ومستوى الأداء، أي الموهبة، دون الإلتفات الى التأثيرات الممكنة لهذه الموهبة على أصحابها خاصة من الناحيتين العاطفية والإجتماعية. ومن

أسباب قلقي على الموهبة أيضاً أنها يمكن أن تبقى مخفية وغير ظاهرة إذا لم تتواجد الفرص المناسبة لإكتشافها. فمحمد وياسمين في أيامهم العادية ولو لم يأخذ كل منهما فرصة المشاركة في برنامج المواهب ربما استمرا كطالب وطالبة في غرفة الصف لكن مع موهبة نائمة. إذ ليس بمقدور المعلمين أو الأقران تفسير أي سلوك مستغرب إذا ظهر من أي منهما بسبب تأثيرات الموهبة التي تشبه البركان في الغليان الداخلي إذا فرضت عليها فترة نوم طويلة!!

إن وقفة التأمل هذه تسلط الضوء على الخصائص والإحتياجات المميزة للموهوبين وعلى الحاجة الملحة لمساعدتهم على فهم مواهبهم وتأثيراتها الممكنة على حياتهم اليومية بصورة عامة، وعلى مواهبهم بصورة خاصة. أما لماذا تم اختيار مثال (محمد) و (ياسمين) من بين الكثير من المتبارين في البرنامج؟ فالسبب يعود إلى المرحلة العمرية لهما والتي تفسح المجال للمساعدة في المشوار الطويل مع الموهبة، والتي يجب أن تأتي من عدة مصادر، والتي يجب أن يكون الإرشاد والتوجيه المدرسي من أهمها فعاليةً. أما اختيار برنامج أراب آيدول فهو بالطبع ليس من أجل الدعاية، فقد انتهى عرض الحلقات ولم يعد يظهر على شاشات التلفزيون في الوقت الحاضر. فبالرغم من أن هذا البرنامج لا يغطي جميع فئات الموهبة فقد تم اختياره لأنه يمثل تجربة حيوية من واقع الحياة اليومية تعرضها وسيلة من أهم وسائل الإعلام وأكثرها تأثيراً في يومنا هذا، التلفزيون. وبالتالي، لا بد من أن تؤثر وقفة التأمل هذه بالقارىء وتجذب الإنتباه وتحفز على الإهتمام بمضمون هذا الفصل والتعمق في فهمه مما يسهل ترجمته عملياً في التعامل مع الطلبة الموهوبين. هذا بالإضافة الى الدور الفعال الذي يؤديه برنامج تلفزيوني موجه للمواهب في عالمنا العربي من نشر الوعي والإهتمام بالموهبة والموهوبين، والإشارة الى أن مميزات الموهوبين واحتياجاتهم من الممكن أن تكون مشتركة عبر الأماكن الجغرافية. لأن ردات فعل (محمد) و (ياسمين) في أرب آيدول النسخة العربية سبق وتم ملاحظتها في نسخات أجنبية عالمية من البرنامج. وقد تظهر أهمية هذه الفكرة عند الإشارة الى أن معظم المواد العلمية المنشورة حول خصائص واحتياجات الطلبة الموهوبين موجودة بوفرة نسبياً في مصادر عالمية والتي نأخذ الكثير منها في هذا الفصل والبداية ستكون مع الأفكار الخاطئة أو الخرافات الشائعة حول الموهوبين.

الخرافات الشائعة حول الموهوبين

إن الإنبهار بمستوى الأداء المميز الذي يخطف الإنتباه عن الحالة العاطفية والإجتماعية للموهوبين ليس وحده مدعاة للقلق، بل وكذلك الأفكار الخاطئة «الخرافات» التي يتداولها البعض حول الموهوبين والمتفوقين. إذ لا يزال كثير من الناس خاصة في منظومة المدارس يتمسك بعدد من الخرافات المتعلقة بالطلبة الموهوبين. ومن الضروري جداً أن يكون المرشدون في المدارس على بينة من هذه الخرافات، وأن يجتهدوا في السعي إلى التعمق في فهم الاحتياجات الحقيقية لهؤلاء الطلبة لتصويب خدمات الإرشاد المدرسي، وتحصينها من الآثار السلبية المحتملة لهذه الخرافات على الرعاية السليمة للطلبة الموهوبين بصورة عامة، وخدمات الإرشاد والتوجيه المدرسي بصورة خاصة. وقد أوجز بيرجر (Berger 2006، 2007 ،Bailey) المعتقدات الخاطئة الأكثر شيوعاً والتي تتعلق بالطلبة الموهوبين كما يلي:

- لا يحتاج الطلبة الموهوبون إلى مساعدة. إذ بإمكانهم الاعتماد على أنفسهم تماما.
- الطلبة الموهوبون مجموعة متجانسة، وجميعهم متفوقون جداً.
- لدى الطلبة الموهوبين مشاكل أقل من غيرهم بسبب ذكائهم وقدراتهم التي تبعدهم بطريقة أو أخرى عن متاعب الحياة اليومية.
- مستقبل الطالب الموهوب مؤكد، إذ تنتظره فرص عالمية ومتنوعة.
- الطلبة الموهوبون موجهون ذاتياً، فهم يعرفون إلى أين يتجهون.
- النمو الاجتماعي والعاطفي للطالب الموهوب يقع في نفس مستوى نموه الفكري.
- الطلبة الموهوبون متوترون ومنعزلون اجتماعياً.
- تكمن القيمة الأساسية للطالب الموهوب في قدراته.
- يجب أن يكون الطلبة الموهوبين قدوة للآخرين. وعليه، يجب أن يتولوا دائماً مسؤوليات إضافية.
- الطلبة الموهوبون قادرون على جعل الآخرين أكثر ذكاء.
- بإمكان الطلبة الموهوبين إنجاز أي شيء يضعوه نصب أذهانهم.
- الطلبة الموهوبون مبدعون بطبيعتهم وليسوا بحاجة إلى تشجيع.
- من السهل النهوض بالأطفال الموهوبين. فهم إضافة مرحب بها في أي فصل دراسي.

في المقابل، ولمواجهة هذه الأفكار الخاطئة، لا بد من تسليط الضوء على بعض الحقائق الشائعة عن الطلبة الموهوبين.

الحقائق الشائعة عن الموهوبين

يدرك معظم المعلمين والأشخاص الذين عملوا عن كثب مع الطلبة الموهوبين أن هذه الخرافات تميل إلى الحد من الخصوصية الحقيقية والإنسانية المتأصلة لدى جميع الطلبة. في حين، أن فهم الخصائص المشتركة للطلبة الموهوبين يساعدنا في تحديد مجالات نقاط القوة والضعف. ففي نهاية المطاف، يجب أن يتم دراسة كل طالب واحتياجاته بشكل مستقل. وقد واجه بيرغر (Berger، 2006) هذه الخرافات مع بعض الحقائق الشائعة حول الطلبة الموهوبين:

- الطلبة الموهوبون في كثير من الأحيان مثاليون، ويسعون الى الكمال.
- الطلبة الموهوبون قد يواجهون الحساسية المفرطة لتوقعاتهم الخاصة وللآخرين، مما يؤدي إلى شعور بالذنب على الإنجاز أو النظر إلى درجات التحصيل على أنها منخفضة.
- الطلبة الموهوبون يظهرون تطوراً نمائياً غير متوازن. إذ أن هناك تفاوتاً بين العمر الزمني ومستويات كل من النمو الاجتماعي، والجسدي، والعاطفي، والفكري. وقد يكون الجميع على مستويات مختلفة.
- يختلف الطلبة الموهوبون عن بعضهم البعض بأساليب التعلُم، فمنهم مخططون (أي: متعلمون بالتسلسل) بينما البعض الآخر (متعلمون مكانياً) قد لا يعرفون كيف يحصلوا على الإجابة الصحيحة، والمخططون قد يبتعدون عن الخطوات التي تقود إلى الإجابة الصحيحة.
- الطلبة الموهوبون قد يتقدمون بفارق كبير عن زملاء العمر الزمني. حيث أنهم يعرفون أكثر من نصف المناهج الدراسية قبل بدء العام الدراسي. وقد يؤدي السأم والضجر لديهم إلى انخفاض مستوى الإنجاز وبالتالي، انخفاض الدرجات.
- الطلبة الموهوبون غالباً ما يفكرون بشكل تجريدي وبدرجة من التعقيد. وعليه، فهم بحاجة إلى مساعدة في المهام الإجرائية التنظيمية كعادات الدرس والتحضير للإختبارات. إنهم، على سبيل المثال، قد لا يقدرون على إختيار إجابة واحدة على

الأسئلة متعددة الخيارات، وذلك لأنهم يرون الإمكانيات في جميع الخيارات المطروحة.

- الطلبة الموهوبون الذين يتفوقون في المدارس يحددون مستوى النجاح بدرجة «A» وأي تحصيل أقل من المستوى «A» يعد فشلاً.

والجدير بالذكر أن الحقائق الشائعة ليست سوى للمواجهة مع الأفكار الخاطئة. وهي بالطبع ليست كافية للتعمق في فهم ماهية الموهبة وسمات الموهوبين وإحتياجاتهم. من هنا، لا بد من الوقوف عند واقع التعريفات ومزايا وإحتياجات الطلبة الموهوبين التي سترد في القسم التالي:

الموهوبون: مزايا وإحتياجات

يبقى مما لا شك فيه أن هذه المواجهة بين الأفكار الخاطئة والحقائق الشائعة حول الموهوبين لا تخفي حقيقة عدم التوافق على تعريف واحد للموهبة ومن هو الشخص الموهوب. ففي هذا السياق، يظهر موقف واضح لموون (Moon، 2009) مفاده أن السؤال عن مكونات الموهبة، ومن هو الطفل الموهوب يسهل طرحه، لكن تصعب الإجابة عليه. فقد اختلفت الإجابات على هذا السؤال باختلاف التخصصات وعبر المراحل الزمنية. فالباحثون مثلاً، يعتمدون على التعريفات السيكومترية لأنها قابلة للقياس باستخدام إختبارات الذكاء المقننة واختبارات القدرات المدرسية. أما الهيئة التعليمية والإدارية في المدارس، يمكن أن تتوافق مع الباحثين في اعتماد التعريفات السيكومترية لأن هذه التعريفات قد تساعد على تحديد من هم الأشخاص الموهوبين الذين يمكن أن يستفيدوا من البرامج المتوفرة. لكن بالرغم من التوافق، يختلف التربويون عن الباحثين في إجراء اللجوء الى لجنة متعددة الإختصاصات وجمع المعلومات من عدة مصادر مقننة وغير مقننة كالإختبارات المدرسية، وترشيحات المعلمين والأقران لإتخاذ القرار النهائي في تحديد الطلبة الموهوبين. من ناحية أخرى، يركز الأهل على السمات السلوكية التي تسهل ملاحظتها خاصة مع صغار السن. لذلك فهم يفضلون استخدام المراقبة السلوكية، أو قوائم السلوك لإكتشاف الموهبة لدى أطفالهم. أما المرشدون المدرسيون الذين يتعاملون مع طلبة موهوبين، فهم بحاجة الى جميع أنواع التعريفات ومصادر جمع المعلومات للتعمق في فهم خصائص الطلبة الموهوبين وتأثيرات الموهبة على نموهم العاطفي والإجتماعي وعلى فعالية عملية الإرشاد المدرسي.

أما من الناحية الزمنية، فقد تغير مفهوم الموهبة من تعريف محدود يرتكز الى معدل الذكاء العام كالذي طرحه تيرمان الى تعريفات أوسع وأشمل لتضم مفهوم الذكاءات المتعددة لغاردنر، ونظرية ستيرنبيرغ الديناميكية الى القدرات العقلية عالية المستوى وقابليتها للتطور والتعلُم. إضافة إلى تركيز رنزولي على تطور السلوك الموهوب وقناعته بأن الموهبة لا تتطلب معدلات ذكاء عالية، بل قدرات متوسطة بالتزامن والتفاعل مع قدرات إبداعية ومستويات عالية من الإلتزام بالمهمة (Moon، 2009).

فيما يلي، تم عرض موجز لتعريفات الموهبة كما لخصها موون (Moon، 2009) مع التذكير الى أنه تم استخدام كلمتي موهبة وتفوق في هذا الفصل للدلالة على معنى واحد أسوة بعدد من الباحثين في هذا المجال.

تعريفات الموهبة وتفعيلها في المدارس

تنوعت وتعددت تعريفات الموهبة بشكل واضح. وتم تناول معضمها على النحو التالي:

التعريفات السيكومترية: هي تعريفات تعتمد على أساس نتائج الاختبارات. ومنها تعريف تيرمان (تيرمان 1925 كما ورد في موون، 2009). فقد جاء تعريف الموهبة بأنها الدرجة فوق 140 في اختبار (ستانفورد – بينه للذكاء وستانلي وزملائه (بنبو وستانلي، 1983؛ وستانلي، 1993، كما ورد في موون، 2009). كما أورد تعريف الموهبة بأنها الدرجة العليا في اختبار الرياضيات في مستوى يتخطى مستوى الصف الدراسي أو القدرة على التفكير اللفظي. هذه التعريفات غاية في السهولة لتفعيلها. وفي الواقع، هي تعريفات للحالات التي يتم فيها دمج التعريفات المفاهيمية مع العملية. وهناك عدد من الولايات في أمريكيا قد اعتمدت تعريفات الموهبة السيكومترية.

- **التعريفات العصبية الحيوية/المعرفية:** وهذه بنيت على أساس نتائج علوم الأعصاب و/ أو العلوم المعرفية. ومنها نموذج كارول لقدرات الإنسان المعرفية الذي يعد مثالا جيدا لهذا المنهج (كارول، 1993 كما ورد في موون، 2009). ويعد مفهوم الذكاءات المتعددة لجاردنر والقدرات التحليلية والإبداعية والعملية الديناميكية لسترنبيرغ أمثلة إضافية (Gardner 1995، 1999; Sternberg، 1985; Sternberg and Clinkenbeard،). وجدير بالقول بأن هذه التعريفات أصعب بعض الشيء للتفعيل من خلال اختبارات موحدة من تلك السكومترية.

- **التعريفات الإبداعية ـ الإنتاجية**: وتستند إلى دراسة تاريخ حياة البالغين الإبداعية– الإنتاجية. ويعد مفهوم رينزولي ذو الثلاث حلقات للموهبة مثال على هذا النوع من التعريفات رينزولي، 1978 كما ورد في موون، 2009). هذه التعريفات، عادة ما يتم تفعيلها مع تدابير متعددة، بما في ذلك اختبارات موحدة للقدرة الفكرية والتحصيل الدراسي مجتمعة مع التقييمات الحقيقية، والمقابلات، وترشيحات المعلمين والزملاء والترشيحات الذاتية وغيرها من التدابير الموضوعية لإمكانات المواهب.

التعريفات النفسية الاجتماعية: وهذه تؤكد على دور كل من الفرد وبيئته في تطوير وتنمية الموهبة (تاننبوم، 1986 وغانييه، 2000 كما ورد في موون، 2009). وهذه حصيلة أعمال العلماء الذين طوروا المفاهيم النفسية الاجتماعية للموهبة.

- **التعريفات المركَبة**: هي تلك التي تؤخذ من الرؤى النظرية المتعددة كما في تقرير مارلاند 1972 والتقرير الوطني للتميز 1993 (وزارة التعليم الأمريكية 1993، كما ورد في موون، 2009) الذي يشجع على استخدام التعريفات المركبة للموهبة في المدرسة والمرافق التربوية. وغالبا ما تكون التعريفات القانونية تعريفات مركبة على غرار ما ورد في تقرير مارلاند. والجدير بالقول بأن تعريفات الموهبة في الولايات الأمريكية مركبة. وغالبا ما يتم تفعيل التعريفات المركبة بإجراءات تقييم متعدد ومنفصل لكل مجال من مجالات الموهبة: الفكرية، الأكاديمية، الإبداعية، الفنون البصرية والأدائية، والقيادية).

وبالرغم من النسيج الغني للتعريفات النظرية الحالية للموهبة، إلا أن معظم الأدبيات البحثية حول الأطفال الموهوبين تميل إلى تعريف الموهبة إمّا عن طريق الدرجات المكتسبة، أو الاختبارات الموحدة، أو عن طريق المشاركة في البرامج المدرسية أو الجامعية للطلبة الموهوبين أكاديمياً. أما من حيث التعريف الإجرائي للموهبة في المدارس الرسمية، فإن الطرق الأكثر شيوعاً هي: (أ) درجات اختبار الذكاء بواقع واحد أو أكثر من الانحرافات القياسية فوق المعدل المتوسطي، (ب) درجات اختبار الإنجاز في ناحية أكاديمية محددة، أو الاختيار من قبل لجنة للكشف عن الموهوبين استناداً إلى بيانات التقييم الكمي والنوعي على حد سواء مثل درجات الاختبار، ومعدلات الطالب، والمقابلات، ومقاييس التصنيف (Johnson،2004). ويعتبر الأسلوب الأخير أفضل الممارسات لأنه يستخدم إجراءات متعددة لإنشاء ملف تعريف نقاط القوة وجوانب الضعف لكل طالب. وهو من المرجح أن

يكون متوازناً ثقافياً وإجتماعياً وخالياً من التحيز (Moon، 2009).

وأخيراً، تجدر الإشارة الى أن مكتب التربية الأميركي يعتمد تعريفاً توصلت إليه لجنة متخصصة عام 1971 وتم تعديله ليصبح على الشكل التالي: «الأطفال الموهوبون هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة في العادة. وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الإستعدادات أو القابليات (كلاركس، 2001، كما ورد في جروان، 2014).

وفي سياق عرض تعريفات الموهبة، لا بد من متابعة هذا الموضوع بعرض موجز لفئات الموهبة المعتمدة في معظم الأدلة المخصصة لبرامج الإرشاد والتوجيه المدرسي النمائي في معظم الولايات الأميركية والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دليل ولاية أيووا (دائرة التربية في ولاية أيوا، 2010)، ودليل كارولينا الجنوبية (دائرة التربية في ولاية كارولينا الجنوبية، 2008)، وتكساس (وكالة التربية في تكساس، 2004) وغيرها.

فئات الموهبة

أمكن تصنيف فئات الموهبة في خمسة فئات . وتم تناولها بنوع من التفصيل على النحو التالي:

العقلية العامة

تتمثل بالطلبة الذين يظهرون تطوراً مبكراً وسريعاً في القدرة اللغوية، وكمية كبيرة من المفردات، والقدرة القوية للتفكير، والتحليل والتوليف، والقدرة المتقدمة جداً في التفكير النقدي وحل المشكلات. فالطلبة الموهوبون فكرياً، غالباً ما يتمتعون بمعدلات ذكاء عالية، ويظهرون إنجازاً كبيراً، وقادرون على أن يكونوا جيدين جداً في أي شيء يختارون القيام به. مثل هؤلاء الطلبة بحاجة إلى الاستفادة من الخدمات التعليمية المخطط لها بناءً على قدراتهم، والتي تتجاوز تلك التي تقدم عادة في برامج المدرسة العادية (Missouri Center for Career Education، 2012) .

الأكاديمية المحددة

تتمثل بالطلبة الذين يبرعون بشكل جيد للغاية في معظم المجالات، وقد يتفوقون في بعض

التخصصات. مفرداتهم واسعة النطاق، متحمسون، ويمتلكون قدرة عالية على المهام الدراسية. كما يتمتعون بذاكرة ممتازة. لذا، فإن التدريب والممارسة المتكررة عادة لا تكون ضرورية. أداؤهم في مجال موهبتهم أعلى بكثير من العمل الذي يقومون به في مجالات أو فصول أخرى. مثل هؤلاء الطلبة بحاجة إلى أن يستفيدوا من الخدمات التعليمية المخطط لها بناءً على قدراتهم والتي تتجاوز تلك التي تقدم عادة في برامج المدرسة العادية.

الفنية

تتمثل بالطلبة الذين يقدمون مساهمات كبيرة في مجال الفنون على أنواعها البصرية والتمثيلية بما في ذلك الكتابة والتأليف، والرسم، والنحت، والغناء (أداء الشابه (ياسمين) في برنامج مواهب العرب على سبيل المثال)، والرقص، والعزف على آلة موسيقية.

الإبداعية

تتمثل بالطلبة الذين تتقاطع قدراتهم الإبداعية مع جميع مجالات الموهوبين والمتفوقين. وفي العادة، يظهر هؤلاء الطلبة الإبداع في التعبير الشفوي، والكتابي، وغير اللفظي (أداء الطفل (محمد) مثلاً في برنامج مواهب العرب) لأنهم يميلون إلى إنتاج العديد من الأفكار المبتكرة الأصلية. إنهم مرنون ومسهبون في تفكيرهم، ويميلون إلى رفض حلول الإجابة الواحدة، ويمتلكون القدرة على التصور القوي والتخيل، ويميلون إلى أن يكونوا مختلفين عما هو مألوف في أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات. مثل هؤلاء الطلبة بحاجة إلى أن يستفيدوا من الخدمات التعليمية المخطط لها بناء على احتياجاتهم وقدراتهم والتي تتجاوز تلك التي تقدم عادة في برامج المدرسة النظامية.

القيادية

تتمثل بالطلبة الذين يمتلكون القدرة على القيادة. إنهم أولئك الذين يبرعون بأدوار القيادة، إضافة الى أنهم مقبولون كقادة من قبل الآخرين. مثل هؤلاء الطلبة بحاجة إلى ويمكن أن يستفيدوا من الخدمات التعليمية المخطط لها والتي تتجاوز تلك التي تقدم عادة في برامج المدرسة العادية. هناك العديد من التعريفات للقيادة، لكن يبدو أن معظمها

يناسب ثلاث نظريات رئيسية: نظرية السمات تشير إلى أن القادة يولدون ولا يصنعون، النظرية الظرفية تشير إلى أن الوضع يملي القيادة الناشئة، ونظرية أسلوب القيادة تشير إلى الأنماط السلوكية التي تتراوح بين السلطة عن طريق الوظيفة إلى الإبداعية والقيادة بالتوجيه الذاتي كأنماط القيادة.

بالإضافة الى تعريفات الموهبة وفئاتها، يركز الأدب العلمي المنشور المتعلق بالموهبة والتفوق على علامات (سمات) الموهبة . وهي مجمل المؤشرات تدل على وجود الموهبة. والتي لا بد من التعرف اليها للتعمق في فهم خصائص الطلبة الموهوبين من قبل المرشدين المدرسيين.

علامات الموهبة

يجوز أن يختلف الأطفال الموهوبون عن أقرانهم الآخرين بعدد من الطرق. إذ أن المرشدون المدرسيون والمعلمون وأولياء الأمور بحاجة إلى أن يكونوا على بينة من هذه الاختلافات من أجل المساعدة في التعرف ورعاية القدرات والمواهب الخاصة التي لدى الطلبة. عموما، يمكن تصنيف مزايا وخصائص الأشخاص الموهوبين في ثلاث مجالات عريضة: القدرة الفكرية المتقدمة، وفرة وغزارة الابداع والعواطف المتزايدة والحساسيات. لقد تم أدناه وصف عينة من السمات لكل من هذه المجالات. ومن الممكن أن نجد الكثير من هذه السمات في الطفل، لكنه لا يوجد طفل يمكنه أن يظهر كل الخصائص المذكورة.

القدرة الفكرية المتقدمة

تتناول هذه الفئة من السمات المهارات الأكاديمية التي يؤكد عليها نموذجيا في المدرسة مثل القدرات في آداب اللغة والرياضيات والعلوم. إنها تشمل نطاقا من المهارات وأساليب التفكير التي قد تشمل القدرة على التعلم وتحليل المعلومات الجديدة سريعا، واستخدام المنطق والتفكير النقدي. ويميل الأطفال الذين لديهم القدرة الفكرية المتقدمة إلى أن يكونوا فضوليين ويطرحون الأسئلة بصورة مستمرة. إنهم بذلك يسعون إلى فهم «لماذا» لكيفية عمل الأشياء. كما أنهم أيضا قد يظهرون قدرة غير عادية على التذكر، ويقرأون كثيرا ويدهشون الآخرين بتفكيرهم الناضج (دائرة التربية في كارولينا الجنوبية، 2008؛ البرتا ليرننغ، 2004).

غزارة الإبداع ووفرته

على مدى التاريخ، يتطابق الأشخاص الذين قدموا المساهمات الاجتماعية والعلمية والفنية في خاصية مشتركة وهي «إبداعهم». ولقد أعطانا عمل تورانس وميهالي شيزينميه في هذا المجال أدوات جديدة واستراتيجيات لتقييم وتدريس الإبداع. يبحث الأطفال الموهوبون بالإبداع عادة عن غير المعتاد، وقد يسلكون طريقا مختلفا لحل المسائل وإكمال المهمات أو المشروعات في المدرسة. وقد يكونون مهتمين بالأسئلة والعمليات الذهنية أكثر من اهتمامهم بالأجوبة والحلول. وقد يكون أخذ الاختبار تحديا للأطفال المبدعين بسبب ميلهم لمشاهدة كثير من الاحتمالات. وقد يترددون في تحديد إجابة واحدة صحيحة في الاختبارات المصممة على إجابة واحدة صحيحة (Alberta Learning، 2004) .

العواطف والحساسيات المفرطة

قد يشعر الأطفال الموهوبون بالأشياء بعمق أكبر، ويتفاعلون مع المواقف عاطفيا أكثر من الأطفال الآخرين. سلوك «التعاطف» مثل عرض الصداقة على نظرائهم المعينين وإظهار الاهتمام بمشكلات العالم مثل الفقر والحرب كأمثلة على السمات في هذه الناحية. الحساسية الأخرى التي قد يعيشها الطفل الموهوب هي «الإلهام». هذا النوع من البصيرة الاستثنائية في المواقف والأشخاص قد تكون مفيدة في حل المشكلات. وغالبا، ما تكون لهؤلاء الأطفال إحساسات باطنية يتضح أنها صحيحة. إنهم يظهرون تفهما تعاطفيا يتعدى مما هو متوقع من أطفال في أعمارهم (Alberta Learning، 2004). وفي هذا السياق، لا بد من تفسير مزايا الموهوبين من خلال نظرية دابراوسكي للإستثارة المفرطة أو الحماس الزائد.

مزايا الموهوبين من خلال نظرية دابراوسكي للإستثارة المفرطة

تشمل محاور النمو حسب نظرية دابراوسكي كلا من المجال الحركي والحسي والفكري والتخيلي والعاطفي للأفراد. ويمكن للإفراط في الإستثارة أن يحصل في كل من المحاور الخمس، أو بالبعض منها وبنسب متفاوتة أو متساوية. وهذا ما يحدد الفروقات الفردية بين الأشخاص. هناك تعبيرات عن الإفراط في الإستثارة، أو الحماس الزائد ضمن كل محور تتمثل بالحركة الزائدة والتعبير عن التوتر العاطفي

بالحركة الجسدية للمحور الحركي، وتعزيز المتعة الحسية والجمالية والتعبير الحسي عن التوتر للمحور الحسي، وتكثيف نشاط العقل والميل للبحث المستمر عن أسئلة وإجابات، والإهتمام بحل المسائل للمحور الفكري، اللعب الحر التخيلي، والقدرة على التخيل، ورسم وتجسيد صور عفوية كتعبير عن التوتر العاطفي وعدم تحمل الضجر للمحور التخيلي، كثافة حدة المشاعر والتعبيرات الجسدية والوجدانية القوية للمحور العاطفي (Silverman، 2008).

تشير نتائج بعض الأبحاث بالرغم من قلتها، إلى أن مجموعات من الأفراد الموهوبين تمتلك بعض السمات الاجتماعية، والعاطفية، والشخصية بقدر أكبر من المعتاد. وعلى سبيل المثال، يذكر سيلفرمان أن الأبحاث التي أجريت مع مفهوم دابروسكي للاستثارة المفرطة تشير إلى أن الأشخاص الموهوبين لديهم مستويات أعلى من المتوسط من الاستثارة المفرطة الفكرية والعاطفية (Silverman، 2008).

وتشمل الإستثارة المفرطة العاطفية حدة المشاعر والعواطف، وتعبيرات جسدية قوية، وعبارات عاطفية، والقدرة على العلاقات العميقة، وكذلك المشاعر المتباينة جداً تجاه الذات. كل هذه الخصائص ذات صلة بالتكيف الاجتماعي/ العاطفي، وقد تؤثر على سير عملية الإرشاد مع الأشخاص الموهوبين والمتفوقين. إضافة إلى كل ذلك، وجد أن المراهقين الموهوبين لديهم مستويات مرتفعة من الاستثارة المفرطة الخيالية (غلاغر– شيفر). بينما يميل الفنانون الموهوبون إلى أن لديهم استثارة مفرطة عاطفية وخيالية عالية مقارنة بالأشخاص الموهوبين فكرياً الذين ليسوا فنانين (بيجوسكي، سيلفرمان، وفولك، 1985 كما ورد في سيلفرمان (Silverman، 2008).

وجد تيسو أن لدرجات الاستثارة المفرطة الخيالية والعاطفية لدى معظم الأمهات تأثيرات إيجابية على درجات أطفالهن الموهوبين، بينما للاستثارة المفرطة لدى الآباء تأثير سلبي على الدرجات الخيالية لدى أطفالهم. وجد تيسو أيضاً أن الإناث الموهوبات يملن إلى إحراز درجات أعلى في الاستثارة العاطفية، بينما يحرز الذكور الموهوبون درجات أعلى في الاستثارة الفكرية. ومما لا شك فيه أن هذه النظرية وبالرغم من حداثة استخدامها نسبياً في مجال الموهبة والتفوق تعطي بعداً مفاهيمياً لتفسير سلوك الأشخاص الموهوبين، والتعمق في فهم الموهبة والتفوق من قبل المعلمين والمرشدين المدرسيين.

قائمة المميزات

تم استخلاص هذه القائمة في القسم التالي من عمل جوان فرانكلين سموتني بعنوان: «قف احتراما لطفلك الموهوب» (كما ورد في ألبرتا ليرننغ (Alberta Learning، 2004). فقد تم تجميع عينة الصفات في الفئات الثلاث العريضة، القدرة الفكرية المتقدمة، غزارة الإبداع والعواطف والحساسيات المتزايدة. وقد تساعد القوائم أدناه على التعمق في فهم الموهبة من خلال السمات السلوكية لكل من الفئات الثلاث لميزات الموهبة. هذا بالإضافة الى تسليط الضوء على جانبي الموهبة بحيث أن كل صفة ايجابية من الممكن أن تقترن بصفة سلبية أو تتسبب بصفة سلبية. وقد يكون أحد الجوانب أكثر ظهوراً من الجانب الآخر في أوقات معينة من حياة الشخص الموهوب (البرتا ليرننغ، 2004 ؛ المنطقة التعليمية في بولدر فالي، 2014–2015). لذلك من الضروري فهم جانبي الموهبة لتقديم أفضل مساعدة لهؤلاء الأشخاص.

جانبا الموهبة في المجالات المتعددة

الإنجازات الفكرية المتقدمة	
ايجابية	**غير ايجابية**
ـ يستوعب الأفكار والمفاهيم الجديدة بسهولة ويفهما بعمق أكثر من اقرانه في العمر. ـ يأتي بأفكار ومفاهيم جديدة من بنات أفكاره ويطبقها بطرق ابداعية ومشوقة. ـ يتذكر الوقائع بسهولة والقوائم والتواريخ والأسماء. ـ يستمتع بالعاب التحدي وعمل الخطط المحكمة.	ـ يبدو بسهولة أنه متضايق. ـ يعمل كما لو يستعرض أو يعرف كل شيء. ـ يرغب في معرفة سبب أي شيئ مما قد ينشئ مشكلات في التوافق مع الاخرين. ـ لا يصبر على بطء الآخرين. ـ ينتقد او لا يتحمل وجهات نظر الآخرين. ـ يعمل عملا غير صحيح أو غامض بسبب أن يديه أو يديها لا تواكب أفكاره او أفكارها.

البراعة االلفظية	
إيجابية - يتحدث مبكرا وينطق الكلمات صحيحا من البداية. - يطور حصيلة ضخمة من الكلمات ويستخدم تركيبات الجمل المعقدة. - يعمل قصصا محكمة. - يستمتع بحفظ وتلاوة الشعر والاناشيد. - يعلم نفسه او نفسها القراءة والمطالعة. - يقوم بسهولة وتلقائية بوصف التجارب الجديدة ويشرح الافكار بطرق معقدة وغير عادية.	**غير ايجابية** - صعوبة الكلام معه وصعوبة فهمه من قبل أقرانه. - يستخدم الكلمات للتلاعب بالاخرين. - يتحدث دون توقف.
حب الإستطلاع (الفضول)	
ايجابية - يطرح كثيرا من الاسئلة – السؤال تلو الآخر. - يرغب في معرفة الأفكار المجردة مثل الحب والعلاقات والكون. - يسأل الأسئلة الصعبة مثل « لماذا هنالك حروب؟»	**غير ايجابية** - قد يشوش على ويضايق الاخرين بالاسئلة التي لا تنتهي. - يتحرك بسرعة من نشاط ويهتم بنشاط آخر.
حب الابتكار	
ايجابية - يستخدم المواد بطرق جديدة واساليب غير معهودة. - لديه الكثير من الافكار ليتشاركها. - يضيف تفاصيلا جديدة ويتقلب الى القصص والاغتني والافلام والالعاب. - يجيب على الاسئلة بقائمة من الاجوبة المحتملة. - ينشئ مسرحية وألعاب معقدة.	**غير إيجابية** - يهرب الى الخيال. - يبدو لديه مشكلة في الفصل بين ما هو حقيقي وغير حقيقي. - يسير في اتجاهه الخاص بدلا من اتباع التعليمات. - يمضي وقتا كثيرا في احلام اليغظة او التفكير مما يمكن فهمه كتبديد للوقت. - يقوم بعمل تبريرات محكمة أو يحد ثقوبا لتجنب مسئولية سلوكياته الخاصة.

الطاقة العالية	
ايجابية ـ يبقى نشطا. ـ يتلهف للقيام باشياء جديدة. ـ يمكنه فعل اكثر من شيء في مرة واحدة.	**غير ايجابية** ـ يحتاج الى تحفيز مستمر. ـ يتحرك في الجوار كثيرا. ـ يبدو قلقا في عقله وجسده. ـ يتم احباطه بسهولة وقد ينسحب. ـ لديه صعوبة في تركيز الانتباه. ـ يواجه صعوبة في النوم أو قد يظهر بانه قد نام بصعوبة إذا نام أصلا.
الحدة	
ايجابية ـ يضع الاهداف ويسعى لتحقيقها. ـ يجمع الاشياء. ـ يذهب بعيدا أكثر مما يفعل الاطفال للسعي لمصلحة ويحل المسائل ويجد الاجابة على السؤال أو يصل الى الهدف. ـ شديد الملاحظة. ـ مثابر جدا.	**غير ايجابية** ـ يبدو عنيدا. ـ يظهر رؤية نفقية. ـ يبدو متجاهلا لمسئوليات العائلة والمدرسة. ـ لديه فترة انتباه محدودة للاشياء التي لا تهمه او تهمها. ـ يضجر عندما لا تواكب مهاراته الحركية لمهاراته الفكرية.
التفكير المنطقي	
ايجابية ـ يستمتع بالعد والوزن والقياس وتصنيف الاشياء. ـ يحب الخرائط والكرات، والرسوم البيانية، والتقويمات والساعات. ـ يحبذ أن تكون بيئته منظمة ومرتبة. ـ يعطي تفسيرات منطقية ومعقولة للاحداث والمناسبات. ـ يأتي بحجج قوية ومقنعة تقريبا لكل شيء. ـ يرغب في معرفة أسباب القواعد.	**غير ايجابية** ـ يمكنه أن يحدث الناس تقريبا عن كل شيء. ـ يمكنه التلاعب بالآخرين. ـ يحتاج الى مساعدة في المهارات الاجتماعية. ـ يطلب دائما شرحا لكل شيء. ـ يشتكي بصوت عال إذا فهم شيئا غير نزيه أو غير منطقي.

الحساسية المفرطة	
ايجابية - يظهر في مرحلة مبكرة فهما وادراكا لمشاعر الأشخاص الآخرين. - يلتقط مشاعر الأشخاص الآخرين وهو يدرك المشكلات التي لا يلاحظها الآخرون. - لديه تواصل مشاعر قوي مع الحيوانات - يسأل الأسئلة عن الألم والمعاناة والعنف. - يستجيب عاطفيا للصور الفتوغرافية والموسيقى. - يتشارك الأحاسيس والأفكار من خلال فن واحد أو اكثر.	غير ايجابية - يأخذ الامور شخصية. - يقلق للاشياء التي يصعب عليه معالجتها. - قد يصبح مخيفا وقلقا وحتى محبط. - لديه مشكلة في معالجة النقد أو الرفض. - يمكن أن يكون مزعجا بواسطة العواطف القوية للاشخاص الاخرين. - يصرخ أو يستثار بسهولة. - مفرط الإختيار في خيارات الاطعمة والملابس.
روح الفكاهة	
ايجابية - يقوم بتشكيل الألغاز والنكات ذات المعنى المزدوج. - يقوم بعمل التورية ويستمتع بكل أنواع التلاعب بالألفاظ.	غير إيجابية - يلعب دور مهرج الفصل. - يمكن أن يكون مدمرا. - يصبح محبطا عندما «لا يفهمها» الآخرون. - يزعج الآخرين باستخدام المزاح والمقالب. - لا يفهم أو يبدو أنه لا يقدر خفة دم الآخرين.

مزايا الطلبة الموهوبين والقوائم السلوكية

غالباً ما يتم تحديد الموهبة في البداية من خلال ملاحظة مهنية لسلوكيات الطفل الموهوب، وخاصة إذا كان الأطفال صغاراً جداً. الوالدان وغيرهما من الراشدين الذين يتعاملون مع طفل يبلغ من العمر 3 سنوات ولديه مفردات كبيرة ويمكنه أن يكتب اسمه، يمكنهم ملاحظة قدرته الفكرية التي تظهر في الأشياء التي بإمكانه القيام بها. يمكن التعرف على الموهبة من خلال القوائم السلوكية النمطية التي يمكن ملاحظتها عند الأطفال الذين لديهم قدرة معرفية عالية المستوى. هذه القوائم، عموماً متضمنة

في الكتب الدراسية في باب كيفية التعرف والعمل مع الأطفال الموهوبين، والمبدعين والمتفوقين. هناك مثال للقائمة المرجعية النموذجية لخصائص المتعلمين الموهوبين وكيفية استثمارها في المنهج الدراسي عرضه موون (2009) كما هو موضح في الجدول أدناه . إحدى مشاكل الكثير من هذه القوائم السلوكية غير الرسمية هي أنها تخلط المواد المعرفية، والوجدانية، والاعتزامية في قائمة واحدة، أو من الممكن أن لا تشمل جميع نواحي السلوك الضرورية للكشف عن الموهبة. بالتالي، مثل هذه القوائم السلوكية يجب أن تستخدم مع الحذر من قبل المرشدين المدرسيين وبالإضافة الى وسائل جمع معلومات أخرى. يجب أن يستخدم علماء النفس الذين يرغبون في استخدام القوائم السلوكية للكشف عن الموهبة في ممارساتهم تلك القوائم المخصصة لكل ناحية من نواحي النمو على حدة و/أو إنشاء قوائم خاصة بهم من خلال المواد العلمية المنشورة في هذا المجال (موون، 2009).

جدول: خصائص المتعلمين الموهوبين والآثار المترتبة على المناهج

خصائص المتعلمين الموهوبين	الآثار المترتبة على المناهج
يقرأ جيداً وعلى نطاق واسع	ـ تفريد برنامج القراءة الذي يشخص مستوى القراءة و يوصي على مادة القراءة على أساس ذلك المستوى. ـ تشكيل مجموعة أدبية من الطلبة المشابهين للمناقشة ـ تطوير مهارات القراءة النقدية. ـ التركيز على التحليل والتفسير في مادة القراءة.
لديه مفردات كبيرة	ـ إدراج لغة أجنبية. ـ التركيز على بناء المفردات. ـ تطوير مهارات علاقة الكلمات (المتضادات، الألفاظ المتجانسة، المتناغمة الأصوات وغيرها).
يتمتع بذاكرة جيدة للأشياء المسموعة أو المقروءة	ـ دع الطالب يقدم أفكاراً عن موضوع ما للفصل. ـ دع الطالب يقوم بإعداد مسرحية هزلية أو تمثيلية للإنتاج. ـ البناء في أنشطة تعقب مبسطة.

فضولي ويطرح أسئلة تحقيق	ـ بلورة فهم المنهجية العلمية. ـ التركيز على مهارات الملاحظة.
يعمل بإستقلالية و لديه العديد من المبادرات	ـ التركيز على عمل مشروع مستقل. ـ تدريس المهارات التنظيمية ومهارات الدراسة.
لديه قدرة انتباه طويل المدى	ـ تعيين العمل الذي هو على المدى الطويل. ـ تقديم موضوعات معقدة للقراءة، والنقاش، وعمل المشروع.
لديه أفكار وآراء معقدة.	ـ العمل على مهارات التفكير النقدي (التحليل، والتوليف، والتقييم). ـ تطوير مهارات الكتابة.
لديه كم واسع من المعرفة حول عدة مواضيع.	ـ تحفيز أنماط واسعة للقراءة. ـ تطوير وحدات خاصة للدراسة التي تتناول المصالح المشتركة.
يظهر حسن التقدير والمنطق	ـ إعداد رحلة ميدانية للفصل. ـ إعداد برنامج أنشطة مسائية للعائلة. ـ تدريس المنطق الرسمي.
يفهم العلاقات ويدرك المعاني	ـ تقديم تجارب متعددة التخصصات. ـ تطويرالأنشطة التي تتطلب أن يعمل الطلبة على مشاريع خاصة متعددة المجالات جماعية أو فردية. ـ تنظيم المناهج من خلال القضايا، ودراسة هذه القضايا من زوايا مختلفة (الفقر-الاقتصاد، وجهات نظر اجتماعية، وشخصية وتعليمية).
ينتج منتجات أو أفكار أصلية أو غير عادية.	ـ ممارسة مهارة الإتقان والطلاقة، والمرونة، والأصالة. ـ العمل على تطوير منتج معين.
ملاحظة : من المنهج الشامل للمتعلمين الموهوبين فان تسل باسكا، 1994 الطبعة 2 – ص. 158 – 159 (كما ورد في موون، 2009)	

النمو غير المتزامن

يمكن أن يكون النمو غير المتزامن سمة للموهبة (دائرة التربية في كارولينا الجنوبية، 2008؛ المنطقة التربوية في بولدر فالي، 2014-2015؛ البرتا ليرننغ، 2004). اللاتزامن هو النمو غير المتساوي عبر مجالات النمو الفكرية والعاطفية الإجتماعية والجسدية. وهذا يعني أن الاطفال الموهوبون قد يختلفون الى حد كبير في مستويات النمو مع نظرائهم في العمر. فإن هؤلاء الاطفال الذين لديهم التطور غير المتزامن قد يظهرون مزايا أخرى من أهمها كما تفسر سيلفرمان (2002) أنهم:

- قد يكونوا أكثر تعقيدا وكثافة في أفكارهم وأحاسيسهم من أقرانهم من العمر نفسه.
- قد يشعرون أنهم غير متزامنين مع الأطفال الآخرين من سنهم وفي داخل النشاطات التعليمية والترفيهية المصممة للمجموعة العمرية.
- يظهرون أنهم في عمر مختلف في المواقف المختلفة مما قد ينتج عنه مصاعب واضطرابات داخلية لها مظاهرها الخارجية.

وقد تتغير نسبة هذه التفاوتات مع ازدياد درجة الموهبة وقد تجعل الأطفال معرضين لنسبة أكبر من المشاكل السلوكية

والعاطفية والإجتماعية. ولإقتباس ما ذهب اليه أحد الباحثين «دمج تفكير البالغ مع عواطف الطفل في جسد الطفل هو مواجهة مصاعب معينة»

والأطفال الذين يعيشون التطور غير المتزامن سوف يحتاجون الى أسلوب حساس ومرن في الإرشاد والتعليم حتى يتمكنوا من تحقيق امكانياتهم الكاملة. للتعمق في التعرف على مميزات الطلبة الموهوبين من المفيد الإطلاع على المقارنة التالية بين الطفل الفطن أو الذكي والطفل الموهوب كما عرضها دليل البرتا لأولياء الأمور (Alberta Learning، 2004)

الفطنة والموهبة

هناك فروق بأن يكون الشخص متألقا فطناً ذكياً وبين أن يكون موهوبا. وفيما يلي لائحة تعرض لأهم الفروقات كما يراها الكثير من التربويين:

فروقات بين الفطنة والموهبة

الطفل الفطن	الطفل الموهوب
ـ يعرف الإجابات. ـ يكون مهتما. ـ ينتبه. ـ يعمل بجد. ـ يجيب على الأسئلة. ـ يستمتع مع أقرانه في العمر. ـ يتعلم بسهولة. ـ يستمع جيدا. ـ جاهز لأخذ المعلومات. ـ يبحث عن الحل الواضح والسريع. ـ يرغب في إ كمال مشروع. ـ يكون راضيا بنفسه. ـ يكون ثاقباً.	ـ يطرح الأسئلة. ـ يكون فضوليا الى أقصى حد. ـ يتورط جسديا وعقليا. ـ يحصل على درجات عالية دون جهد ظاهر. ـ يسأل عن الإجابة. ـ يحبذ الكبار أو الأطفال الآخرين. ـ سبق له معرفة الأجوبة. ـ يظهر إحساسا قويا وأفكارا. ـ يعالج المعلومات ويطبقها بصورة أكثر اتساعا مع تعقيد أكبر أو بطرق مميزة. ـ يستعرض المشكلات بعمق. ـ يستمتع بالمعالجة أكثر من المنتج النهائي. ـ ينتقد نفسه كثيرا (الشخص الكامل). ـ يكون ملهما فوق العادة.

تم تكييفه من جانيت زابوس روبينز «الموهوبين والمتفوقين» لسيلفار سبرينغ ، طبيب، مجلس شركة ماريلاند للموهوبين والمتفوقين (كما ورد في البرتا ليرننغ، 2004)

يميل الاطفال المتألقون الى الإستمتاع والعمل جيدا في المدرسة. هؤلاء الطلبة في الغالب يكون إنجازهم عاليا ويتلهفون للتحدي والخطوة المتقدمة والاستكشاف العميق للمنهج. الأطفال الذين هم موهوبون في الغالب لديهم احتياجات استثنائية تتعدى ما يقدمه برنامج الفصل المدرسي النظامي ويحتاجون الى ترتيبات خاصة وفرص للتعلم حتى يصلوا الى تحقيق امكانياتهم الكاملة. هؤلاء الطلبة في الغالب يواجهون تحديات خاصة بسبب الطريقة المختلفة التي ينظرون بها الى العالم وبسبب أن احتياجاتهم التعليمية تختلف كثيرا عن إحتياجات نظرائهم.

تحديات خاصة في طريق الطلبة الموهوبين

بالإضافة الى ما سبق عرضه من مميزات وخصائص للأشخاص الموهوبين، هناك بعض الأوضاع التي تواجه الطلبة الموهوبين تحديداً ولا تواجه الطلبة الآخرين، يمكن أن يكون التعامل مع هذه الأوضاع مسببا للتوتر والقلق. نعرض فيما يلي البعض من هذه المميزات للتعمق في فهم مزايا واحتياجات الطلبة الموهوبين:

- بيئة المدرسة التي تفتقر إلى مجاراة مستوى وسرعة تعلمهم: في غالب الأحيان، تخفق الصفوف العادية التي تتبع الأُسُس النظامية وأحياناً التقليدية والتي تتحرك ببطء شديد في تقديم التحدي والرضا في إتقان شيء جديد. وضمن أمور شتى أخرى. هذه البيئات تنشئ شعورا متصلبا منخفض المستوى من الإثارة حتى بالنسبة للطلبة غير الموهوبين باستنزاف طاقاتهم التي يتوجب توجيهها نحو النمو والتعلم.
- الضغط النفسي من كون الطالب «مختلفا»: لا يجد الأصدقاء الذين «يتكلمون لغته» والذين يشاركونه الاهتمامات والتسلية والتطلعات. يشعر الطلبة الموهوبون في غالب الأحيان بأن شيئا ما خطأ بالنسبة لهم فيما لو بخلاف زملاء صفهم – بطبيعة الحال، مثلا كانوا أقل اهتماما بقضاء أوقاتهم في مركز تجاري وأكثر اهتماما بالتحدث عن كتاب هام اكتشفوه أو العزف على آلة موسيقية.
- النمو بمعدل أكثر سرعة مما هو متوقع: لأن الأطفال الموهوبين في غالب الأحيان يكونون إلى حد ما أكثر نُضجا من الزملاء في فئاتهم العمرية وتواقين للخطوة التالية، على استعداد لبناء صداقات أكثر عُمقا، ومصادقة من هم أكبر منهم سنا، وأكثر استقلالية، وللصف التالي، وحتى العلاقات بين البنين والبنات. إنهم يعتبرون «غير متزامنين». هنا تأتي قضية النمو غير المتوازن وتبعاتها المربكة على الوضع العاطفي والإجتماعي للطلبة الموهوبين.
- الإفتقار إلى الدافعية وتدني التحصيل: خاصة بسبب مجابهتهم لتحديات حقيقية قليلة جدا تجاري اهتماماتهم ورؤاهم، ربما يكون الأطفال الموهوبين عُرضة لتدني التحصيل بوجه أخص. فيبدو أنهم «كسالى»، ربما يماطلون (لا شيء يعدل إنشاء الفرد للتحدي الخاص به من خلال البدء في ورقة الفصل الدراسي في الليلة السابقة للموعد النهائي لتسليمها)، ربما يتحولون ببساطة إلى حالة التوقف.
- توتر «تعدد الإمكانيات»: تلك الإهتمامات والقدرات التي تجذب الطالب في عدة

اتجاهات في نفس الوقت. (في حقيقة الأمر، رغم أن كثير من الطلبة الموهوبين يشعرون كما لو أنهم جيدون على نفس القدر في عدد من الأمور، فإنهم بوجه عام ليسوا جيدين بنفس القدر حقا فيها جميعها، ولكن لديهم فرصا قليلة لمعرفة ذلك). لا يرتبك الطلبة حول اختياراتهم فحسب، بل ربما يقومون بالكثير من الأنشطة – كثير من حصص المستويات المتقدمة، ورياضات الفرق وأندية الدراما ومسابقات الرياضيات والمشاريع المجتمعية ويحرمون أنفسهم من النوم والترفيه وقضاء وقت مع العائلة، والرضاء عن القيام بالشيء الذي يحبون أدائه.

- الضغط النفسي بسبب التوقعات الكبرى: لأنهم اعتادوا على القيام بالجوانب الأكاديمية على أكمل وجه فمعدل(B) أو (C) يمكن أن يكون مقلقا ومسببا لجعلهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم ليسو أذكياء.
- عبء الكمال: التطلعات الكبرى التي تتجاوز تطلعات الجميع، والجد والاجتهاد في المشروعات والأوراق أكثر مما يلزم، وتجاوز المواعيد النهائية بسبب أن «هناك شيئا ما ليس جيدا بما فيه الكفاية» مع كل ذلك. في حقيقة الأمر أن الجزء الأكثر ضررا في الكمال ليس الشعور بأنك لا ترقى إلى مستوى معاييرك فحسب، بل الخشية (عادة بشكل غير واقعي) من أن لا ترقى إلى معايير الآخرين.
- توقع «الخبير الآني»: تحاشي الأنشطة التي تحدث إمكانية أن لا تكون الأفضل، أو على أقل تقدير مقاربا له، لأن الكثير جدا من تصوراتهم لأنفسهم يرتكز على كونهم جيدون جدا في القيام بالأشياء دون محاولة. «يكره» الكثير من الطلبة الموهوبين الرياضة أو حصص التربية البدنية لذلك السبب، ليس بسبب أنهم غير بارعين أو لإنعدام حصولهم على النجومية.
- الفئات الخاصة المزدوجة من الموهوبين: هناك إحتياجات إضافية لمجموعة من الطلبة الموهوبين يشار اليها «الفئات الخاصة المزدوجة من الموهوبين» والتي يجب أن ترعاها خدمات الإرشاد والتوجيه المدرسي والتي تضم الموهوب الذي لديه صعوبة تعلم، الموهوب الذي تحصيله الدراسي متدني، والموهوب الذي لديه إعاقة حركية أو حسية أو غيرها. «ويمكن تعريف الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً» (جروان، 2014).

بعض قضايا الأطفال الموهوبين الأصغر سنا

إن الأطفال الموهوبين الأصغر سنا لا يفهمون بأن زملائهم بالصف يبذلون قصارى ما يستطيعون من جهد؛ وأنهم ليسو «أغبياء» أو معارضون. فنفاذ صبر الطفل مفهوم، ومن الصعب شرح هذا الوضع بطريقة معقولة بالنسبة للأطفال الآخرين. في معظم الأحوال، لا يكون الطفل بارعا في الرياضة أو الرسم أو الغناء – أو شيئا من ذلك – كما هو الحال بالنسبة للطلبة الآخرين، ويمكن استخدام هذه الحقيقة في تفسير الفروقات في الأداء بينهم وبين الأقران.

ومرة أخرى أيضا، عند نقلهم إلى صف يضم أطفال آخرين ذوي قدرات عالية، أو صف أكثر تقدما، ربما يصاب الأطفال بالإحباط بأنهم ليسو في مقدمة طلبة الصف بشكل تلقائي. يحتاج الأطفال إلى المساعدة كي يفهموا بأنهم يستخدمون معياراً أكثر اختلافا للمقارنة من ذي قبل – ذلك بأنهم هم أنفسهم ولكن في مجتمع أكبر. ومن الأفضل في هذه الحالة إعداد الطفل قبل وقوع ذلك التحول.

علاوة على ذلك، يتعلم الطلبة الموهوبون في بعض الأحيان عن الأحداث ويقومون بتطوير مخاوف تؤدي بهم إلى هبوط المستوى. وعلى سبيل المثال، في حالات الوفاة أو عدم التوافق مع الأصدقاء، والإرهاب، والمعاناة من قبل الطلبة الذين يكونون ضحايا الكوارث الطبيعية، أو التي من صنع الإنسان، وظلم الحياة. لدى الأطفال الموهوبين الصغار الوعي ولكنهم لم يطوروا تلك «الأنسجة» التي تحدث نتيجة التعرض لتلك التجارب. وفي غالب الأحيان، ينعمون بجهل تلك الأمور. ربما تحتاج أن تقلل من المشاهد التصويرية على التلفزيون، ولكن للاقتراب من القضية وجها لوجه مع طفلك. يساعد في بعض الأحيان أن تغمر طفلك بمزيد من المعلومات الواقعية عن ما يسأل عنه! والقليل من الضجر من القضية ربما يكون تدخلاً جيدا.

احتياجات الإرشاد الخاص للطلبة الموهوبين

تشير الأفكار السابقة حول القضايا الخاصة بالطلبة الموهوبين الى أن الاحتياجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة تختلف إلى حد ما عن تلك التي اعتاد معظم المرشدون التعامل معها. إنها تتطلب مرشدا متفهما لا يقول أي من هاتين العبارتين، «نعم، نعم يا عزيزي – إن السبب لأنك موهوب (ولذلك فإن لديك شيئا ما ليس على ما يرام)»، أو «مرحى

يا بني، بإمكانياتك هذه يجب أن تكون قادرا على أن تتعرف عليها بنفسك (ليس لديك مشكلة)». فقد شبهت سوزانه وود وضع الطلبة الموهوبين في المدرسة خاصة فيما يتعلق بالإرشاد المدرسي بنباتات الحديقة والمزارع حيث يتواجد التحدي والعلاقة الإيجابية واكتساب المعارف والخبرات والفلسفة والمعتقدات مع القيود والتحفظات. فالطلبة الموهوبون هم الأرض الصالحة التي لا تخلو من التحدي والخشونة، والتي تحتاج باستمرار الى الري والإطعام والإخصاب من قبل المزارع، أي المرشد المدرسي الذي بدوره يحتاج الى الشمس والريح والمطر الممكن التزود بهم من التأهيل والتدريب المستمر والفلسفة والمعتقدات والتجارب والخبرات (Wood، 2010). من هنا تظهر أهمية الإرشاد المدرسي والحاجة الماسة اليه، من أجل رعاية هادفة وفعالة للطلبة الموهوبين. ولذلك يطرح القسم التالي المفهوم الحديث للإرشاد المدرسي وواقع الخدمات الإرشادية للطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأميركية لإعتبارها من الدول الرائدة في مجال الإرشاد المدرسي بصورة عامة وإرشاد الطلبة الموهوبين بصورة خاصة ونموذج محدود من الدول العربية وذلك بسبب تفاوت تقديم خدمات الإرشاد المدرسي في العالم العربي (مقلد، 2010، 2011، 2012، 2013، 2014، تجارب شخصية في مجال تدريب المعلمين والمرشدين المدرسيين).

التوجيه والإرشاد المدرسي: المنحى الحديث

تخضع خدمات التوجيه الإرشاد المدرسي في الولايات المتحدة الأميركية لمعايير مهنية وأخلاقية حددتها الهيئة الأميركية للمرشدين المدرسيين American School Counselor Association (ASCA) وحائزة على موافقة الهيئة الأميركية لعلم النفس American Psychological Association (APA). يمكن الإطلاع على هذه المعايير بالتفصيل من الموقع الألكتروني للهيئة: www.asca.org. تعرف ألـ (ASCA) التوجيه والإرشاد المدرسي بأنه مجموعة من الخدمات التربوية تعمل على تطوير النواحي الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية والمهنية لدى الطالب، بحيث تهدف إلى مساعدته على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته الذاتية والبيئية واستغلالها في تحقيق أهدافه بما يتفق مع هذه الإمكانيات ويعمل المرشد على إتاحة كل الفرص من خلال مبادئ علم النفس التربوي لتسهم بفاعلية في تطوير ورفع مستوى الطالب، لذلك أصبحت

برامج التوجيه والإرشاد الشمولية النمائية جزء لا يتجزأ من عملية التعلَم والتعليم. ويعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي عملية وقائية ونمائية وتصحيحية تتطلب تخصصاً وإعداداً وكفاءات ومهارات وسمات خاصة تساعد الطلبة على التعلم واتخاذ القرارات والثقة بالنفس وتنمية الدافعية في المجالات الأكاديمية والمهنية والعاطفية الإجتماعية (Granello، 2011).

إن هذا النهج الحديث للإرشاد والتوجيه المدرسي شمولي. لأنه يشمل الثلاث مجالات الأساسية المهمّة في حياة الطالب: المجال الذاتي/الاجتماعي، المجال الأكاديمي، والمجال المهني. وهو نمائي، لأنه يسعى إلى تنمية تلك المجالات الثلاث عبر المراحل الدراسية كلها، من الروضات وصولاً إلى الصف الثاني عشر. وبهذا هو أيضاً وقائي، لأن بتنمية تلك المجالات الثلاث منذ بداية حياة الطالب المدرسية، فإننا بهذا نساعد الطالب على تفادي الكثير من المشاكل التي قد يعاني منها في حال انعدام مثل هذا النوع من التوجيه والإرشاد. والجدير بالعلم بأن العمل بهذا النهج يتم عبر برنامج يضمّ أربع مكوّنات أساسية على النحو التالي:

1. **المنهج التوجيهي Guidance Curriculum** : ويشمل دروساً منظّمة تبدأ من صفوف الروضات وصولاً الى الصف الثاني عشر، وتهدف الى تنمية المجالات الثلاث.
2. **الخدمات المستجيبة Responsive Services**: هي الخدمات المستجيبة لاحتياجات ومشاكل الطالب الآنيّة أو الطارئة. تعالج هذه الخدمات المشاكل التي قد تكون إمّا طارئة أو مستعصية – تلك التي لم يعالجها الإجراء الوقائي (المنهج التوجيهي)- وذلك عبر الجلسات الإرشادية الفردية مع المرشد التربوي.
3. **التخطيط الفرديْ للطالب Individual Student Planning**: هذا المكوّن يساعد الطالب على التخطيط بشكل خاص في المجالين الأكاديمي والمهني، ويمكن أن يتم بالجلسات الفردية مع المرشد.
4. **دعم النظام System Support** : ويشمل تعاون المرشد مع جميع أفراد المدرسة من معلمين، وإداريين وتربويين. كما يشمل التعاون مع الأهل ومع كل طرف خارج المدرسة من الذين يستطيعون المساهمة في دعم برنامج الإرشاد والتوجيه المدرسي (مثل أساتذة الجامعات وغيرهم من المختصّين).

توصي ال (ASCA) بتوزيع مهام المرشد المدرسي على أجزاء برنامج الإرشاد والتوجيه المدرسي الشمولي على النحو التالي:

المكوّن	توزيع الوقت للمرحلة الإبتدائية (مع الروضات)	توزيع الوقت للمرحلة المتوسطة	توزيع الوقت للمرحلة الثانوية
المنهج التوجيهي	٪45–35	٪35–25	٪25–15
الخدمات المستجيبة	٪40–30	٪40–30	٪35–25
التخطيط الفردي للطالب	٪10–5	٪25–15	٪35–25
دعم النظام	٪15–10	٪15–10	٪20–15

(دائرة التربية في ولاية أيوا (2010)؛ وكالة تكساس للتربية (2004)؛ دائرة التربية في كارولينا الجنوبية «2008»).

المنهج التوجيهي

للمنهج التوجيهي دور أساسي في توفير العنصر الوقائي لنهج الإرشاد والتوجيه الذي نتحدث عنه. وهو، كما سبق وذكرنا، يشمل دروساً منظّمة تهدف الى تنمية المجالات الثلاث من صفوف الروضات وصولاً الى الصف الثاني عشر.

مدى المنهج التوجيهي

ينبغي إعداد المنهج التوجيهي بشكل يساعد التلاميذ على اكتساب المعرفة والمهارات المتناسبة مع الفئات العمرية ضمن إطار مجالات المحتوى التالية:

1. تنمية الثقة بالنفس Self-confidence development
2. التحفيز على الإنجاز Motivation to achieve
3. اتخاذ القرارات، تحديد الأهداف، التخطيط وحل المشاكل

Decision making, goals-setting, planning and problem-solving skills

4. فعاليّة العلاقات الشخصية Interpersonal effectiveness
5. مهارات التواصل Communication skills
6. فعالية علاقات «عبر الثقافات» effectiveness Cross-cultural
7. التصرّف المسؤول Responsible behavior

تنفيذ المنهج التوجيهي

يتطلب تنفيذ المنهج التوجيهي تعاوناً وتنسيقاً بين المرشد التربوي في المدرسة والمعلّمين، و ذلك بدمج الدروس التوجيهية مع ما يناسبها من مواد دراسية في كل مرحلة دراسية.

تتابع المنهج التوجيهي

إن وضع تتابع للمنهج يتطلب تحديد المفاهيم والمهارات لكل من مجالات المحتوى بما يناسب كل مرحلة دراسية وذلك بتعيين كل من:

1. غايات التعلّم ضمن كل مجال من مجالات المحتوى.
2. مؤشرات الكفاءات ضمن كل غاية بما يتناسب مع كل مرحلة دراسيّة .
3. النتائج المتوقّعة لتحصيل التلميذ لكل مستوى صف .
4. الأهداف لكل نشاط توجيهي تعليمي.

هذا بالنسبة للمنحى الحديث للتوجيه والإرشاد المدرسي بصورة عامة. أما فيما يتعلق بتوجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين فقد أصدرت ال (ASCA) موقفاً ملزماً بهذا الخصوص وعلى جميع المدارس الإلتزام بتطبيقه. وفيما يلي نص هذا الموقف (ASCA، 2010):

الجمعية الأمريكية للمرشدين المدرسيين

مرشدو المدارس المتخصصين والمساواة لجميع الطلبة

يعرف المرشدون المدرسيون المتخصصون ويميزون الفروقات الفردية والجماعية ويسعون من أجل تقييم جميع الطلبة والمجموعات بشكل متساو. يدعو المرشدون المدرسيون المتخصصون إلى المعاملة المتساوية لجميع الطلبة بالمدارس والمجتمع.

المبررات

يمكن أن يواجه الطلبة من أي خلفية قضايا نمو تؤثر على نجاح الطالب. يقول بعض الطلبة في المدارس بأن ليس هناك شخصا بالغا في المدرسة يشعرون بأنه يمكنهم أن يناقشوا معه تلك القضايا، والكثير من هؤلاء الطلبة يأتون من مجموعات اجتماعية وثقافية قليلة التمثيل.

دور مرشدي المدارس المتخصصين

يطور المرشدون المدرسيون ويطبقون برنامج إرشادي شامل للمدارس لتأمين المساواة والاستفادة لجميع الطلبة. يعي المرشدون المدرسيون المتخصصون تصورات معاملة المجموعات قليلة التمثيل في المدارس والمجتمع ويفهمون أهمية التعاون مع المجموعات المدرسية والمجتمعية من أجل مساعدة جميع الطلبة على النجاح. ويُبرِز المرشدون المدرسيون المتخصصون الكفاءة الثقافية. يقوم المرشدون المدرسيون المتخصصون بتأمين المعاملة المتساوية لجميع الطلبة من خلال:

- الحفاظ على المعرفة المهنية بالعالم دائم التغير والمعقد لثقافة الطلبة.
- الحفاظ على المعرفة والمهارات للعمل في بيئة عمل متنوعة ومتعددة الثقافات.
- إخطار العاملين في المدرسة بالتغيرات فيما يتعلق بالمجموعات المختلفة داخل المجتمع.
- ترقية وتطوير السياسات المدرسية التي تقود إلى المعاملة المساوية لجميع الطلبة والاعتراض على سياسات المدرسة التي تعيق المعاملة المساوية لأي طالب.
- تشجيع الإستفادة من المناهج القائمة على المعايير والمقررات الأكاديمية ومسارات التعلم في الجامعات والمهن لجميع الطلبة.
- تطوير الخطط من أجل معالجة التمثيل الزائد أو القليل للمجموعات المحددة في البرامج مثل التربية الخاصة ومرتبة الشرف والإعفاء من مقرر دراسي والبكالوريا الدولية.
- خلق بيئة تشجع أي طالب أو مجموعة على الشعور بالإرتياح والإفصاح عن المشكلات.

المرشد المدرسي المتخصص وبرامج الطلبة الموهوبين

تعتبر الهيئة الأمريكية للمرشدين المدرسيين جزءا لا يتجزأ من الفريق التربوي

الذي يقدم برنامج إرشادي مدرسي شامل لتلبية احتياجات جميع الطلبة. ولأن لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بعض الإحتياجات المتفردة والمتنوعة فإن مرشدي المدارس المتخصصين يتعاونون مع المربين الآخرين ضمن سياق البرنامج الإرشادي المدرسي الشامل من أجل المساعدة في تلبية تلك الاحتياجات.

المبررات

يقوم المرشد المدرسي المتخصص بإجراء أنشطة ملائمة بناءا على احتياجات الطلبة في المجالات الأكاديمية والمهنية والشخصية/الاجتماعية. وفي إطار البرنامج الإرشادي المدرسي يقوم مرشدي المدارس المتخصصين بإنشاء بيئة يتم فيها تعزيز النمو الأكاديمي لجميع الطلبة بما في ذلك الطلبة الموهوبين.

دور المرشد المدرسي المتخصص

يشمل دور المرشد المدرسي المتخصص في برامج الطلبة الموهوبين والمتفوقين ما يلي:

1- المساعدة في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين من خلال استخدام نظام المعايير المتعددة المستخدم في المقاطعة التي تقع فيها المدرسة. ورغم أنه من الأكثر ملائمة بالنسبة للمرشد المدرسي المتخصص أن يشارك في تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها من المعايير المتعددة، فإنه من غير الملائم أن يعتبر المرشد المدرسي المتخصص مسؤولا عن التنسيق وجمع البيانات و/أو إدارة المعايير المتعددة أو أي تقييم يستخدم في عملية الاختيار. وتشمل تلك المعايير ما يلي:

- القدرات الفكرية
- الأداء الأكاديمي
- القدرات البصرية والأداء الفني
- القدرات الفنية العملية
- القدرة على التفكير الإبداعي
- إمكانيات القيادة
- تقييمات الخبراء

3- التشجيع على المشاركة في الأنشطة التي تعالج النمو الشخصي/الاجتماعي والمهني بفعالية والاحتياجات الأكاديمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتم التعرف عليهم.

4- المساعدة في نشر الوعي بالقضايا الخاصة التي ربما تؤثر على الطلبة الموهوبين والمتفوقين بما في ذلك:

- تدني التحصيل
- النزعة نحو الكمال
- الكآبة
- إدارة الضغط النفسي
- التسرب المدرسي
- الجنوح
- صعوبة خلق علاقات مع النظراء
- النمو أو التطور المهني
- تحقيق التوقعات
- وضع الأهداف

4- تقديم خدمات التوجيه والإرشاد للفرد والمجموعة للطلبة الموهوبين والمتفوقين وفقا للحاجة إليها.

5- التوصية بالمواد والمصادر للطلبة الموهوبين والمتفوقين من أجل تلبية احتياجاتهم الشخصية / الاجتماعية.

6- المشاركة في أنشطة التطوير المهني والتي من خلالها تتم الترقية بانتظام للمعرفة والمهارات في مجالات البرامج وفقا لاحتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

7- التعاون مع العاملين في المدرسة من أجل تأمين الفرص لأولئك الطلبة

وقد تبنت الهيئة الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) موقف الـ (ASCA) حول توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين وترجمته الى معايير مهنية ملخصة في الجدول التالي:

معيار الـ (NAGC) المتعلق بالتوجيه والإرشاد الاجتماعي- العاطفي

يجب أن تقوم برامج تعليم الموهوبين بإعداد خطة للتعرف على ورعاية النمو الاجتماعي- العاطفي المتفرد للمتعلمين الموهوبين.

المبادئ التوجيهية	معايير الحد الأدنى	المعايير النموذجية
1- يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بجهود توجيه منوعة من أجل تلبية النمو الاجتماعي- العاطفي المتفرد لهم.	1,0م نسبة للنمو الاجتماعي- العاطفي المتفرد لهم، يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بخدمات التوجيه والإرشاد بواسطة مرشد مُلم بالخصائص والاحتياجات الاجتماعية- العاطفية للمتعلمين الموهوبين.	1,0هـ. يجب تقديم خدمات الإرشاد بواسطة مرشد تلقى تدريباً محدداً حول الخصائص والاحتياجات الاجتماعية- العاطفية (مثل تدني التحصيل وتعدد الإمكانيات وغيرها) لمختلف المتعلمين الموهوبين
2. يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بخدمات توجيه مهني مبنية على خصائصهم واحتياجاتهم الفريدة.	2.م يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بتوجيهات مهنية تتسق مع قواهم الفريدة	2.هـ يجب تزويد المتعلمين الموهوبين بكلية وتوجيهات مهنية تختلف بشكل مناسب ويجب تقديمها في وقت مبكر قبل البرامج النموذجية.
3. يجب تزويد الطلبة الموهوبين الذين توجد مخاطر حولهم بالتوجيه والإرشاد لمساعدتهم في تحقيق المرجو منهم.	3.م يجب بذل اهتمام خاص للمتعلمين الموهوبين الذين يواجهون مخاطر وإحاطتهم بإرشاد ودعم يساعدهم على تحقيق المرجو منهم.	3.هـ يجب تقديم خدمات تداخليه متخصصة للمتعلمين الذين لم يظهروا أداء مرضي بشكل منتظم و / أو فصول تعليمية مخصصة للموهوبين .
4. يجب تزويد الطلاب الموهوبين بمقرر لتحسين السلوك بالإضافة إلى توجيهات تميز خدمات التوجيه والإرشاد.	4.م يجب تزويد المتعلمين بالمناهج الفعالة كجزء من الخدمات والتعليمات المتميزة.	4.هـ نطاق التنفيذ الجيد وفعالية المنهج المحدد والتسلسل الذي يحتوي على التوعية الشخصية / والاجتماعية وتنظيم التخطيط الأكاديمي والمهني، ويجب تقديم التوعية المهنية للمتعلمين الموهوبين
5.م يجب خدمة المتعلمين ذوي الأداء المنخفض وعدم اقصائهم من الخدمات المميزة.	4.م يجب عدم إقصاء المتعلمين ذوي الأداء المنخفض من برامج الموهوبين بسبب المشاكل المرتبطة بإنخفاض الأداء.	4.هـ يجب تقديم خدمات توجيه وإرشاد هادفة للمتعلمين ذوي الأداء المنخفض التي تعالج قضاياهم ومشاكلهم المتعلقة بانخفاض الأداء.

المصدر: www.NAGC.org/standards

هذا بالنسبة للمفهوم الحديث للتوجيه والإرشاد المدرسي وما يرتبط به من معايير مهنية بصورة عامة ومعايير الأداء للطلبة الموهوبين بصورة خاصة. لكن هل الممارسات الحالية تتطابق مع المعايير المنشودة؟ يطرح القسم التالي محاولة للإجابة على هذا السؤال.

واقع التوجيه والإرشاد المدرسي في الولايات المتحدة الأميركية

المرشد المدرسي المتخصص والتوقعات من الطلبة

إن اثنين من المعايير المهنية لبرامج الطلبة الموهوبين التي حددتها ال (NAGC) تتمثل في ضرورة تزويد الطلبة الموهوبين بجهود إرشاد متميزة ومنهج تتابعي يخاطب إحتياجات النمو العاطفي والإجتماعي، إلا أن العديد من الطلبة الموهوبين لا يتلقون القدر الكافي من التوجيه والإرشاد المدرسي فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية والعاطفية والمهنية. وهذا يعود لعدة أسباب مثل النقص في فريق العمل المتدرب للعمل مع الطلبة الموهوبين، والتركيز على التحصيل الأكاديمي ونتائج الاختبارات، والاعتقاد بأن الطلبة الموهوبين يمكنهم معالجة جميع أمورهم بنجاح. في العديد من المدارس، يعتبر الإرشاد والتوجيه المدرسي بحاجة الى متخصصين في هذا المجال دون سواه، إلا أن معظم المرشدين بالمدارس لم يحصلوا على تدريب في تربية الموهوبين ونظراً لأنهم مثقلين بأحمال ضخمة من المهام والواجبات الإدارية (مثل الجدولة)، وإرشاد الأزمات، كثيراً ما يتعين عليهم العمل على أساس الأولوية، من خلال معالجة المشاكل الاكثر خطورة فقط بحيث لا يبقى لديهم متسع من الوقت لأداء مهام أخرى (Greene، 2005).

ويتابع غرين (2005) Greene أنه باستثناء ما يتعلق بمعظم المدارس المتخصصة، يمضي الأطفال والشباب الموهوبين الجزء الأكبر من وقتهم بقاعات الدراسة النظامية أو في قاعات دراسة ذات مستوى متقدم يركز على الجوانب الأكاديمية. في قاعات الدراسة المذكورة تكثر الأفكار الخاطئة حول الطلبة الموهوبين، سواء سلبية أو إيجابية وتؤدي الى تأثيرات ضارة على هؤلاء الطلبة. وقد توصل غرين من خلال دراسة وطنية، حول معلمي المرحلة الثانوية، إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين ومعلمي قاعات الدراسة النظامية بوجه عام، يتوقعون بأن يكون الطلبة الموهوبين في سن المراهقة أكثر نضجاً وتهذيباً وأنهم يتمتعون بمستوى إدارة ذاتية سلوكية أفضل من نظرائهم في نفس السن، ورأت أنهم ينحدرون من أسر أكثر استقراراً، وأنهم أكثر قدرة على مقاومة ضغوط كبيرة

من الآخرين للأداء في أوضاع أمثل. بينما نجد أن هذه الخصائص التي تبدو إيجابية تنطبق على بعض الطلبة الموهوبين وليس الجميع، إلا أن الخدمات التي يحصل أو لا يحصل عليها جميع الطلبة الموهوبين يمكن أن تتم على أساس هذه المفاهيم الخاطئة والمعممة (Greene، 2005).

واقع الإرشاد المهني للطلبة الموهوبين

مع أن بعض المختصين في التعليم يقرون بأهمية التعامل مع التطور الاجتماعي والعاطفي للطلبة الموهوبين، إلا أنه ولسوء الحظ نجد أن الاهتمام بتطوير المجال المهني ما زال متأخراً. ومن الضروري أن يتم التركيز على التوجيه والإرشاد في المجال المهني نظراً لكثرة العوامل الفردية التي تؤثر على مجال العمل (مثل الجنس والوضع الاجتماعي والاقتصادي والقيم والاهتمامات). ونظراً لأن المجال المهني هو امتداد منطقي لنمو الموهبه حيث أن كلاهما من العمليات المستمرة والتي تتطلب فهم دقيق للقدرات والإمكانيات والتحصيل (Kelly، 1996)، فإن النمو الاجتماعي العاطفي وفي المجال المهني مرتبطان بشكل وثيق فيما بينهماحيث أن التخطيط المهني هو عملية ممتدة بشكل دائم وتتطلب تركيز على الوعي الذاتي والتطوير الذاتي بالإضافة إلى الوعي الوظيفي والاستكشاف وتطوير المهارات والعمل بيقظة لتحقيق الأهداف (Kelley، 1996; Stewart، 1999).

الوعي لإحتياجات الطلبة الموهوبين

من منظار آخر، يتوافق العديد من التربويين في مجال رعاية الطلبة الموهوبين، أنه واستجابة لقاعدة المعرفة المتوسعة للاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للطلبة الموهوبين تحتوي كثير من المنشورات الحالية بعض الاعتبارات العملية والإقتراحات لتوجيه وارشاد الطلبة الموهوبين االمتفوقين في المدرسة (- Cross، 2004; Gentry، 2006; Mendaglio and P (terson، 2007; Moon، 2004; Peterson، 2003; Reis and Moon، 2002

وحديثا جدا، تم تصميم المؤتمرات الخاصة والسمنارات وورش العمل لمساعدة المرشدين في المدارس وموظفي الخدمات الداعمة الاخرى للتلبية الجيدة لاحتياجات الطلبة ذوي القدرات العالية وتقديمها بواسطة الكليات والجامعات ومجالس الدولة الخاصة بالتعليم والمؤسسات المهنية مثل الهيئة الوطنية للاطفال الموهوبين (NAGC)

وهيئة دعم الإحتياجات الإجتماعية العاطفية للموهوبين (SENG) ومقدمي الإرشاد المهني المستقلين.

من المحزن، أن الأغلبية الكبيرة من مرشدي المدارس الابتدائية والثانوية اليوم غير مدركين لاحتياجات التوجيه والإرشاد المتمايز للطلبة الموهوبين والمتفوقين وغير قادرين على توفير أنواع الخدمات المتخصصة التي يحتاجها هؤلاء الطلبة. السبب الرئيسي وراء هذا النقص المعلن للانتباه أن برامج تدريب المرشدين المدرسيين تنظر للطلبة الموهوبين والمتفوقين كأشخاص ذوي إحتياجات خاصة ومن مسؤولية برامج إعداد معلمي التربية الخاصة. ووفقا للدراسة عام 2005 للبرامج الوطنية المعتمدة في إعداد المرشدين المدرسيين، تبين أن المناهج الإعدادية لكثير من هذه البرامج قدمت القليل، إذا قدمت على الإطلاق أي شيئ، من المعلومات حول الخصائص الاجتماعية والعاطفية أو احتياجات الارشاد التفاضلي للطلبة ذوي القدرات العالية. من الواضح، بدون أي خلفية تعليمية أو تدريب قد يكون لدى قليل من المرشدين المدرسيين معرفة كافية حول احتياجات التوجيه والارشاد الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين وقد يكونون غير مدركين للتعقيدات المهمة التي يمرون بها وغير مزودين بالمهارات اللازمة للاستجابة الصحيحة لهم.(Peterson and Morris، 2010) إلى جانب غياب التحضير في كيفية توفير أفضل خدمات التوجيه والإرشاد للطلبة الموهوبين والمتفوقين، لاحظ بيترسون (2008) أن المرشدين المدرسيين قد يكون لديهم أيضا « المواقف والتحيزات التي تحول دون علاقات الثقة بالتالي العمل الفعال معهم»(ص 44). وكمثال، عندما سئل عن كيفية عمله مع الطلبة ذوي القدرة العالية رد أحد المرشدين المدرسيين المخضرمين أن الاطفال اللامعين ليسوا في حاجة لمرشدين في أي مجال لأنهم أذكياء بما فيه الكفاية لمعرفة الأشياء لأنفسهم. ولسوء الحظ، يبدو أن هذا الرأي الخاطيء منتشرا جدا وفقا لبيرجر (Berger 2006،) وبيترسون (Peterson، 2008). والأسطورة المشتركة بين المعلمين والمرشدين والأخصائيين النفسيين في المدارس وحتى العاملين في مجال الصحة العقلية هي أن الطبة الموهوبين والمتفوقين لا يحتاجون الى أي إرشادات إضافية اومساعدة خاصة بسبب قدراتهم العالية (Peterson، 2008). عدم المقدرة على والرفض المحتمل لمرشدي المدرسة لتقديم خدمات التوجيه والارشاد الصحيحة للمتعلمين ذوي القدرات العالية هي من المواضيع التي تم بحثها طويلا والتي تعرض

معضلة تعليمية وتطويرية. فإذا لم يستطع المرشدون المدرسيون أو أنهم لن يقدموا نوع الدعم المتخصص والتوجيه في المجالات الاكاديمية والمهنية والاجتماعية التي يحتاجها حقا الطلبة الموهوبين عندئذ من يمكنه؟

مواقف الطلبة الموهوبين من الإرشاد المدرسي

في السياق نفسه، تفيد وود (Wood، 2010) بأن الحاجة لتقديم خدمات التوجيه والإرشاد للطلبة الموهوبين أصبحت موثقة، وهناك العديد من الممارسات الإرشادية المقترحة في برامج تربية الموهوبين لكنها لم تخضع لدراسات بحثية الى الان ولذلك يشهد مجال أرشاد الطلبة الموهوبين قلة في نتائج الأبحاث ذات الصلة. وبالتالي، فإن هذا المجال بحاجة الى العديد من الأبحاث التي تتمحور حول مواضيع مهمة ومنها بالتحديد مدى إلمام المرشدين المدرسيين بمفهوم الموهبة وأحتياجات الطلبة الموهوبين، وما هي الخدمات التي تقدم لتلبية هذه الإحتياجات، وما هي الخبرات التي يتعرض لها الطلبة الموهوبين، وهل هناك من إقتراحات لأفضل الممارسات في توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين، وكيف يتم تدريب المرشدين المدرسيين وكيف يتمايز هذا التدريب ليوجه نحو خصوصية الطلبة الموهوبين. في محاولة للإجابة على هذه الأسئلة أجرت وود راسة إستطلعت فيها آراء عينة من مئة طالب وطالبة موهوبين في المرحلة الثانوية حول خدمات التوجيه والإرشاد التي تلقوها وعلاقتهم بالمرشد(ة)، وما الذي يتمنوا لو كان قد حصل في هذا المجال. أظهرت النتائج أن الطلبة تمنوا لو أنهم تلقوا تدريباً على المهارات التالية: مهارات شخصية واجتماعية ومهارات حل المشكلات وتحصين الذات بوضع حدود بينهم وبين الآخرين، التواصل، التعامل مع العدائية، مهارات القيادة، التحدث بإيجابية مع الذات، فهم الأمور من منظار الآخرين، التعامل مع الضغوطات، استمرارية الدافعية، وعي وفهم الذات، تقبل الذات، فهم النزاعات والأخطاء كفرص للتعلم، تعدد الخيارات، العلاقات الإيجابية الصحيحة، نقاط القوة والضعف، التعامل مع النزعة الى الكمالية، تفهم الموهبة والكمالية، العزلة الاجتماعية، القلق، الضغوطات، توقعات من الذات ومن الآخرين. أما من حيث الإستراتيجيات والتقنيات، فقد تمنى الطلبة لو أنهم تدربوا على استراتيجيات وتقنيات الحوار مع الذات، المشاركة، والتحرير الكتابي. وقد عبر أكثرية الطلبة أنهم راضون عن علاقة المرشدة بهم وتفهمها لهم. أما في المجال المهني، فكانت

أمنيات الطلبة: مقابلة أشخاص في مجالات مهنية مطابقة لتوجهاتهم المهنية، مقابلة أشخاص كانوا مصنفين موهوبين في المدرسة، تصميم خطط مرنة للمواد الأكاديمية، مناقشة تكوين غرفة الصف والتحديات التي يواجهونها، تدريب ميداني، توأمة مع مهنين مختصين في المجال حيث فئة موهبة الطلبة (Wood، 2010).

وخلاصة الأمر، من الممكن القول أنه وبالرغم من الإنجازات المهمة في مجال توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأميركية كنشر الوعي حول مفهوم الموهبة ومزايا واحتياجات الطلبة ووجود مرجعيات مهنية حددت معايير للبرامج الإرشادية وكيفية تطبيقها والأدوار المتوقعة من المرشدين المدرسيين وغيرها من الإنجازات. وبالرغم من التطور المهم في مجال تأمين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي الوقائي النمائي في قطاع التعليم الرسمي في معظم الولايات المتحدة الأميركية (Corey، 2012; Sink، 2005) لكن لا يزال مجال توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين بحاجة الى تطوير خاصة فيما يتعلق ببرامج إعداد المرشدين المدرسيين وتركيزها على الموهبة، وتمايز إستراتيجيات وتقنيات المساعدة في جميع مجالات النمو، وتحسين خدمات التوجيه والإرشاد المهني لتصبح أكثر فعالية في مخاطبة إحتياجات الطلبة الموهوبين، وإجراء المزيد من الأبحاث لتحديد ما هي أفضل الممارسات في خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي للطلبة الموهوبين وبذل الجهود لتحقيق الأهداف المنشودة من التوجيه والإرشاد المدرسي كجزء لا يتجزأ من العملية التربوية الهادفة والمتكاملة للطلبة الموهوبين.

واقع التوجيه والإرشاد المدرسي للموهوبين في عينة من الدول العربية

تتفاوت الخدمات التربوية المخصصة لرعاية الطلبة الموهوبين من حيث النوعية والكمية بين الدول العربية (مقلد، 2010، 2011، 2012، 2013، 2014 ، تجارب شخصية في مجال إعداد وتدريب المعلمين والمرشدين المدرسيين). إذ يتم

التركيز في الدول العربية بصورة عامة على تطوير نوعية التعليم العام وتوفيره للجميع مما يترك أثراً على تقديم خدمات نوعية في مجال تربية الموهوبين بصورة عامة، وخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي لهؤلاء الطلبة بصورة خاصة. هذا بالإضافة الى أن بعض الدول العربية، مثل لبنانً، لا يوجد فيها مديرية مخصصة لتربية الموهوبين من ضمن الهيكلية الإدارية لوزارة التربية والتعليم العالي (مقلد، 2011، 2012 تواصل شخصي

مع الوزارة). وبالتالي، لا جدوى من التوقف عند موضوع توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين في تلك البلدان التي لم تؤسس بعد لتربية الموهوبين في القطاع العام، بالرغم من أنه من الممكن أن تتواجد تجارب مهمة جداً في تلك البلدان على صعيد القطاع الخاص، كلبنان أيضاً، والتي يصعب تعميمها نسبياً بسبب الخصوصيات والعوامل الخاصة جداً في مؤسسات القطاع الخاص. لذلك، سينحصر موضوع توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين على عينة من الدول المختارة والتي تعتبر نسبياً متقدمة في مجال رعاية الطلبة الموهوبين في سياق التعليم العام وبناءً على تجارب مهنية شخصية تظراً لقلة الدراسات في هذا المجال في العالم العربي. من هذه الدول تحديداً، المملكة العربية السعودية، الأردن، ودولة الإمارات العربية المتحدة والتي يوجد فيها بالإضافة الى مؤسسات القطاع العام العديد من المؤسسات غير الحكومية التي تعنى الى حد كبير برعاية نوعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين. ومن هذه المؤسسات، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، مركز اليوبيل للتميز التربوي في الأردن، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين والذي مركزه الرئيسي في الأردن، وفي دولة الإمارات العربية المتحدة: جمعية الإمارات لرعاية الموهوبين، وجائزة حمدان بن راشد ال مكتوم للأداء الأكاديمي المتميز والتي من بين اهتماماتها رعاية الطلبة الموهوبين مع أولياء الأمور. للتعرف على الإنجازات المهمة والمتميزة لكل من الدول الثلاث والمؤسسات غير الحكومية المذكورة من الممكن الدخول الى المواقع الألكترونية الخاصة بوزارات التربية والمؤسسات غيرالحكومية في هذه الدول. والجدير ذكره أن على الموقع الألكتروني لكل من هذه الدول هناك تحديد للموقف الرسمي من خدمات التوجيه والإرشاد للطلبة الموهوبين، أهداف القسم أو المديرية، مهام القسم، مجالات الإرشاد، مهام المرشد المدرسي فيما يتعلق بالطلبة الموهوبين، تطلعات القسم وغيرها من المعلومات التي تدل على وعي القطاع الرسمي والمجهود الذي تبذله الدولة في كل من المملكة العربية السعودية، والأردن، ودولة الإمارات العربية المتحدة. على سبيل المثال، نعرض إقتباساً من موقع قسم الإرشاد المدرسي للطلبة الموهوبين التابع لوزارة التربية في الأردن: (www.moe.gov.jo/Departments)

«إن الطلبة المتفوقين والموهوبين حالهم كحال بقية الطلبة يحتاجون لخدمات إرشادية متنوعة، ولا يعني تقديم خدمات إرشادية لهم أنهم أقل من الآخرين، بل هم يحتاجون لتلك الخدمات لأن لديهم طاقات وإمكانيات وأفكار أكثر من غيرهم ومختلفة عنهم،

ومن أجل ذلك تم استحداث قسم إرشاد الطلبة المتفوقين والموهوبين في إدارة التربية الخاصة – مديرية برامج المتفوقين والموهوبين عام 2011م وذلك من أجل توفير بيئة تساعد الطلبة على توجيههم ومتابعتهم أكاديمياً ونفسياً وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من فهم ذاتهم وقدراتهم وتوجيهها إيجابياً في العملية التربوية، و للعمل مع المرشدين التربويين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية.

أهـــداف القســـم:

- تقديم الخدمات الإستشارية والإرشادية للطلبة المتفوقين وللمراجعين من أولياء الأمور في قضاياهم.
- توفير بيئة تساعد الطلبة على توجيههم ومتابعتهم أكاديمياً ونفسياً.
- التعاون مع الأسرة لمعرفة خصائص الطلبة المتفوقين و الموهوبين و احتياجاتهم و كيفية التعامل مع مشكلاتهم و مساعدتهم على التكيف.

مهام القسم ومسؤولياته:

- وضع خطة سنوية للعمل.
- جمع المعلومات عن الطلبة المتفوقين والموهوبين بشكل مستمر واستخدمها لغايات الارشاد والتوجيه والدراسة.
- تقديم الخدمات الاستشارية والارشادية للمرشدين التربويين العاملين في المدارس والمتعلقة بسلوك الطلبة المتفوقين والموهوبين.
- إعداد النشرات التثقيفية الإرشادية الخاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين.
- المشاركة في عقد الندوات والمحاضرات التي تتناول قضايا الطلبة المتفوقين والموهوبين لتكون ذات اهداف وقائية وانمائية ويشرف عليها.
- إعداد برنامج زيارات ميدانية للمدارس والمراكز الريادية التي تنفذ برامج الطلبة المتفوقين والموهوبين.
- المتابعة والمشاركة في تطوير الاختبارات النفسية في مجال الارشاد التربوي و تطبيقها على الحالات التي ترد الى القسم.

مجالات إرشاد المتفوقين والموهوبين:

- الإرشاد النفسي: ويهتم بمعالجة المشكلات النفسية التي تعوق توافق الفرد وتمنعه

من تحقيق الصحة النفسية.

- الإرشاد التربوي: ويعنى بمساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتناسب مع قدراته وميوله.
- الإرشاد الأسري: ويهتم بمساعدة أفراد الأسرة على تحقيق الاستقرار والتوافق الأسري وحل المشكلات الدراسية.
- الإرشاد المهني: ويهتم بمساعدة الفرد في اختيار مهنته بما يتناسب مع قدراته وميوله في المكان المناسب.

تطلعات القسم المستقبلية:

- إنشاء قاعدة بيانات ومعلومات خاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين.
- عقد ملتقى سنوي للمرشدين التربويين العاملين مع الطلبة المتفوقين والموهوبين.
- إعداد دليل تدريبي خاص بإرشاد المتفوقين والموهوبين.

عمل بانوراما خاصة بإرشاد المتفوقين والموهوبين». (www.moe.gov.jo/De-partments)

الدراسات البحثية

من حيث الدراسات البحثية حول واقع التوجيه والإرشاد في العالم العربي فهي قليلة جداً لا بل نادرة إذ تركز الدراسات التي تتناول رعاية الطلبة الموهوبين على البرامج التربوية وليس على خدمات وبرامج التوجيه والإرشاد المدرسي ويتم التطرق لموضوع الإرشاد المدرسي في سياق الموضوع الأساسي للدراسة. ففي المملكة العربية السعودية هناك وفرة من الأبحاث العلمية في مجال تربية الموهوبين يتم التركيز فيها على البرامج الرعائية وأساليب الرعاية (الزهراني، 2002؛ معاجيني، 2008) وتقييم مراكز الرعائية (Alqarni، 2010) ومشكلات الطلبة الموهوبين (الأحمدي، 2005؛ Aljughaiman and Tan 2009)، وغيرها الكثير حول المواضيع نفسها. ومن الدراسات القليلة التي تناولت موضوع الإرشاد لمدرسي في المملكة العربية السعودية دراسة الحسيني. فقد طرح الحسيني (2007) Al-hossaini، موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي للطلبة الموهوبين وأوضح أن تاريخ خدمات الإرشاد المدرسي في المملكة العربية السعودية يعود الى عام 1981 عندما أسست وزارة المعارف مديرية التوجيه والإرشاد وعينت مرشدين في المدارس الرسمية للتعامل مع

المشكلات النفسية والإجتماعية والأكاديمية والمهنية لجميع الطلبة وقدمت نوعاً من الإرشاد الوقائي المستوحى من المصادر الغربية. ويتابع الحسيني أنه بعد مرور أكثر من غشرين عاماً على تأسيس خدمات الإرشاد المدرسي من الملاحظ أن تطور هذا المجال يسير ببطؤ شديد ويشوبه العديد من المشاكل أهمها عدم وضوح دور المرشد المدرسي وما هو المتوقع منه من قبل مدراء المدارس والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمرشدين المدرسيين أنفسهم. لذا انغمس المرشدون في الأعمال المكتبية والمهام الإدارية التي لا ترتبط بمسؤوليات التوجيه والإرشاد المدرسي. ويضيف الحسيني أن المرشدون عبروا عن استيائهم من عدم التعاون معهم وعدم تقديم الدعم اللازم لتأدية مهامهم الإرشادية.

وقد أظهرت دراسة زريقات (2012) Zuraykat في الأردن أن مجال التوجيه والإرشاد للطلبة الموهوبين يواجه تحديات جدية إذ يتقصه المرشدين المدرسيين المتخصصين في هذا المجال بالإضافة الى برامج ومناهج توجيه وإرشاد مدرسي مبنية على سمات وإحتياجات الطلبة الموهوبين خاصة في المجال الأكاديمي والنفسي والمهني.

آراء متدربين في دولة الإمارات العربية المتحدة

أما فيما يتعلق بواقع خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي للطلبة الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، فسيتم عرض اراء مجموعة من معلمين ومرشدين متفوقين في مجال عملهم تم اختيارهم بناء على معايير محدده للمشاركة في برنامج تدريب مكثف لمنحهم دبلوم مهني في تربية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة من ضمن مشروع تدريبي أطلقته جائزة حمدان بن راشد ال مكتوم للأداء التعليمي المتميز وبالتعاون مع جامعة الخليج العربي في صيف عام 2010 ولا يزال مستمراً الى حينه. وفي سياق التدريب في مقرر «إرشاد الطلبة الموهوبين» تم طرح عدة أسئلة على المتدربين وعددهم حوالي المئة على مدى خمس دورات، دوروة واحدة في السنة، تتمحور حول وصفهم لواقع خدمات الإرشاد المدرسي للطلبة الموهوبين في مدارسهم ربطاً ومقارنة مع المادة العلمية المقدمة لهم في المقرر حول المنحى الحديث في التوجيه والإرشاد المدرسي، وقد أجمعت الإجابات على أن الإهتمام بأهمية وضرورة تقديم خدمات نوعية في توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين واضح وموثق وهناك خطوات إجرائية على صعيد الدولة ككل للتأسيس المبرمج لهذه الخدمات من أهمها برنامج الدبلوم المهني الهادف الى تدريب معلمين مبدعين في مجال التعليم على خدمات رعائية نوعية للطلبة الموهوبين من بينها

التوجيه والإرشاد المدرسي. كذلك أجمع المتدربون على أن هذه الجهود لا تزال في بدايتها ومن حيث الممارسة فلا يزال التركيز قائماً على المنحى التقليدي في الإرشاد المدرسي والذي يضع الأولوية للخدمات التصحيحية وليس الوقائية بالرغم من الإشارة الى تأسيس برامج للإرشاد الوقائي (كما هو الحال في الأردن والمملكة العربية السعودية) علماً أن هذه البرامج ليست معتمدة من هيئة مرجعية مهنية محلية في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي كما في: (ASCA) و(NAGC) على سبيل المثال. وذلك بسبب غياب هكذا مرجعية في العالم العربي بصورة عامة. كما وأن برامج الإرشاد الوقائي التي لا تزال في خطواتها الأولى في دولة الإمارات (كما هو الحال أيضاً في الأردن والمملكة العربية السعودية) مصممة لجميع الطلبة ولا يوجد فيها أي تمايز مرتكز الى مزايا وإحتياجات الطلبة الموهوبين. وأخيراً ومن أهم الملاحظات التي ذكرها المتدربون حول واقع التوجيه والإرشاد في دولة الإمارات أن معظم المرشدين في المدارس هم من حملة شهادات في إختصاصات متنوعة ذات صلة بالإرشاد المدرسي كعلم النفس العام والإكلينيكي وعلم الإجتماع وفيما ندر الإرشاد النفسي لكن ليس الإرشاد المدرسي.

وخلاصة الأمر، لا بد من التنويه بالجهود المبذولة وبالإنجازات المسجلة في العينة من الدول العربية المذكورة أعلاه في مجال رعاية الطلبة الموهوبين بصورة عامة وفي مجال التوجيه والإرشاد المدرسي لهؤلاء الطلبة. ولا شك في أن كل من هذه الدول قدمت ولا تزال تقدم نماذجاً يحتذى بها في هذا المجال كمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله في المملكة العربية السعودية والمجلس العربي للموهوبين والتفوقين في الأردن وجائزة حمدان بن راشد ال مكتوم للأداء التعليمي المتميز في دولة الإمارات العربية المتحدة خاصة في مجال تدريب الكوادر التعليمية وأولياء الأمور. لكن وبناء على نتائج الدراسات ولو قليلة وما تم التوصل إليه من استطلاع آراء يبقى مجال توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين بحاجة الى تطوير من ناحية الهوية المهنية والأدوار المحددة، وانتاج البرامج الموجهة لمزايا الطلبة الموهوبين وتأسيس هيئات مهنية لتنظيم شؤون هذه المهنة ومراقبة جودة أدائها.

توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين: ماالمطلوب للمستقبل؟

يتألف هذا القسم من جزأين، يتناول الأول موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي للطلبة الموهوبين كإختصاص ومهنة وتقديم إقتراحات للتطوير في هذا المجال، بينما يعرض الجزء الثاني نماذج تدخل مطورة لتتلاءم مع إحتياجات الطلبة الموهوبين.

توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين: تخصص وهوية مهنية

تتوافق نتائج الدراسات واستطلاعات الرأي التي تم ذكرها في الأجزاء السابقة على ضرورة تقديم خدمات الإرشاد المدرسي من قبل متخصصين يمكنهم إعدادهم الأكاديمي من أداء هذا الدور مع التعمق أثناء الإعداد بمزايا وإحتياجات الطلبة الموهوبين. لذلك، من الضروري أن يتبع الإرشاد المدرسي الى الجهاز الإداري لوزارة التربية في كل دولة مع مسمى وظيفي لهذه الخدمة، وتوظيف أشخاص من حملة هذا الإختصاص في كل مدرسة في قطاعي التعليم العام والخاص. عندها يطلب وبإلحاح من مؤسسات التعليم العالي تقديم مسار تخصص أكاديمي على مستوى الماجستير في التوجيه والإرشاد المدرسي. ومن الأفضل في كلية التربية لإعداد مرشدين مدرسيين يتضمن برنامج إعدادهم مقررات أكاديمية متخصصة بمفهوم الموهبة، واحتياجات الطلبة الموهوبين وأساليب رعايتهم. وبالتزامن، يجب على مؤسسات التعليم العالي بالتعاون مع وزارات التربية أن تعمل على تشكيل هيئات مهنية مرجعية تضع المعايير المهنية والأخلاقية المحلية وتحدد الأدوار والتوقعات للإرشاد االمدرسي بصورة عامة، وإرشاد الطلبة الموهوبين وغيرهم من الفئات التي تعتبر من الأقليات في المدرسة أسوة بالهيئة الأميركية للمرشدين المدرسيين والهيئة الوطنية للأطفال الموهوبين وغيرها.

ووفقاً للمعايير الأخلاقية للهيئة الأميركية للمرشدين المدرسيين (ASCA، 2013)، فإن أحد الأدوار الرئيسية للمرشد المدرسي هي دعم عملية النمو لكل طالب بمن فيهم الموهوبين وفي جميع المجالات الأكاديمية والعاطفية والإجتماعية والمهنية. وهذا الدور، لا يمكن تحقيقه إلا بإيجاد برامج إرشاد وقائي نمائي تحتوي على منهج إرشاد مكون من مجموعات من الدروس منسقة بتسلسل لكل المراحل العمرية، وموجهة لجميع نواحي النمو ومدمجة قدر المستطاع مع دروس المواد الأكاديمية. لذلك، من الضروري تطوير هكذا برامج في العالم العربي وتطبيقها من ضمن المواد الأكاديمية وليست منفردة. لأن الإنفراد يخفف من فعاليتها ويجعلها عباً إضافياً على المناهج الأكاديمية وعلى وقت المعلم والطالب معاً.

وبالتزامن مع العمل على تأسيس هذه البرامج لا بد من الإطلاع على معايير عالمية ونماذج من هذه البرامج خاصة الجزء المتعلق بمنهج الإرشاد. إذ ربما إختصاراً للوقت،

يمكن الإفادة من بعضها بعد إدخال تعديلات عليها بما يتلاءم مع ثقافتنا واحتياجاتنا. ومن الإقتراحات المهمة جداً التي تم استنتاجها من نتائج الدراسات واستطلاعات الرأي في الولايات المتحدة الأميركية (Peterson، 2009; Wood، 2010). وفي بعض الدول العربية (Alhossaini، 2007؛ Zuraykat، 2012) هي تصميم برامج توجيه وإرشاد مهني خاصة بالطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية وتزويدهم بخبرات عملية في هذا المجال كفرص تدريب ميداني لأنواع متعددة من المهن والتوأمة لفترة من الوقت مع مهنيين في أختصاصات منوعة ومقايلات مع مهنيين كانوا يحملون تصنيف «موهوبين» وهم على مقاعد الدراسة (Wood، 2010).

نماذج تدخل تتلاءم مع مميزات الطلبة الموهوبين

يطرح دليل برنامج التوجيه والإرشاد النمائي الشامل لولاية كارولينا الجنوبية جدول لفان تسل-بسكا، 1998 يوضح كيف يلبي المرشدون المدرسيون إحتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في برنامج الإرشاد النمائي. وذلك بربط هذه الإحتياجات بإستراتيجيات التدخل كما هو مدرج في الجدول أدناه من (فان تسل – باسكا، 1998، كما ورد في دليل ولاية كارولينا الجنوبية؛ دائرة التربية في كارولينا الجنوبية، 2008):

ربط الإحتياجات الإرشادية للطلبة الموهوبين باستراتيجيات التدخل	
الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للموهوبين	**استراتيجيات تلبية الاحتياجات**
لفهم الطرق التي يختلفون بها عن غيرهم من الأطفال والطرق التي بها يتساوون:	1- استخدام تقنيات المعالجة بالقراءة. 2- إنشاء ندوات مناقشة جماعية. 3- عقد جلسات حوار فردي.
تقدير واعتزاز بالفردية الشخصية والفروق الشخصية للآخرين:	1- تعزيز الدراسة الذاتية. 2- تكريم المواهب المتنوعة من خلال الجوائز، وجلسات الأداء، والندوات. 3- تشجيع المسابقة ودخول المنافسة.

فهم وتطوير المهارات الاجتماعية التي تسمح لهم بالتعامل بشكل ملائم في إطار العلاقات:	1- تعليم أساليب إبداعية في حل المشكلات في ثنائيات ومجموعات صغيرة. 2- وضع سيناريوهات لعب الأدوار. 3- ابتكار أنشطة محاكاة ملائمة.
تطوير التقدير بالحساسية عالية المستوى في تعبير الكثير عن النفس في الفكاهة، والمساعي الفنية، والتجارب العاطفية المكثفة:	1- تشجيع منافذ ايجابية ومعبرة عن الحساسية مثل التعليم، والعمل التطوعي، والفن، والموسيقى، والدراما. 2- تشجيع كتابة المذكرات التي تجسد المشاعر حول التجارب الرئيسية.
للحصول على تقييم واقعي لقدراتهم ومواهبهم و كيفية رعايتها:	1- توفير اختبارات دورية و إجراءات التقييم. 2- توفير فرص التجميع مع الآخرين من ذوي القدرات والاهتمامات المماثلة.
لتطوير فهم التمييز بين السعي لتحقيق التميز والسعي وراء الحل الوسط:	1- إيجاد بيئة آمنة للتجربة مع الإخفاق. 2- تشجيع سلوك المجازفة.
لتعلم فن وعلم الوسطية:	1- توفير ألعاب تحفيز التعاون. 2- العمل على تحديد الأهداف. 3- تشجيع تطوير فلسفة الحياة.

نموذج الإرشاد المهني

كما هو الحال مع الإرشاد النمائي، يجب أن يفهم مرشدو المدارس المزايا الفريدة للطلبة الموهوبين والمتفوقين من أجل توفير التوجيه المهني الفعال. وإن المشكلة التي غالباً ما يواجهها الطلبة متعددي المواهب هي اختيار أي من اهتماماتهم للمتابعة المهنية وأي منها للحفاظ على المهنية. في حين، يعرف بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين من سن مبكرة «ماذا يتمنون أن يكونوا عندما يكبروا»، فإن البعض الآخر قد يؤخر القرارات الخاصة بحياتهم المهنية. المرشدون بحاجة إلى فهم واحترام هذا الوضع، في الوقت الذي يساعدون فيه الطلبة على استكشاف فرص وظيفية

وخيارات متنوعة. بافتراض أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين ليسوا بحاجة إلى الإرشاد المهني هو أمر زائف.

ووفقاً لغرين (Greene 2002،)، يجب أن يكون الإرشاد المهني للطلبة الموهوبين والمتفوقين متنبها لاهتماماتهم المتعددة، والمعضلات الوجودية التي يواجهونها في اتخاذ الخيارات. إنهم يخشون من الوقوع في الخطأ، ويخشون من أن يكونوا أقل مثالية، أو لا يرقون إلى إمكاناتهم، ومشاعر الحزن العميق على عدم اتخاذ الطريق الصحيح، وتخوفهم من محاولة تعزيز كل إمكاناتهم ، فسوف ينتهي الأمر بهم إلى أن يكونوا من الدرجة الثانية في كل شيء.

إن برنامج الإرشاد المهني الفعال قد يساعد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بما يلي:

- تجهيزهم للعديد من الخيارات.
- تزويدهم بمعلومات عن المهن التي ستوفر لهم الفرص لتجميع الإهتمامات من عدة مجالات.
- السماح لهم بتأخير صناعة القرار حتى بلوغ الجامعة.
- منحهم الخبرات في الحياة الواقعية في بعض مجالات اهتماماتهم.
- مناقشة إمكانية المهن التسلسلية أو المتزامنة.
- مساعدتهم على تحديد أي من اهتماماتهم يمكنهم الحفاظ عليها كهوايات.
- اقتراح إمكانية إيجاد وظائف مهنية جديدة.
- استكشاف موضوعات الحياة كأساس لاختيار المهنة.

يتوقع العديد من المحللين أن طلبة اليوم سوف يكون أمامهم عدة وظائف مهنية، والعديد من فرص العمل المتنوعة خلال حياتهم المهنية. لذلك، يجب تزويد الطلبة بمعلومات عن كيفية ارتباط نقاط القوة لديهم واهتماماتهم بمختلف مجالات السعي والعديد من المهن. تجارب الحياة الحقيقية تساعد الطلبة الموهوبين والمتفوقين في اكتساب التصور حول إمكانيات حياتهم المهنية. وجدير بالتذكير بأن الأمثلة على مثل هذه التجارب تشمل البرنامج التنفيذي للتدريب، والتوجيه، والتظليل أو التوأمة، ومشاريع تعلم الخدمة أو العمل التطوعي. كل من هذه الفرص، تم وصفها بشكل كامل كما في الجدول التالي:

أمثلة لتجارب الحياة الحقيقية
برنامج التدريب التنفيذي: ويتيح هذا البرنامج للطلبة قضاء بعض الوقت مع المهنيين في موقع العمل وفي مجالات اهتمامات الطلبة. ويقوم الطلبة بالحفاظ على سجلات تجاربهم الميدانية، وكامل التعيينات ذات الصلة، والحصول على رصيد ساعات أكاديمية معتمدة في المدارس الثانوية لمشاركتهم في البرنامج.
التوجيه والتظليل أو التوأمة: كما في برنامج التدريب التنفيذي، فإن بإمكان برنامج التوجيه أن يزود الطالب بفرصة العمل مع، والتعلم من ممارسة بعض التجارب. التجارب المهنية يمكن أن تكون وظيفة مماثلة. وهذا، قد يكون مفيداً بشكل خاص للطلبة الذين لديهم مجموعة واسعة من الاهتمامات والقدرات الكامنة.
برامج تعلم الخدمة والعمل التطوعي: يمكن للطلبة الحصول على خبرات الحياة الواقعية من خلال مشاريع تعلم الخدمة والعمل التطوعي في المجتمع. وبإمكان المرشدين مساعدة الطلبة في هذه الفرص من خلال ايجاد أشخاص كبار مؤهلين أو منظمات خدماتية في المجتمع. مما قد يساعد الطلبة على التخطيط وتنظيم الخبرات، والتأكد من أن الطلبة يستغرقون وقتاً للتأمل في تجاربهم.

المصدر: دليل ولاية كارولينا الجنوبية للإرشاد المدرسي النمائي، دائرة التربية في ولاية كارولينا الجنوبية (2008)

الإرشاد الجامعي

من المفروض أن يبدأ تقديم الإرشاد الجامعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس المتوسطة. ويجب على مرشدي المدارس توجيه الطلبة نحو الدورات المناسبة التي من شأنها إعدادهم للوضع المتقدم و/أو المقررات الدراسية لعدة برامج في المرحلة الثانوية، كالبكالوريا الدولية على سبيل المثال. كما يجب على أولياء أمور الطلبة الموهوبين والمتفوقين فهم أهمية الآثار المترتبة على اختيار المقررات الدراسية في المدارس المتوسطة.

يجب على الطلبة الموهوبين والمتفوقين خوض الدورات الأكثر تحدياً بقدر الإمكان لتحضيرهم لقسوة وصعوبة الدراسة في المرحلة الثانوية، والإختبارات المقننة المطلوبة لدخول الجامعات مثل ACT/SAT، ومتطلبات القبول في الكلية التي يختارونها. وجدير بالتذكير بأن خيارات المدارس المتوسطة هذه، تضع الأساس لنجاح الطالب في

المرحلة الثانوية وما بعدها.

يجب إعطاء الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأولياء أمورهم في المرحلة الثانوية، وفي وقت مبكر معلومات كافية عن متطلبات القبول في الكلية، جنباً إلى جنب مع فرص المنح الدراسية. ويجب أن يعرف الطلبة مكان كتالوجات الكلية وكيفية الوصول إلى مواقع الجامعات على شبكة الانترنت والدخول الى هذه المواقع للإستكشاف وجمع المعلومات. وقد يتعلم الطالب الموهوب والمتفوق من هذه الممارسة أن كليات محددة ترغب في وجوده في حرمها الجامعي، وأن العديد من الكليات تجند الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً بناء على أدائهم.

كذلك، يجب على مرشدي المدارس أن يجعلوا الطلبة الموهوبين والمتفوقين على بينة من عدة عوامل تخضع للاختبار في الكليات والجامعات التنافسية عند النظر في مسألة قبول المرشحين. فبالإضافة إلى متوسط درجات التحصيل المدرسي والإختبارات المقننة، فإن معايير القبول في الجامعات أو في كليات محددة عادة ما تشمل خبرات مثل الأنشطة اللامنهجية، وخدمة المجتمع، والأدوار القيادية، وبعض الخصائص الشخصية التي يمكن تحديدها في المقابلات والعروض الشفهية.

كما أنه من الممكن أن تساعد التكنولوجيا المرشدين في توجيه الطلبة على طول المسار المربك في التعليم العالي، والعديد من المدارس الثانوية العريقة لديها كليات ومراكز مهنية مجهزة بأحدث البرامج لتمكين الطلبة من تحليل الخيارات المهنية، مقارنة ببرامج الكليات والتكاليف، والسعي للمنح الدراسية.

إن هذا النوع من الخدمات، يوفر ميزة تنافسية، ويضع الضغط على كبار المرشدين في المرحلة الثانوية لضمان أن الطلبة لديهم أفضل توجيه متاح للقبول في الجامعات وفي عملية الابتعاث للمنح الدراسية (Greene، 2005).

نموذج المعلم المرشد

نجد أنه في حين أن تطوير خبرة إرشادية لا يعتبر ضرورة للمعلمين، إلا أنهم يجب أن يكونوا أكثر إحساساً بالجوانب الأساسية ومهارات المساعدة اللازمة، بهدف مخاطبة الحاجات الاجتماعية والعاطفية والمهنية لدى جميع الطلبة بصورة عامة والموهوبين منهم بصورة خاصة. كما وإن العديد من المهارات التي تعتبر أساسية للمرشدين أصبحت من

الأساسيات في مجال التعليم (Greene، 2005). ومن أهم هذه المهارات: التعاطف، والإصغاء، والحوار، وطرح الأسئلة المفتوحة، والتلخيص، والإستخلاص (Corey، 2012). وبالتالي، يجب تدريب المعلمين على مهارات الإرشاد الأساسية وعلى أن يتقبلوا الإصغاء أكثر من التحدث، وأن يتجنبوا إعطاء النصائح لإتاحة الفرصة للطلبة أن يفكروا للوصول الى الحلول الخاصة بهم.

فالتغير الأول والأكثر أهمية لمعلم يتحول إلى نمط إرشادي، هو أن يتم تبني نزعة للمساعدة تتطلب موقف إيجابي، وواقعية، واهتمام مركز، وقناعة جادة بأن الطلبة بحاجة لإعطائهم الفرصة للتفكير وتمكينهم من عملية صنع القرار وليس تزويدهم بقرارات جاهزة (Greene، 2005; Sink، 2005; Monk and Winsdale، 2007). والجدير بالذكر، أن تدريب المعلمين لتمكينهم من مهارات الإرشاد الأساسية، يخلق مناخاً إرشادياً في المدرسة ككل، ويتمم عمل المرشدين المدرسيين، ويفسح المجال نحو إطلاق الموهبة والتفكير الإبداعي.

الطرق المعرفية وتدخلات موجزة

مبادئ وطبيعة التدخلات المعرفية الموجزة تجعلها مناسبة للاستخدام بواسطة المعلمين بقاعات الدراسة وتتلاءم مع الخصائص المعرفية للطلبة الموهوبين (Greene، 2005). ويتمثل الهدف الأساسي للأسلوب المعرفي في مساعدة الطلبة على صياغة تصورات جديدة لمشاكلهم. إذ أن معظم الطلبة يأتون للمرشدين للمساعدة بالمشاكل القابلة للحل أو الاهتمامات التي يرغبون في مناقشتها، وليس من أجل موضوعات سيكولوجية متعمقة. أما التدخلات الموجزة فهي أساليب تقوم على أساس تحديد الأهداف، وتهتم بالطالب، وتركز على الاهتمامات القابلة للإدارة بشكل مباشر، وإيجاد مهارات لاتخاذ القرارات وتحديد الأهداف.

هذه الأساليب، عبارة عن نشاطات ومهام ومشاريع معرفية محدودة الوقت وتفاعلية، ومثالية للإندماج في الممارسات بقاعة الدراسة (Corey، 2012; Sink، 2005; Sklare، 2014). ومن جهة أخرى، فإن الأساليب المعرفية ملائمة تماما لطبيعة العديد من الطلبة الموهوبين ممن يستجيبون بصورة أفضل للمثير المقدم في إطار فكري يؤمن سياق ونظام فهم بدلاً من إرشادات متدرجة. إذ أن العديد من الطلبة الموهوبين يفضلون

اكتشاف الحلول بطريقة مستقلة غير موجهة مع الحد الأدنى من الإرشاد من جهات أخرى. وإن دمج الموضوعات العاطفية في الاستراتيجيات المعرفية سيكون له تأثير كبير نظراً لأن الموهوبين من الشباب كثيراً ما يستبعدوا المجال العاطفي من اتخاذ القرار بالإسراف في تقدير العمليات المعرفية والإستخفاف بالعمليات العاطفية. ومن هذه الأساليب المعرفية الموجزة :

طريقة الاختيار: يتمثل المنطلق الأساسي لطريقة الاختيار في أن السلوك بشكل كامل يتم اختياره، وأن الشخص الوحيد الذي نتمكن من التحكم في سلوكه هو أنفسنا. إننا نتحكم بشكل مباشر فقط في أعمالنا وأفكارنا، ويمكننا التحكم في أحاسيسنا من خلال طريقتنا في الاختيار والتفكير. ولأننا نتحكم في أنفسنا، فلا يوجد ما نقوم به ما يكون ناتج عن أي وضع أو شخص خارج عنا. إن استخدام نظرية الاختيار في قاعة الدراسة سيكون أبسط من تشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية الشخصية بحظر استخدام الاعتذار مثل «شخص ما جعلني...». هذا إضافة إلى أنه يجب أن لا يسمح للطلاب بعبارات مثل «لا أستطيع..» التي كثيراً ما تصاحب حالات الإحباط والحصر النفسي التي تنتابهم عند مواجهة نوع من التحدي، يتعين على بعض الطلبة الموهوبين أن يتعلموا المواظبة، ويمكنهم بدلاً عن الإستسلام أن يتعلموا استبدال: «لا أستطيع» باستخدام « أرى أنها صعبة» أو «مرتبك إلى حد ما تجاه هذا».

طريقة التركيز على الحل: هذه الطريقة لا تركز على الماضي أو على المشاكل. بل تركز على الوضع الحالي وكيفية تغييره بصورة جيدة للمستقبل، وبإيجاد الحلول المناسبة. الطريقة التي تركز على الحل تقر بأن هناك هدف يجب أن يتم تحقيقه، أو مشكلة يتعين حلها. ومن ثم تركز على هذا الغرض بصياغة أهداف واقعية قابلة للتحقيق. هذه الطريقة تستلزم قيام المعلمين والمرشدين بتوجيه أسئلة استكشافية لمساعدة الطلبة على اكتشاف مواطن القوة والنجاح لديهم وإيجاد استثناءات للمشكلة الحالية. أسئلة العينة التي تركز على الحلول تشمل: ما الذي يناسبك الآن؟ مذا ستفعل لتجعل هذه المشكلة مستمرة؟ ما الذي ستفعله بدلاً عن ذلك في مشكلتك؟ ما الذي ترغب في محاولته خلافاً لما تفعله عادة؟ ما أنواع المشكلات التي عملت على حلها سابقاً؟ كيف؟

مفتاح النقاش الذي يركز على الحل يوضح للطلبة ممن لديهم قدرة على حل بعض من مشاكلهم الخاصة سابقاً. وبالتالي، يمكنهم القيام بذلك مرة أخرى. ويعتبر تحديد

الهدف أساسا مهما، والطلبة بحاجة للمساعدة لتغيير أمانيهم (آمل ألا يكون هناك أحد يشغل نفسه بي) والشكاوى (والداي لم يقتنعا يوماً) بالأهداف. إذ أن العمل بإرادة وبصورة فعالة، والضغط من أجل التغيير سيكون أفضل من انتظار تغيير خارق أو تلقائي (Corey، 2012; Sink، 2005; Sklare، 2014).

إعادة الهيكلة المعرفية: المنطلق الرئيسي للتدخلات المعرفية يتمثل في أننا نشعر بما نفكر به. إلا أن إدراكنا قد يكون ناتج عن أفكار تلقائية أو سلبية والتي ليست دائماً دقيقة. إن هدف إعادة الهيكلة المعرفية هو مساعدة الطلبة على التعرف وتحليل أفكارهم ومداركهم التلقائية، واستبدال المدارك والمعارف المشوهة أو السلبية بتقديرات أكثر واقعية. وسيكون التركيز على المسؤولية والاختيار الشخصي.

قد يعتمد الحديث الذاتي السلبي على أفكار غير قيمة حول ما يفكر الطلبة الموهوبون فيما يمكن عمله، وما يعتقدونه تجاه أنفسهم. كلما كانوا أكثر إدراكاً لهذه الفخاخ، كلما أصبح من الأسهل تجنبها. وتتمثل بعض حالات الإدراك الخاطئة للطلبة الموهوبين في الإدراك الانتقائي (تجاهل الصورة العامة، للتركيز فقط على الأشياء ذات الاهتمام، وأخذ تفاصيل من السياق)، وسائل التحكم (داخلي – الإعتقاد بأن واحدا يكون مسؤولاً عن مشاكل الآخرين، خارجي – لوم الآخرين عن مشكلتهم، وتفكير بشكل كارثي (تفاقم هايل للحدث، مع التركيز على سيناريو أسوأ الحالات)، والتفكير المتشعب (تفسير الأحداث بشكل مطلق، بما لا يسمح بالغموض).

إن مساعدة الطلبة على تحديد وتغيير الاعتقادات غير المنطقية، يجب أن يعتمد المعلمون والمرشدون على الأسئلة التي تتطلب دليلاً لدعم اعتقاد الطالب. يمكن للمعلمين أن يسألوا بشكل متكرر»لماذا» لمواجهة الطلبات المستحيلة التي يطرحها الطلبة على أنفسهم بعبارات (مثل: يتعين علي دائماً أن أكون ناجحاً»وفي المقدمة» لأنه إذا لم يتحقق ذلك، فهذا يعني أنني غير كفؤ، فاشل ومخيب للآمال). يجب أن يتعلم الطلبة السؤال عن دقة وجهات نظرهم والعواقب المفترضة لوجهات النظر المذكورة. يمكن للمعلمين والمرشدين تسهيل ذلك بمساعدة الطلبة في التوصل الى القيمة الشخصية الأساسية ومعارضة الفكرة الضارة غير المنطقية واستبدالها بأخرى أقل ضرراً على المشاعر (Day، 2007; Monk and Wisdale، 2007).

الطريقة الأبجدية ABCDE: من خلال طريقته للإدراك السلوكي العقلاني

العاطفي، عمل إيليز على استنباط طريقة بخطوات تدريجية (ABCDE) تتضمن نظرية اختيار وإعادة هيكلة معرفية لمعالجة المدارك الخاطئة والضارة. وفي هذه الطريقة، يتعين على الطلاب أن يعملوا أولاً على وصف الحدث التنشيطي أو الخبرة بمفردات موضوعية، بدون وجهات نظر أو آراء. ثانيا يعمل الطالب على وصف اعتقاده حول ما هو صحيح فيما يتعلق بالحدث المنشط. الشعور أو السلوك الناتج عن تفسير الطالب أ و ب يمثل النتيجة. يجب أن يتم تدريس الطالب بأن النتيجة تعتبر خياراً وقد تكون مفيدة أو لا. السلوكيات غير العادية، غير الصحية هي استجابة لمعتقدات/ إدراكات غير منطقية أو غير دقيقة.

عند كشف وفحص الطريقة الأبجدية المتدرجة ABCDE، تأتي الخطوة التالية وتتضمن أن يتم تنازع أو تحدي الإعتقادات الخاطئة عبر الأسئلة والإجابات للأدلة والأسباب. وتتمثل الخطوة الأخيرة في هذه الطريقة في فحص الطرق الجديدة الفعالة والعواطف والسلوكيات لاتخاذ إجراء ضد المدارك الخاطئة. ويعني اتخاذ إجراء الإجابة على الأسئلة من المرحلة الخلافية (D) وإجراء تغييرات على الاعتقادات (B) (Greene، 2005; Corey، 2012).

تدريب أولياء أمور الطلبة الموهوبين

لتفعيل نماذج التدخل المذكورة أعلاه، وللإستفادة من خدمات الإرشاد المدرسي للطلبة الموهوبين، من الضروري تدريب أولياء أمور هؤلاء الطلبة على مهارات الإرشاد المتعلقة بالإصغاء، والتواصل، وتزويدهم بمجموعة نشاطات لتطبيقها مع أبنائهم وبناتهم الموهوبين من أجل تكامل الجهود وتنسيقها بين البيت والمدرسة. ولتحقيق هذا الهدف، لا بد من تزويد أولياء الأمور بدليل إرشادي يساعدهم في مواكبة عمل المرشدين في المدرسة، بالطريقة العلمية الصحيحة. وفي هذا المجال، حققت جائزة حمدان بن راشد ال مكتوم للأداء التعليمي المتميز خطوة إجرائية في أعداد «الدليل الأرشادي لأولياء أمور الطلبة الموهوبين» (مقلد، 2013) لتأمين أفضل رعاية شاملة، ومتكاملة للطلبة الموهوبين. وأخيراً، لا بد من التعبير عن الحاجة الماسة لإجراء الدراسات النظرية والمسحية والتقييمية في مجال إرشاد وتوجيه الطلبة الموهوبين في العالم العربي أسوة بدراسة وود (Wood، 2010) وبيترسون وموون (Peterson and Morris، 2010) لتحديد

أفضل الممارسات في هذا المجال، وتقييم برامج إعداد المرشدين المدرسيين إرتكازاً الى إحتياجاتنا وتطلعاتنا المستقبلية.

وبالنسبة لكولنجيلو (2002)، ليس من المحتمل أن يكون لأي شخص في المدرسة تواصلا مهنياً فعالا مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكثر من المرشد المدرسي. وبسبب طبيعة أدوارهم، فان المرشدين المدرسيين هم مؤهلين بصورة مميزة لتقديم أنواع الخدمات والموارد التي تفيد الطلبة.

لقد تم تدريب المرشدين المدرسيين بصورة خاصة لتنفيذ البرامج النمائية الشاملة التي تطور وتحسن إنجاز الطالب، وتوفر المساعدة في الأمور الأكاديمية والمهنية والشخصية والاجتماعية. وبما أن المرشدين المدرسيين مؤهلين لتشكيل علاقات الثقة المفتوحة مع الطلبة، فإنه يمكنهم تقديم التغذية الراجعة الفردية، والمساعدة في جلسات ارشاد للمجموعات لتغطية المواضيع المتنوعة. كما يمكنهم مراقبة تطور الطالب الأكاديمي، وتقديم التوجيه باختيار الدورات التدريبية المناسبة، والتخطيط المهني، وخيارات التعليم الثانوي والبرامج الخاصة والفرص الإثرائية. وبالإضافة الى تواصلهم مع طلابهم، يمكن للمرشدين المدرسيين أن يوفروا الموارد ويتشاركوا المعلومات والعمل بتعاون مع المعلمين وأولياء الأمور للمساعدة في تلبية الاحتياجات المحددة للطلبة الموهوبين. والمأمول في المستقبل، أن يعمل المرشدون المدرسيون في مناخ إرشادي عام في المدرسة، يسهمون الى حد كبير في إيجاده، بالإضافة الى التدريب الهادف للمعلمين لتحقيق النقلة النوعية من «معلم» الى «مرشد». ومع هذا التناغم والتكامل، من الممكن أن يتحقق ما أورده توماس كاروثر (Greene، 2015) بخصوص المعلم وتعميمه على المرشد المدرسي أيضاً، «المعلم هو ذلك الذي يجعل نفسه تدريجياً ليس ضرورياً». بينما يتعين على المعلمين أن يدركوا حدودهم الإرشادية، إلا أنهم يمكن أن يعملوا في نفس الوقت على ممارسة عادات إرشادية، وطرق إدراكية واستراتيجيات عاطفية جيدة في قاعة الدراسة. هذه الممارسات تساعد الطلبة الموهوبين على اكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع الجوانب الإيجابية الخاصة بهم، وتمكينهم من تطوير المجالات الاجتماعية والعاطفية والمهنية.

المراجع

- الأحمدي، محمد بن عليثة. (2005). مشكلات الطلاب الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان– الأردن.
- الزهراني، أحمد خميس. (2002). مركز الموهوبين بالطائف: تجربة متواضعة لرعاية الموهوبين في الوطن العربي. بحث مقدم في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين تحت عنوان «التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل»، عمان– الأردن، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.
- جروان، فتحي. (2014). مادة تدريبية مكثفة حول رعاية الموهوبين– الإستراتيجيات والإجراءات. مقدمة للمركز العربي للتدريب التربوي، الدوحة– قطر.
- معاجيني، أسامة. (2008). التجارب الرائدة عربياً ودولياً في تربية الموهوبين ورعايتهم. دراسة نظرية مسحية مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب، الرياض– المملكة العربية السعودية.
- مقلد، سمر. (2013). الدليل الإرشادي لأولياء أمور الطلبة الموهوبين. جائزة حمدان بن راشد ال مكتوم للأداء التعليمي المتميز، دبي– الإمارات العربية المتحدة.
- مقلد، سمر. (2010، 2011، 2012، 2013، 2014). إعداد وتنفيذ مقرر تدريبي للمعلمين في إرشاد وتوجيه الطلبة الموهوبين والمتفوقين كجزء من برنامج دبلوم مهني في تربية الموهوبين والمتفوقين في الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد ال مكتوم للأداء التعليمي المتميز وبالإشتراك مع جامعة الخليج العربي.

- Alberta Learning: Learning and Teaching Resources Branch .(2004). The Journey: A Handbook for parents of children who are gifted and talented. Edmonton, Alberta: Alberta Learning.
- Alhossaini, M.A. (2007). The role of the school counselor within gifted and talented elementary students in in the Kingdom of Saudi Arabia. A Paper retrieved from: research.ncl.ac.uk.
- Aljughaiman, A. & Tan, M. (2009). Anxiety in gifted female students in the Kingdom of Saudi Arabia. Gifted and Talented International, 24 (1), 49–54.
- Alqarni, M.A. (2010). Evaluation of provisions for gifted students in Saudi Arabia. Doctor of Philosophy thesis, University of Wollongong, Faculty of Education. University of Wollongong, New South Wales, Australia.
- American School Counselor Association .(2010). Position Statements. Alexandria, VA: Author. www.asca.org
- American School Counselor Association .(2013). The National Standards for School Counseling Programs. Alexandria, VA: Author. www.asca.org
- Bailey, C. L. (2007). Social and emotional needs of gifted students: What school counselors need to know to most effectively serve this divers student population. Paper presented at the Association for Counselor Education and Supervision Conference, Columbus, OH.
- Berger, S. (2006). College planning for gifted students: Choosing and getting into the right college. Waco, TX: Prufrock Press.
- Boulder Valley School District. (2014-2015). Handbook for TAG educational advisors in the BVSD. Bouldervalley, CO: Author.
- Colengelo, N. (2002). Counseling gifted and talented students:

Non-Classroom Guide. Washington, DC: Office of Educational Research and improvement.
- Corey, G. (2012). Theory and practice of counseling and psychotherapy. Belmont, CA: Brooks / Cole.
- Cross, T.L. (2004). On the social and emotional lives of gifted children: Issues and factors in their psychological development. Waco, TX: Prufrock Press.
- Day, S.X. (2007). Theory and design in counseling and psychotherapy. Boston, NY: Houghton Mifflin.
- Elijah, K. (2011).Meeting the guidance and counseling needs of gifted students in school settings. Journal of School Counseling, 9, 1–19.
- Ellis, A. (1995). Better, deeper, and more enduring brief therapy: The Rational Emotive Behavior Therapy approach. New York: Brunner / Mazel.
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Gentry, M. (2006). No child left behind: Gifted children and school counselors. Gifted Child Quarterly, 10 (1), 73-81.
- Granello, D. (2011). Counseling today: Foundations of professional identity. Boston, NY: Houghton Mifflin / Pearson.
- Greene, M. J. (2002). Career counseling for gifted and talented students. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 223-235). Waco, TX: Prufrock Press.
- Greene, M. J. (2003). Gifted adrift? Career counseling for the gifted and talented. Roeper Review, 25, 67-72.
- Greene, M.
- J. (2005). Teacher as counselor: Enhancing the social, emotional, and career development of gifted and talented students

in the classroom. Gifted Education International, 19 (3), 226-235.
- Iowa State Department of Education. (2010). Iowa Comprehensive Counseling and Guidance Program Guide: Kindergarten – Community College. Des Moines, IA: Author.
- Jhonsen, S. K. (Ed.) .(2004). Identifying gifted students: A practical guide. Waco, TX: Prufrock Press.
- Kelly, K. (1996). A talent development model of career counseling. Gifted Education International, 11, 131-135.
- Mendaglio, S. & Peterson, J.S. (Eds.) (2009). Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults. Waco, TX: Prufrock Press.
- Mendaglio, S. & Peterson, J.S. (Eds.) (2007). Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults.Waco, TX: Prufrock Press.
- Missouri Center for Career Education. (2012). Missouri Comprehensive Guidance and Counseling Program: A Manual for Program Development, Implementation, Evaluation, and Enhancement. University of Central Missouri, Warrensberg, MI: Author.
- Monk, G. & Winsdale, J. (2007). New horizons in multicultural counseling. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 193-201). Waco, TX: Prufrock Press.
- Moon, S. M. (Ed.). (2004). Social / emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.
- Moon, S. M. (2009). Counseling issues and research. In S. Mendaglio & J.S. Peterson (Eds.). Models of counseling gift-

ed children, adolescents, and young adults (pp. 7-32). Waco, TX: Prufrock Press.
- Peterson, J. S. (2003). An argument for proactive attention to affective concerns of gifted adolescents. Journal of Secondary Gifted Education, 14, 62-71.
- Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. Professional School Counseling, 10, 43-51.
- Peterson, J. S. (2008). The essential guide to talking with gifted teens. Minneapolis, MN: Free Print.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. Gifted Child Quarterly, 53, 280-282.
- Peterson, J. S. & Morris, C. W. (2010). Preparing school counselors to address concerns related to giftedness: A study of accredited counselor preparation programs. Journal for the Education of the Gifted, 33 (3), 311-336.
- Reis, S.M. & Moon, S. M. (2002). Models and strategies for counseling, guidance, and social and emotional support for gifted and talented students. In M. Neihart, S. Reis, N.
- Robinson, & S. Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 251-266). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (1998). Personality and learning styles of gifted children. In J. Van Tassel-
- Baska (Ed.). Excellence in educating gifted and talented learners (pp. 29-65). Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 31-37). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (2008). The theory of positive disintegra-

tion in the field of gifted education. In S. Mendaglio (Ed.). Dabrawski's theory of positive disintegration (pp. 157-173). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Sink, C. (2005). Contemporary school counseling. Boston, NY: Houghton Mifflin Company.
- Sklare, G. B. (2014). Brief counseling that works: A solution focused therapy approach for school counselors and mental health professionals. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.
- South Carolina State Department of Education. (2008). The South Carolina Comprehensive Developmental Guidance and Counseling Program Model: A Guide for South Carolina School Counseling Programs Prekindergarten through Grade Twelve. Columbia, SC: Author.
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Clinkenbeard, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying, teaching and assessing gifted children. Roeper Review, 17, 274-280.
- Stewart, J. B. (1999). Career counseling for academically gifted students. Canadian Journal of Counseling, 33 (1), 3-12.
- Texas Education Agency. (2004). Texas Comprehensive Developmental Guidance and Counseling Program Model: Pre-K through GradeTwelve. Austin, TX: Author.
- Van Tassel-Baska, J. (1994). Comprehensive curriculum for gifted learners (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? Gifted Child Quarterly, 54 (1), 42-58.
- Zuraykat, I. (2012). Counseling gifted and talented students in Jordanian inclusive schools. Journal of Special Education, 27 (2), 57-63.

الفصل الثامن

برامج رعاية الموهوبين حسب فئاتهم العمرية

إعداد وتأليف
د. عوني معين شاهين
جامعة حائل
المملكة العربية السعودية

مقدمة

تشكل برامج رعاية وتعليم الموهوبين اللبنة الأساس لتعظيم الجهود الرامية للإهتمام بتربية الموهوبين؛ فهي تزود المعلمين والمربين بالأدوات والأساليب التي تمكنهم من خدمة الموهوبين وتطوير قدراتهم. ويعود الإهتمام بها بشكل علمي وتقني إلى السبعينات من القرن العشرين، عندما تبلورت فكرة إعداد برامج خاصة بهم. ومن أهم الرواد في هذا المجال المربية ساندرا كابلان (Sandra Kaplan) التي أصدرت كتاباً بعنوان «توفير برامج للموهوبين والمتميزين» عام (1974)، وقد تضمن عددا من أوراق عمل ونماذج وأنشطة تساعد المعلم والإدارة المدرسية على تقديم برامج تعليمية خاصة لهذه الفئة من الطلبة.

تم استخدام مصطلح البرنامج الدراسي (Program) لوصف مقررات المواد ومحتوياته المعرفية التي يتم تدريسها في مختلف المستويات التعليمية، وحسب جداول زمنية توضح التوزيع الأسبوعي والفصلي والسنوي لتلك المقررات. بينما تم استخدام مصطلح المنهاج (Curriculum) للدلالة على البرنامج الدراسي لأي نظام تعليمي في مدرسة، أو لمستوى محدد، أو تخصص معين. والجدير بالقول أن المنهاج استعمل هنا كمفهوم أساسي في التربية والتعليم، بينما لم يرد هذا المصطلح باللغة الفرنسية لأن مصطلح برنامج تعليمي كان هو المتداول لديهم، وهو عبارة عن المواد المقررة والمراد تدريسها مع ما يصاحبها من تعليمات منهجية وإشارات حول الطرائق والأساليب التي يرى واضعوها أنها الأنجع للتدريس.

يعرف البرنامج الدراسي بأنه قائمة من المواد الدراسية المقررة حسب الزمن، ومرفقة بتعليمات حول الطريقة التي ينبغي اتباعها في عملية التدريس (الدريج، 2004)، بينما يشير المنهاج كمصطلح تربوي إلى مجمل ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات لمساعدة المتعلم على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته. فالمنهاج نسق تعليمي شامل على شكل سلسلة مترابطة ومتكاملة وذات تتابع منطقي، يشتق بعضها من بعض في سياق تنطلق مكوناته من الكل إلى الجزء؛ حيث تحدد في البداية حاجات المجتمع، ثم توضع الغايات التربوية بناءاً عليها، والتي تمثل التوجهات التربوية العامة ثم تحدد النواتج التعليمية، أي تحديد المواصفات المنتظرة للطلبة

المتخرجين من النظام التربوي، وذلك وفق تخطيط منهجي مضبوط، بهدف تحديد الكفايات والقدرات العامة المستهدفة، والأساليب والوسائل التي تحققها لدى الطالب وسبل تقويمها (صبري، 2008).

وينظر إلى عملية بناء المنهاج على أنها مسألة تقنية تطرح قضايا إجرائية وفلسفية وسياسية واجتماعية وثقافية، حيث تتداخل المبادئ والإنتماءات وجماعات الضغط والمصالح في بنائه، مما يفسر ويبرر تركيز معظم الباحثين على الأسس الفلسفية والإجتماعية والمعرفية والنفسية وغيرها في تصميم المناهج وتطويرها. إذ يتأثر بناء وتطوير المنهاج بعوامل ترتبط بسوء وقصور المناهج السائدة، والتغيرات التي تطرأ على المجتمع والبيئة أو تلك التي تتعلق بالطلبة. وتمثل عملية التربية والتعليم عملية اجتماعية بالأساس تخضع باستمرار لعملية التغير والتطور، مما يتيح لها التكيف مع الإحتياجات الجديدة. لذا لا يمكن الوصول إلى نموذج تام ومثالي للمنهاج أو حتى البرامج التعليمية؛ ذلك لأن الأنظمة التعليمية يجب أن تعمل على التكيف باستمرار مع التغيرات في الإحتياجات الناتجة عن تحول المجتمعات (الدريج، 2004).

علاقة البرنامج التعليمي بالخبرة التعليمية

يتضمن البرنامج التعليمي خبرات تعليمية توضح ما يفعله الطلبة لكي يتعلموا. إذ تهدف هذه الخبرات إلى إكساب الطلبة المعلومات والمهارات والإتجاهات والإهتمامات (العجمي، 2001). ويشترط لحدوث الخبره لدى الطالب قيامه بعمل نشط وإيجابي لتحقيق غرض معين، والإحساس بردة الفعل أو النتيجة، وكذلك الربط بين العمل والنتيجة. مما يعني تعريض الطلبة الموهوبين لبرامج متعددة تحقق لهم الفرصة لممارسة النشاط الهادف فيما يتناسب مع أعمارهم وقدراتهم، مع مراعاة أن تكون الخبرة حلقة متصلة بسلسلة حلقات تهدف إلى تطوير سلوكات جديدة لديهم، وتتيح لهم التفاعل مع البيئة من خلال الموقف التعليمي. كما تتطلب إجابة كاملة من الطالب تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والأدائية، شريطة أن تتصف الخبرة التعليمية بالتنظيم والتنوع، ومراعاة التوازن بين الطالب والبيئة، وترابط الخبرات بالبرنامج التعليمي ضمن مراحل متتالية، وكذلك ربطها مع الجوانب المعرفية المختلفة، وكذلك مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب حسب مستوى الطالب (العدوان والحوامدة، 2011).

النماذج التدريسية لبرامج الموهوبين

تتصف النماذج التدريسية بملامح مشتركة. فهي تتبنى افتراضات معينة حول مواصفات الطلبة وعملية التعلم، كما تتضمن غرضاً محدداً أو مجالاً معيناً، وإرشادات لتطوير خدمات تعلم يومية وخطوات محددة للأنشطة التعليمية، وأدلة تجريبية بهدف تحقيق خبرات محددة ومن ثم تقييمها. وتشكل النماذج التدريسية الإطار الإرشادي لتطوير برامج الموهوبين، وتقسم تلك النماذج إلى أربعة أنواع بناءاً على أهدافها وهي:

1. نماذج برامج التفاعل الإجتماعي: وتهدف إلى تطوير علاقة الطالب بالمجتمع، وتركز على زيادة إمكاناته في المشاركة، والعمل المنتج ضمن ضوابط المجتمع وقوانينه.
2. نماذج برامج تطوير الشخصية: وتركز على تطوير القدرات النفسية وتحسين مفهوم الذات وكذلك القدرات الإجتماعية.
3. نماذج برامج تطوير المعرفة ومعالجة المعلومات: وتركز على كيفية تعامل الطالب مع المعلومات، واستخدامها، وتبويبها، وتصنيفها، وكيفية الإحساس بالمشكلة وتحديدها، وجمع البيانات وتنظيمها، ووضع الحلول وأساليب فحص هذه الحلول.
4. نماذج برامج التدريس المباشر: وتعتمد على أساليب تعديل السلوك وضبطه ويركز هذا المنحى على السلوك القابل للملاحظة وتحليل مهمات التعلم حسب تسلسل فعال، وأساليب معالجة وضبط وتقييم المثيرات القبلية والبعدية للسلوك (Joyce & Weil، 1986).

والمفروض أن يتبنى أي برنامج أو منهاج تعليمي للموهوبين أحد النماذج المذكورة أعلاه، حيث أن البرنامج قد يكون له أغراض أو مجالات تركيز مختلفة فلا يمكن حصره في جانب واحد من التدريس. فالنماذج المعرفية رغم تركيزها على أساليب التعامل مع المعلومات والإستفادة منها في حل المشكلات، إلا أنها تسهم في تطوير العلاقات الإجتماعية والسمات الشخصية المناسبة، كما أن النماذج الإجتماعية رغم تركيزها على تطوير الفرد وتطوير التفكير في سياق اجتماعي، إلا أنها تسهم في تطوير مهارات معالجة المعلومات. وتختلف البرامج في افتراضاتها الأساسية حول الأهداف التعليمية وسمات المتعلمين وإرشاداتها الخاصة بتطوير خبرات تعلمية محددة، كما تستند بعض نماذج البرامج إلى قاعدة بحثية كأساس لتطويرها أو لتقديم أدلة على فاعليتها أو جودتها (Maker & Shiever، 2005).

الافتراضات الخاصة بتطوير برامج ومناهج الموهوبين وفلسفتها

يقصد بعملية تطوير المنهاج (Curriculum Development) «العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهاج وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية ورفع مستواها»، وهي العملية التي تعنى بتحسين المنهج الموجود أصلاً من خلال الإضافة أو الإستبدال أو الحذف. أما التخطيط، فيعني وضع منهاج جديد غير موجود أصلاً. وتهدف عملية تطوير المنهاج إلى الوصول به إلى أحسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة واقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف من خلال إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائم بقصد تحسينه، ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية، وتتم التغييرات في المجالات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة، وتتسم عملية تطوير المناهج التربوية بصفتين رئيسيتين هما:

(1) الشمولية، لأنها تمس جميع العوامل المؤثرة في الموضوع،

(2) الديناميكية، لأنها تجعل جميع العناصر المكونة لها في تفاعل مستمر، وكل عنصر يؤثر في غيره من هذه العناصر .

ويمكن تحديد مصادر المنهاج الخاص أو برنامج الموهوبين بما يلي:

1. حاجات المجتمع الآنية: لأن ممارسة ما لا يستطيع الطفل نقله إلى البيئة التي يعيشها لا يفيده، ويجعل موضوع التعميم أمراً صعباً.
2. حاجات المتعلم واهتماماته وقدراته.
3. المحتويات أو الموضوعات: إذ لكي يتصف البرنامج الخاص بأنه تكاملي، يجب أن يحقق التدريب التام على المهارات الأكاديمية الأساسية وحسب مستوى الطالب وشمولية الأهداف المعرفية والإجتماعية ويحث بطبيعته المعلمين إلى تحمل المسؤولية وتوجيه موضوعات التدريس نحو حاجات المتعلم ونحو الخبرات التي يعيشها الطالب ويساعد على تعميم الخدمات والمهارات (الخطيب والحديدي، 2012).

وهنالك أسئلة هامة يطرحها معدو البرامج للتأكد من سلامة محتواها من مثل:

- هل تتوافق الأهداف مع الفلسفة العامة في تعليم الموهوبين؟
- هل تلبي الأهداف رغبات وحاجات الطالب؟
- هل تعتبر الأهداف التي تم اختيارها ذات قيمة عالية للطالب؟

ويعكس البرنامج تفهماً لخصائص الطالب الموهوب وقدرته من خلال تقييم شامل يعتمد على وسائل دقيقة وصادقة وتلبي حاجاته، بحيث تكون الأهداف التعليمية واضحة ومحددة وذات أداء واضح وظاهر ولها أساليب قياس محددة ومعايير النجاح أو المستويات المقبولة واضحة ومتناسبة مع الأهداف العامة للبرنامج، وأن ينظم للأهداف نشاطات تعليمية تناسب الأهداف والمحتوى ويمكن تنفيذها في الصف وتوفر خبرات مناسبة وحقيقية له (الخطيب والحديدي، 2012).

تكييف البرامج وتطويرها

أدى انبثاق ميدان التربية الخاصة كنظام موازي للنظام التربوي العام إلى تطوير برامج خاصة تختلف عن تلك الموظفة في المدارس العادية، وركزت هذه البرامج على الإحتياجات التعليمية الخاصة للطالب. حيث تميزت التربية الخاصة بتركيزها على تكييف المنهاج، الذي يتم وفقاً لما يعرف بالبرنامج التربوي الفردي، والذي يتضمن تحديد مستوى الأداء الحالي في مجالات النمو الأساسية وتعيين الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى والطرق والوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. وتمر عملية تطوير البرنامج الخاص للموهوبين بعدة مراحل من أهمها: (1) تقسيم المادة التعليمية إلى وحدات مدرسية فرعية، (2) صوغ الأهداف التعليمية لكل وحدة دراسية على هيئة نتاجات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، (3) تحديد المهارات الفرعية المكونة للهدف السلوكي، (4) ويتم ترتيبها بالتسلسل لينتقل الطفل تدريجياً من مهارة إلى أخرى إلى أن يتحقق الهدف. (5) وبعد تصميم البرنامج وتكييفه يقوم المعلمون بإعداد قوائم تقدير ليتم في ضوئها قياس مدى التقدم الذي يحرزه الطالب (الخطيب والحديدي، 2012). وتستند فلسفة إنشاء برامج خاصة لتربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين إلى مجموعة مبررات لخصها جروان (2014) بما يلي:

- **أولاً**: قصور مناهج التعليم العام: تتصف مناهج التعليم المدرسي العام بطبيعتها بأنها جماعية التوجه نظراً لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية، وطول المنهاج المقرر لها، والأعداد الكبيرة للطلبة في معظم الصفوف الدراسية. وبهذا لا خيار للمعلم من الناحية العملية سوى التركيز على الأغلبية التي تقع عادة حول الوسط، بالإضافة إلى اهتمامه بأولئك الذين يتميزون بقدرات دون الوسط.

- **ثانياً**: التربية الخاصة حق للطالب الموهوب والمتفوق: أثبتت الدراسات وجود نسبة لا بأس بها من الموهوبين والمتفوقين بين المتسربين من المدارس قبل إكمال دراساتهم، وهذا يشير إلى أهمية وجود برامج خاصة تعنى بالموهوبين، وتزداد أهمية التربية الخاصة بالنسبة لطلاب الطبقات المتوسطة والفقيرة الموهوبين ممن لا تتوافر في بيوتهم مكتبات أو أدوات موسيقى أو حواسيب أو غيرها من المثيرات التربوية.
- **ثالثاً**: تطوير رفاه المجتمع وتقدمه: يمكن أن توفر الفرص التربوية المناسبة مساعدة حقيقية للطالب الموهوب في الوصول إلى أقصى طاقاته، ولا شك أن ذلك يمكن أن يلعب دوراً بارزاً في تحقيق إنجازات وطنية من خلال إسهامات الموهوبين والمتفوقين في رفاه المجتمع وتنميته وضمان أمنه ومستقبله.
- **رابعاً**: محاولة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص: ويعني تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في المدرسة أن تتهيأ الظروف الملائمة لكل طالب، كي يتقدم بأقصى طاقاته وأن يحقق ذاته. وهذا هو ما يطمح إليه المدافعون عن حق الطفل الموهوب والمتفوق في الحصول على برنامج تربوي يلبي احتياجاته ويتحدى قدراته.
- **خامساً**: النمو المتوازن للطفل الموهوب: من الطبيعي أن يكون التدخل المبرمج من قبل المعلمين والمرشدين وسيلة فعالة لوقاية هؤلاء الطلبة وإنقاذهم من معاناتهم والمضاعفات التي قد تترتب على استمرارها.

الفرق بين برامج تعليم الموهوبين والعاديين

تعد الفروق النوعية بين برامج الموهوبين والعاديين أحد أهم مبررات إيجاد برامج مستقلة للموهوبين، رغم أنها في الأساس مستمدة من المناهج والبرامج العادية التي تستخدم مع جميع الطلبة، وهذا يشير إلى أهمية استخدام المقررات الدراسية والبرامج التعليمية العادية؛ كأساس عند إجراء تطوير لبرامج الموهوبين بعد إدخال التعديلات المناسبة والنوعية والتي ترتكز على تلبية حاجات الطلبة الموهوبين وتتعامل مع خصائصهم وتحقق أقصى قدراتهم، وتشمل التعديلات النوعية محتوى البرنامج وأسلوب تقديم هذا المحتوى االتغييرات التي تتطلبها هذه التعديلات في البيئة التعليمية، كما أشار رينزولي (Ron-zulle،1977) إلى وجود اختلافات في الهدف النهائي من البرنامج أو في النتاجات النهائية المتوقعة من الطلبة، وفي ما يلي توضيح لهذه التعديلات:

- **أولا:** تعديلات المحتوى: وتعني التغيير في الأهداف التعليمية، والتي قد تشمل تغييراً في درجة التعقيد التي تعكس مدى ثراء الهدف التعليمي بما يتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين. ويتجلى ذلك من خلال المفاهيم المرتبطة بالهدف والتعميمات أو القوانين المتضمنة بها، وتطبيقاتها التدريبية ومدى تنوعها وما تفرضه من جهد يتوجب على الطالب بذله مثل الجهود الإستقصائية أو الإستكشافية أو البحثية أو التمارين العملية.

وقد يركز البرنامج على المفاهيم النظرية وما تعكسه من نظريات أو أفكار يمكن تطبيقها في الواقع وما يتضمنه ذلك من تدريبات واقعية لتوضيح الأفكار المجردة. كذلك، تركز تعديلات المحتوى في برامج الموهوبين على التنوع في الخبرات والأنشطة الإثرائية المقدمة لهم بحيث تكون منظمة وتستثمر أوقاتهم بشكل صحيح لإكسابهم خبرات ذات قيمة كبيرة لحياتهم العملية. وقد تتضمن تعديلات المحتوى التركيز على السير الذاتية للعلماء والقادة بما تقدمه من تجارب غنية يمكن أن يستفيد منها الطلبة الموهوبون في كيفية التعامل مع إمكاناتهم الذاتية ويجعلهم أكثر قدرة على إنجاز النجاحات المستقبلية من خلال التعرف عن السمات الشخصية والخصائص المهنية للمشاهير الناجحين، وكيفية تعاملهم مع مشكلاتهم وعوامل نجاحهم، كما تشمل تعديلات المحتوى إضافات هامة وتطبيقية في مجالات البحث العلمي وتطوير للحساسية العالية بالمشكلات الواقعية وإثارة التساؤلات وكيفية استخدام أساليب جمع المعلومات والإستقصاء للوصول إلى إجابات لتساؤلاتهم كما يفعل العلماء في المجالات المختلفة (شاهين، 2000).

- **ثانيا:** تعديلات أسلوب التعليم والإجراءات المعتمدة في البرنامج: وتتعلق هذه التعديلات بالطرق المستخدمة لطرح المواد التعليمية وتدريب الطلبة عليها، وتخطيط الأنشطة التي يجب أن يمارسها الطلبة وما تتضمنها من مهارات تفكير أو استخدام التكنولوجيا أو الأدوات التي تتناسب مع الأهداف التعليمية، حيث قد يستخدم أسلوب التعلم بالإكتشاف أو طرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة لا تتضمن جواب واحد لكنها تثير التفكير الإبداعي والإستقصاء وتحث الطلبة على تقديم أكثر من استجابة، وتدريبهم على كيفية تقييم هذه الاستجابات. كذلك، تهدف تعديلات عملية التعليم وأساليبها في برامج الموهوبين إلى تطوير قدرات الطلبة في مجال الإستقراء لاكتشاف الأنماط والأفكار والمبادئ في أي مادة علمية ضمن عملية اكتشاف موجه تولد اهتماماً أكبر لديهم في المهمات التعليمية وتجعلهم أكثر انهماكاً في عملية التعلم وتثير فضولهم الفطري للتعلم واستخدام الأشياء. الأمر،

الذي يعزز عملية بناء المعارف وتنظيمها لديهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم بالقدرة على التعلم باستقلالية وحسب قدرات كل واحد منهم، كما يجب أن يركز الأسلوب التعليمي على تغيير أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين وينتقل بهم من مستوى فهم الإستدلالات والقوانين وتطبيقاتها والتعبير عنها بالرموز والمفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية إلى مستوى أعلى يمكنهم من الوصول والتعرف على كيفية اكتشاف هذه القوانين بهدف تطوير إمكاناتهم كمستكشفين لقوانين جديدة ومخترعين لأشياء جديدة، ويتضمن تطوير مستوى تفكيرهم إلى درجة تجعلهم قادرين على القيام بالإستدلالات الجديدة وما يتعلق بها من نتاجات علمية جديدة كما تزيد من قدرتهم المنطقية واللغوية على تقديم الحجج والمبررات لإستكشافاتهم وقدراتهم أمام الآخرين (Marker & Shiever، 2005).

ولتحقيق ذلك، لا بد من ممارسة عملية التعليم في جو يتسم بإعطاء الحرية للطلبة في اختيار خبرات وموضوعات البرنامج بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم العلمية، حيث يؤدي ذلك إلى زيادة دافعيتهم واستثارة اهتمامهم للتعامل مع مواد البرنامج ومتطلباته وواجباته، وتشير الأبحاث إلى اختلاف الطلبة الموهوبين في سماتهم الشخصية، فمنهم المتعلم المستقل الذي يسعى ذاتياً للوصول إلى المعرفة ومنهم من قد يحتاج إلى توجيه وإرشاد، لإتخاذ خياراتهم التعلمية وتنفيذها بحيث تؤدي نجاحاتهم في البرنامج تدريجياً إلى تطوير استقلاليتهم (السرور، 2010).

ويجب تطوير خطوات التعلم وسرعة البرنامج حسب قدرات الطالب الموهوب وبما يضمن استثارة انتباهه بشكل مناسب وعدم شعوره بالملل من البطأ غير المبرر أو شعوره باليأس وعدم القدرة والضعف نتيجة السرعة الزائدة في عرض البرنامج، واستخدام التنوع في أساليب التدريس والتوفيق بين الأساليب التدريسية المختلفة للحفاظ على مستوى مناسب من اهتمام الطلبة الموهوبين، والتركيز على الأنشطة الإجتماعية المنظمة التي تزيد من تفاعل مجموعات التدريس ومستوى التعلم من خلال إعطاء فرص تفاعل حر بين الطلبة الموهوبين مما يجعلهم أكثر قدرة على الإستفادة من نقاط القوة لديهم وتطوير مهارات اجتماعية مناسبة. إذ يجب أن تتضمن هذه الأنشطة العابا ومسرحيات تؤدي إلى تطوير القدرة على الإستقصاء الجماعي لمواجهة الأسئلة المفتوحة ذات الإجابات المتعددة مما يطور القدرة على التحليل والنقد الذاتي وتقويم الأقران بفاعلية وموضوعية ويمكن استخدام التوثيق المصور لأعمالهم الجماعية وعرضها عليهم لمناقشتها وتقويمها.

. **ثالثا:** بيئة التعلم: وهذه تعرف بأنها المحيط الفيزيائي والنفس اجتماعي الذي يطبق فيه البرنامج، وهي تشير بذلك إلى المبنى المدرسي وما يحتويه من مرافق وخدمات وتكنولوجيا تعليمية مساندة وأدوات ووسائل تحقق أهداف البرنامج، كما تشير بيئة التعلم إلى الجو النفسي والعلاقات الاجتماعية التي تحكم جو الصف والمدرسة وما يتضمنه هذا الجانب من إدارة صفية تتناسب مع أهداف البرنامج، وتتناسب مع أولويات البرنامج والإختلافات الشخصية للموهوبين واختلاف انماطهم التعلمية، ويجب الإشارة إلى أن البيئة التعلمية الملائمة للموهوبين لا تختلف عن البيئة الملائمة للأطفال العاديين بشكل نوعي (كيفي) لكنها تختلف في الدرجة نتيجة اختلاف البرامج التعليمية المقدمة لهم وأهدافها ومستوياتها حيث يجب أن يراعى في البيئة التعليمية لبرامج الطلبة الموهوبين أن تناسب أنماط تعلمهم وتفضيلانهم وأن تكون قادرة على تحقيق أهداف البرنامج وأن تضمن استخدام الأساليب التعلمية بشكل ناجح وأن تتناسب مع خصائص الطلبة الموهوبين المستهدفين في البرنامج (جروان، 2014).

وبشكل عام، يجب أن توفر بيئة التعلم الخاصة بالموهوبين شعوراً بالحرية لديهم تجعلهم أكثر قدرة على تطوير إمكانية التعلم باستقلالية، وأن يتسم أسلوب التعلم بالديموقراطية والتسامح وعدم إصدار الأحكام المسبقة (إعطاء صح أو خطأ لفكرة الطالب) على ما يطرحه الطلبة من أفكار. وبدلاً من ذلك، عليه القيام بعملية فهم أفكار الطلبة وتقويمها (تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف في الفكرة أو النتاج للطالب)، ويجب أن يشجعها وييسر لهم عملية الإستقصاء حول جدواها في حل المشكلات التي يعملون عليها، وحثهم على تقديم تفصيلات حول أهميتها وجدواها، بحيث يوصل الطالب إلى قبولها أو رفضها بناء على ذلك. وهذا يتطلب مراعاة التوقيت المناسب واستخدام الوقت بشكل أمثل، وهذا يدعو إلى تغيير نمط الإدارة الصفية لدى معلمي برامج الموهوبين بحيث تركز البيئة التعلمية داخل الصف والمدرسة على الطالب وتجعله قادراً على اتخاذ قراراته التعلمية بنفسه وبشكل مستقل وتسمح له باستخدام مواد التعلم وأدواته أثناء عملية الإستقصاء بحرية وتشجع النقاشات وطرح الأفكار بحرية. وتتصف البيئة المادية لبرامج الموهوبين بغناها بالأدوات والمواد المعقدة والمصادر العلمية المتنوعة وقواعد البيانات الحاسوبية والإنفتاح الثقافي على ايدولوجيات المختلفة بالإضافة إلى تضمينها مهمات تتحدى قدرات الطلبة الموهوبين، ويراعى في البيئات التعلمية للموهوبين مبدأ التعليم التعاوني الذي يقوم

على تقسيم الطلبة إلى مجموعات تدريسية صغيرة أثناء تطبيق البرنامج التعليمي مما يسمح بتبادل الخبرات المتنوعة أثناء القيام بالواجبات في مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية في كونها تعتمد على مشاركة الآخرين في تنفيذ المهمات وتسمح بمقدار كافي من الحركة للطلبة في الصف مما يتيح لهم تطوير نتاجاتهم لأعلى درجة ممكنه ويسمح لهم بحرية الإختيار للمجموعة والإنتقال باستقلالية إلى المواد والمعدات المختلفة التي يحتاجونها مما يحقق أعلى درجة ممكنة من الإستكشاف والإستقصاء لديهم، لذا تعد المرونة من أهم العناصر التي تعتمد عليها البيئة التعلمية في برامج الموهوبين سواء فيما يتعلق بجداول المواعيد أو تقديم التسهيلات المادية لتنفيذ البرنامج أو في معايير التقويم. مما تقدم، يمكن أن نستنتج أن هناك حاجة كبيرة لتغيير قيم المعلم لكي يستطيع تكوين بيئة نفس اجتماعية مناسبة لتنفيذ برامج الموهوبين بدلاً من أن يكون مسهلاً لها لكي لا يكون معيقا أمام تطوير استقلالية الطلبة ودافعيتهم الداخلية للإنجاز أو مثيرا للإحساس بالإحباط (Maker & Shiever،2005).

- **رابعا:** تعديلات الناتج النهائي: لعل أهم اختلاف في برامج تعليم الموهوبين ينبع من كونها تركز في معظمها على الوصول إلى انجازات ملموسة للفرد المتعلم أو المجتمع الذي يعيش به، وتتصف هذه النتاجات بالجدة والأصالة والتفصيل، وقد تكون هذه الإنجازات على شكل مقالات أو قصص منشورة أو مسرحيات أو أفكار أو نظريات أو منتجات حرفية أو تطوير أو أدوات أو اكتشافات علمية في مجال علمي، وتشبه هذه النتاجات المطوره نتاجات المحترفين الحقيقية، بينما تهدف برامج العاديين إلى تعليمهم أو إكسابهم المعارف والمهارات التي تفيدهم في حياتهم العادية دون التركيز على تطوير إنجازاتهم.

وتستخدم برامج الموهوبين مشكلات حقيقية لكي يتعامل معها الطلبة الموهوبون حيث تحقق إنجازات علمية قد تتضمن حلولاً عملية يستفيد منها المجتمع فهي ليست موجهة للمعلم فقط لكي يقيمها ويعطي علامة للطالب؛ بل تهدف إلى تطوير المجتمعات وتقدم تطويراً حقيقياً للمعلومات من خلال البحوث والأعمال الفنية والأدبية التي تتصف بالتنوع بما يناسب المجتمع، ويحقق اهتمامات الطلبة الموهوبين وخياراتهم التعلمية وهذا يشير إلى ضرورة وجود تقييم مناسب للنتاجات العلمية التي يقدمها الطلبة الموهوبين من قبل جهات مختصة أو محترفين بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية تقويم منتجاتهم ذاتياً بشكل موضوعي (Renzulli & Gubbins،2009).

أنواع برامج الموهوبين حسب المكان التربوي (البدائل التربوية)

يقصد بذلك أساليب تجميع الطلبة الموهوبين، حيث ظهر العديد من بدائل البرامج التعليمية الخاصة بالطلبة الموهوبين في العالم يمكن تصنيفها في مجموعات رئيسية تتشابك وتشترك في الأهداف وطبيعة التنفيذ، وتتضمن هذه البرامج ما يلي:

- **المدارس الخاصة بالموهوبين:** ويقوم هذا النظام على أساس تجميع المتفوقين في مدرسة واحدة بناءاً على محكات اختيار يفترض أن تكون منسجمة مع طبيعة التحديات التي تقدمها برامج المدرسة، ومن مميزات هذا النوع من التعليم:

(أ) قلة عدد الطلبة في الفصل الواحد،

(ب) إتاحة الفرصة للتجاوب بين الطلبة في مستوى عقلي متقارب،

(ج) توافر الأخصائيين ومعلمين أكفاء،

(د) تصميم مناهج تناسب قدرات وحاجات الموهوبين (جروان، 2014).

وبالرغم من أن هذا النظام معمول به في دول كثيرة، إلا أنه يواجه اعتراضات كثيرة. فهي تؤدي إلى تنميته ميولاً غير مرغوب بها لأنه يحرم الطلبة من الاتصال الطبيعي بزملائهم من الطلبة العاديين. وفي ذلك حرمان من الخبرات الإجتماعية المفيدة، ويعرضهم لضغوط شديدة ترافق التنافس والخدمات الأكاديمية وارتفاع كلفة التعليم عن المدرسة العادية، كما لا يمكن فتح المدارس الخاصة بالموهوبين إلا ضمن التجمعات السكانية الكبيرة (جروان، 2014).

- **الصفوف الخاصة داخل المدرسة العادية:** ترى بعض البرامج أن أكثر وسيله فعالة هي جمع هؤلاء الموهوبين في مجموعات خاصة بهم جانباً من اليوم المدرسي، على أن يقضوا الجانب الآخر من اليوم بين زملائهم في السن، ويختار طلبة هذه المجموعة بنفس الطريقة التي يختار بها طلبة الصفوف الخاصة والمدارس الخاصة بالموهوبين. وتمتاز هذه المجموعات من الموهوبين بالحرية في العمل وإعداد البرنامج والمشروعات للفصل والقيام برحلات على نطاق واسع مما يسمح به للصفوف العادية، كما أن المدرسة تُعنى بإعطائهم دروسا أكثر في اللغات الأجنبية وتعمل على إعدادهم للقيادة (شاهين والمعايطة، 1999).

- **غرف المصادر للموهوبين الملحقة بالمدرسة العادية:** وتحقق عدة أهداف من بينها:

1. إتاحة الفرصة للطالب المتفوق للتعرف على أدائه وإدراك تميزه عن أقرانه ومساعدته

على تقبل الآخرين وتطوير علاقات إيجابية معهم.

2. التقليل من شعور الطلبة المتفوقين بالإحباط والملل من بقائهم طول الوقت في صفوفهم العادية.

3. تحسين البيئة المدرسية وإتاحة الفرصة للطلبة العاديين للإفادة من المصادر التعليمية المتوافرة في غرفة المصادر.

ويسمح للطلبة المتفوقين بالذهاب إلى غرفة المصادر خلال الأوقات الحرة التي تتم برمجتها؛ بحيث ينظم للطالب حصص صفية أسبوعية مع معلم مدرب خصيصاً لإدارة غرفة المصادر بالإضافة إلى معلم المادة، ويقوم الطالب بممارسة نشاطات إثرائية في مجالات العلوم والفنون المختلفة حسب البرنامج الخاص، من شأنها تنمية مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات والتعلم المستقل، وقد وجد أن هذه النشاطات تؤثر إيجابياً على التحصيل الأكاديمي للطلبة الموهوبين (السعيد، 2012).

- **الصفوف الخاصة المستقلة (خارج المدرسة)**: ويستخدم هذا الأسلوب في التجميع لفتح صفوف خاصة بالموهوبين، واختيار الطلبة لتلك الصفوف يجري إلى حد كبير على نفس الأساس الذي يختار به الطلبة للمدارس الخاصة بالموهوبين، وهم يعزلون في الصفوف الخاصة عن سائر الطلبة في أوقات الدراسة والإستذكار. لكنهم يبقون في صفوفهم مع أقرانهم في السن في دروس الرسوم والموسيقى والألعاب الرياضية. ومن مزايا هذا النظام، أنه يسمح للطلبة الموهوبين بالسير في الدراسة بسرعتهم الخاصة التي تفوق سرعة بقية الطلبة، وقد تكون هذه الصفوف في العطل الأسبوعية أو الصيفية (جروان، 2012).
- **الصف العادي داخل المدرسة العادية**: وهنا يتم التعامل بشكل فردي مع الطلبة الموهوبين من خلال أنظمة الإدارة الصفية القائمة على برامج التربية الخاصة التي تقدم في الصفوف الدامجة للموهوبين، وقد يتم تجميع الطلبة الموهوبين في مجموعات صغيرة للاستفادة من برامج محددة. وقد تقدم البرامج الخاصة من خلال مدرس غير مقيم، يقوم بدور الخبير الذي يوجه المعلم العادي في بعض النواحي، كما أن من صميم عمله أن يجتمع بالموهوبين في مواد معينة بضع ساعات في الأسبوع (الخطيب، 2012).
- **النوادي أو «برامج الميول»**: هناك برامج أخرى تقدم للطلبة الموهوبين منها صفوف أو

نوادي الميول وهي توفر إمكانيات ومساعدات أخرى للموهوبين ويمكن التركيز عليها كجزء من البرنامج الثقافي في المدرسة أو في المجتمع لتوجيه ميول الطلبة الموهوبين (غانم، 2015).

أنواع برامج الموهوبين حسب الأهداف

هناك نوعان رئيسان لبرامج الموهوبين هما: الإثراء والتسريع. ويعنى الإثراء بتطوير قدرات الطلبة في مجالات التفكير والإبداع من أجل تطوير القدرة لدى الطلبة على الانجاز المبدع لكي يسهموا في تطوير مجتمعاتهم وزيادة رفاهها. في حين، يُعنى التسريع بالطلبة المتفوقين أكاديمياً بهدف تقليل المدة الزمنية لدراستهم أو تطوير قدرات الطالب في مادة معينة بشكل أسرع من زملائه العاديين، وفيما يلي توضيح لهما:

برامج الإثراء التعليمي Enrichment

يعد الاثراء من أهم أنواع البرامج التعليمية للطلبة الموهوبين، انطلاقاً من كونه يمنح فرصة تقديم برامج نوعية خاصة لهم (Renzulli & Ries، 2008)، وتقوم هذه البرامج على فكرة تدعيم المنهاج العادي لتقديم مواد إضافية للمتفوقين إلى جانب المناهج العادية، وتزويد الطالب الموهوب والمتفوق أيا كانت مرحلته التعليمية بنوع جديد من الخبرات التعليمية تعمل على تحقيق حاجاته، وتلبية رغباته بما تسنح به قدراته وتطور شخصيته مثل الإستقلالية والإعتماد على الذات، ويمكن تحقيق ذلك بإتباع الطرق التالية:

1. الرحلات وتشجيعهم على القيام بدراسة أكثر عمقاً وتفصيلاً لما شاهدوه وعلى توثيق نتائج واثارة النقاش.
2. استخدام البحث العلمي والمشروعات الخاصة والحلول العلمية للمشكلات. وذلك بأن يعهد إلى الطالب الموهوب بتأدية واجبات خاصة بالإضافة إلى العمل المدرسي المألوف أو بدلا منه. وتكتسب الدراسات المستقلة والمشاريع البحثية أهمية كبيرة في البرامج الاثرائية حيث يمكن للطلبة من خلال غرفة المصادر أو المكتبة العمل على بحوث علمية مستقلة في مجالات مختلفة فنية وإعلامية وأفلام وثائقية على اختيار موضوع البحث وأدواته ووسائله (David & Rimm،2001).

3. البرامج الفردية الموجهة لتطوير القراءة وتشجيعهم عليها ومشروعات البحث ونشاطات الدراما.
4. حلقات دراسية خاصة بالموهوبين، حيث يتلقون دروساً خاصة في بعض المواد لمستوى أعلى من مستوى زملائه من نفس الفئة العمرية.
5. برامج العطل المدرسية، وما بعد الظهر والبرامج الصيفية.
6. المشاركة في المسابقات العلمية والثقافية على المستوى الوطني والخارجي والندوات والنوادي الخاصة (الداهري، 2005).

ويبدو أن الحد الفاصل بين برامج الإثراء الحقيقية وبين إشغال الطلبة بمهمات أو خبرات تعليمية متناثرة تفتقر إلى وضوح الأهداف والترابط في كثير من الأحيان غير واضح، حتى للمختصين والقائمين على تنظيم وتنفيذ البرامج الإثرائية. ومن المؤسف أن كثيرا من البرامج التي تعد على أنها برامج إثرائية لا تتصف بالتتابع ووضوح الرؤيا وبعد النظر والتقييم الموضوعي ولا يوجد تقويم موضوعي وعلمي لها (جروان، 2012).

ويستخدم في برامج الإثراء كافة البرامج التي تعنى بتطوير التفكير التشعيبي والتقاربي وما تتضمنه من تطوير طرائق التعامل مع المشكلات الحقيقية. ومن أمثلة البرامج الإثرائية الشائعة التي استخدمت في المدارس العادية ومدارس الموهوبين الخاصة: برنامج رينزولي للإثراء المدرسي الشامل (السرور، 2010). وسيتم التوسع في توضيح آليات الإثراء من خلال برنامج رونزولي.

برامج التسريع وأنواعها

تعد برامج التسريع من أقدم البرامج التربوية التي قدمت للطلبة الموهوبين، فقد وُجدت هذه البرامج قبل تبلور حركة القياس العقلي (Clark،2002)، وحركة تعليم الطلبة الموهوبين (Kulik & Kulik، 1992). حيث كانت تستخدم بشكل عفوي في التعامل مع الطلبة النوابغ عبر التاريخ من خلال الإستجابة لقدراتهم المختلفة بتقديم المزيد من المعارف والمهارات لهم من قبل الآباء والمربين، ويقصد بالتسريع الأكاديمي السماح للطالب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته، ددون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية. وفي بداية الخمسينات أوضح تيلر (Tay-lor،1952) فلسفته التي كانت وراء برامج التسريع وذلك من خلال ملاحظته لوجود

ارتباط بين العمر العقلي والقبول الإجتماعي للطالب أكثر من وجودهـا بين العمر الزمني والقبول الإجتماعي إلى أن برامج التسريع تعتبر من الأمور الهامة في القضايا التربوية لأنها تأتي لتتوافق مع التطور المفاهيمي السريع للطالب الذي يتميز بقدرات عقلية مرتفعة (جروان، 2014).

ويجب التخطيط المناسب للتسريع، ومناقشة الموضوع مع كافة الأطراف المعنية بالأمر (ويقصد بها الطلبة والمعلمين وإدارات المؤسسات التربوية، وأولياء الأمور). ويتم تغيير سرعة التعلم حسب قدرة الطالب المراد تسريعه ومستويات تعلمه وذلك لتلبية الحاجات الفردية، وتفترض برامج التسريع بأن الطلبة الموهوبين أكاديمياً في المرحلة العمرية الواحدة لديهم مستويات متنوعة ومختلفة من القدرة على التعلم، لذا يجب التعرف على مستوى التعلم بشكل فردي لكل طالب بهدف وضع الخطة الملائمة لتسريعه (السرور، 2010).

ويعتبر موضوع التسريع الأكاديمي من أكثر القضايا التربوية إثارة للجدل بين المختصين وأولياء الأمور ومتخذي القرارات التربوية نظراً للفجوة القائمة بين ما توصلت إليه الدراسات العلمية وبين ما يخشاه بعض المربين وأولياء الأمور من آثار سلبية قد تترتب على التسريع الأكاديمي في النواحي الإنفعالية والإجتماعية (جروان، 2014). من ناحية أخرى، هناك عدة أنواع مختلفة من برامج التسريع، أشهرها:

1. تخطي الصفوف: يعدّ من أقدم الطرق في التسريع، وفيه ينتقل الطالب من صف إلى آخر أعلى من المستوى الذي ينتقل إليه تدريجياً، كأن ينتقل الطالب من الصف الرابع الأساسي إلى الصف السادمس الأساسي، دون المرور بالصف الخامس الأساسي، وذلك تبعاً لمعايير خاصة. ولهذا النوع من البرامج سلبيات كثيرة، أشارت إليها البحوث والدراسات، من أبرزها مواجهة الطالب المُسّرع ضمن هذا النوع مشكلات منها فقدان الطالب لبعض المهارات الأساسية المهمة التي لم يتعرض لها في الصفوف التي تجاوزها، وبخاصة أن المفاهيم التعليمية عبر الصفوف تراكمية، فقد يفقد بعض اللبنات المهمة في المنهاج، مما يؤثر على تعلم بقية الموضوع في الصف اللاحق (غانم، 2015).
2. القبول المبكر في المدرسة: وفي هذا النوع من التسريع يلتحق الطالب بالروضة والمدرسة قبل السن المحدد في النظام التربوي، التي تعتمد عادة معيار العمر الزمني كأساس لقبول الطفل في الروضة، وذلك لإمتلاكه إمكانات واستعدادات أكبر للتعلم المدرسي.

ويظهر فروقاً فردية واضحة في القدرات العقلية، وعلى البرنامج التربوي أن يراعي هذه الفروق وينميّها، وهنا نتيح للطالب أن يتقدم بناءً على قدراته، وهذه هي الفلسفة التي يقوم عليها القبول المبكر في المدرسة، وبناءً عليه يختلف عمر البدء في الإلتحاق بالمدرسة في ضوء مستوى الموهبة أو جوانب التميز التي يظهرها الطفل (المعايطة وشاهين، 1999).

3. القبول المبكر في الجامعة أو التسريع الجزئي: يعتمد هذا النوع من التسريع على القبول المبكّر في الجامعة للطلبة الموهوبين الذين استفادوا من أشكال التسريع المدرسية، وقد يكون جزئياً عندما تكون متطلبات المدرسة العادية مرنة، ويُسمح للطالب الموهوب بتسجيل مقرراته الدراسية في مجال اهتمامه والمادة الدراسية التي يُبدع بها أو التي تمّ تسريعه بها في المدرسة، وقبل إنهاء جميع متطلبات المدرسة الثانوية العادية، على أن لا يعيق دراسته في الجامعة إتمام متطلبات المدرسة الثانوية، ويسهم هذا الشكل في التخرج المبكر من الجامعة، وزيادة سنوات العمل بعد التخرج ويناسب هذا الإجراء الطلبة الموهوبين، الذين يتصفون بنضج مبكر اجتماعياً وانفعالياً. ويطبّق في هذا النوع من التسريع، تكثيف أو ضغط المنهاج، أي اختصار المدة المقررة في الصف العادي بنسبة لا تقل عن (25٪)، كأن يعطى منهاج الرياضيات المقرر في سنة دراسية معينة في مدة أقل بحيث تختصر سنوات في المرحلة الدراسية، ويمكن تطبيق ذلك إذا توافر عدد كاف من الطلبة الموهوبين في المدرسة أو مجموعة مدارس متقاربة. ويطبّق أسلوب ضغط المنهاج وتكثيفه في كافة المراحل الدراسية. ويلائم هذا النوع من التسريع المواد التي تكون على شكل سلسلة الرياضيات واللغات، ويناسب الطلبة ذوي المواهب المحددة، ويمكن أن تبدأ عملية التسريع في المدرسة الإبتدائية وتستمر في المرحلة الثانوية. ومن إيجابياته السماح للطلبة بدراسة مستوى محدد للمجال الذي يتميز فيه، بينما يستمر في اكتساب مهارة صفة العادي في المجالات الأخرى، وبذلك يسمح له بالتفاعل مع أقرانه بنفس العمر الزمني مما يؤدي إلى زيادة التكيف الإجتماعي والإنفعالي. ومن سلبياته رغبة الطالب الموهوب في مواصلة تعليمه الجامعي في مجال غير المجال الذي تميّز به في المدرسة، وفي هذه الحالة يُعد التسريع الجزئي الذي خضع له الطالب مضيعة للوقت (Colangelo، Assouline، & Gross، 2004)، ويتخذ عدة أشكال أهمها:

1. دراسة مقررات جامعية من خلال الإمتحانات والدراسة الذاتية، وعند قبوله الرسمي في الجامعة يتم اعتماده هذا المقرر، ويعفى من دراسته.
2. الإلتحاق بمقررات جامعية في نفس الفترة التي يكون فيها الطالب ملتحقاً في المدرسة الثانوية، وذلك خلال أوقات فراغه، وإنهاء عدة مقررات جامعية تحسب له عند قبوله الرسمي في الجامعة.
3. المقررات المناظرة، تقوم جامعة رئيسية مثلاً بتوفير مقررات مناظرة لمستويات السنة الأولى والثانية على الأقل في المدرسة نفسها، وتخضع هذه المقررات للاعتماد الجامعي.
4. قبول الطالب في الجامعة في أثناء الإلتحاق بالمدرسة الثانوية؛ لدراسة مقررات جامعية تحسب له عن دخول الجامعة بصورة نظامية. ومن ميِّزات هذا النوع في التسريع مراعاة تفاوت قدرات الطلبة في المواد الدراسية المختلفة، ويؤخذ بالحسبان عناصر قوته في مادة أو أكثر، من خلال إتاحة الفرصة له لتنمية طاقاته لدراسة موضوعات من مستويات متقدمة، وهذا يتطلب تكيّف البرنامج المدرسي ليتناسب مع مستوى القدرة والحاجة (Colangelo، Assouline، & Gross، 2004).
5. النقل أو الترفيع الإستثنائي: ويعني ذلك انتقال الطالب من صفه الذي يتناسب مع عمره الزمني إلى صف أعلى يتناسب مع عمره العقلي، وذلك لتلبية احتياجات الطالب المتفوق الذي لديه قدرة عالية على التعلم وسرعة في الإستيعاب ويحظى هذا الإجراء بقبول واسع لأنه يلبي حاجات الموهوبين أكاديمياً (Gross، 2006) .
6. تسريع القبول المزدوج: يقصد به إما قبول الطالب جزئياً في الجامعة أثناء التحاقه بالمدرسة الثانوية لدراسة مقررات جامعية تُحسَب له عند دخول الجامعة بصورة نظامية، أو قبول الطالب في المرحلة الثانوية ليوم أو يومين في الأسبوع بينما يقضي باقي الأيام في المدرسة الأساسية بنفس العمر الزمني دون تلقي خدمات تعليمية تناسب قدراته واحتياجاته واهتماماته، وأن عدم تسريعه يؤدي إلى شعوره بالإحباط والملل (المعايطة وشاهين، 1999).

تقييم برامج التسريع

تساعد هذه البرامج الطلبة على اجتياز المراحل التعليمية، واكتساب معارفها بسرعة أكبر مقارنة بأقرانهم العاديين ويمكن تنفيذها في أي مدرسة، وتؤدي إلى زيادة سنوات

إسهام الموهوبين بالإنتاجية الإبداعية في التنمية مبكراً، وتقلل هذه البرامج من شعور الطلبة الموهوبين بالملل وعدم الرضا. ويتطلب التحاق الطالب ببرنامج التسريع التقييم المستمر لكيفية سيره بالبرنامج، ومعرفة العوامل التي تساهم في إنجاحه والعوامل التي تعيقه، وكيف يمكن للبرنامج أن يؤدّي وظيفته بشكل أفضل. وينبغي عند تعريض الطلبة لبرامج التسريع مراعاة الإحتياجات النفسية لهم، وقد أشارت بعض الدراسات المبكرة التي أجريت حول التسريع إلى أن للبيئة الصفية دوراً هاماً وأساسياً في التفاعلات الإجتماعية التي تُعتبر هامة في التطور النفسي للطالب. ويمكن تلخيص فوائد التسريع العائدة على الطالب وأسرته بما يلي:

- زيادة متعة التعلم والحياة وتخفيض درجة الملل من المدرسة الناتج من عدم وجود تحديات تواجه الطالب.
- تعزيز وتطوير الشعور بقيمة الشخص وإنجازه وتحسين الدافعية والثقة بالنفس لديه.
- الحد من شعور المتفوقين والموهوبين بالتعالي وأنهم من النخبة، حيث أن وجودهم في مجموعات مماثلة لهم ومتناسبة ومنظمة بدقة تؤدي إلى مرونة في فهم قدراتهم، على تعلم أفضل.
- تحسين الصحة النفسية والعقلية للطلبة المتفوقين وأسرهم.
- تحسين فرصة قبولهم في جامعات عريقة لمؤهلاتهم الجيدة.
- يتخرجون من الجامعة مبكرا وبذلك يتاح لهم وقت أكبر للإبداع المهني.
- يوفر الكثير من الأموال على الآباء فمثلاً تخطي صف واحد يوفر تكاليف سنة دراسية كاملة.

أما فوائد التسريع بالنسبة للمجتمع فتتلخص في:

- زيادة سنوات الإسهام المهني في المجتمع .
- زيادة الدخل القومي.
- يؤدي التخرج المبكر إلى تقليل كلفة التعليم المدرسي المخصصة لوزارة التربية والتعليم .
- يتيح الفرصة للجامعات والمدارس لقبول عدد أكبر من الطلبة (السرور، 2010).

هناك مجموعة عوامل قد تساعد في إنجاح عملية التسريع وهي:

- يمكن أن يكون التسريع مناسبا لبعض الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكثر من البعض

الآخر، لذا من الضروري جمع بيانات على أسس فردية من أجل اتخاذ قرارات واضحة حول وضع الطفل، وتشير الدراسات بان ما نسبته (2٪-25٪) من طلاب المدرسة يمكنهم الاستفادة والانتفاع من بعض أشكال التسريع.

- التخطيط له بشكل جيد ومناقشته من قبل جميع العاملين فيه، وهذا الإجراء يجب مراجعته بشكل مستمر للتأكد من مدى تأثيره على كل طالب وبشكل فردي.
- معالجة التسريع بدقة، يؤدي إلى نجاحه بنسبة كبيرة.
- توفير الإرشادات التوجيهية الواضحة.
- عندما تكون اتجاهات المعلم إيجابيه، ويتلقى المعلم تدريباً كافياً في مجال تربية الموهوبين.
- يتوفر الإشراف والتقييم المناسبين (Kullik & Kullik، 1992).

وأكد رينزولي (Renzulli 2005) بأن مراجعة البحوث، تشير إلى تحقيق الطلبة المسرّعين إلى مستويات أفضل من التحصيل الأكاديمي، كما أنهم لم يعانوا من المشكلات الانفعالية أكثر من الطلبة غير المسرّعين عند مراعاة متطلبات ومعايير التسريع بشكل سليم، وحذّر من أن التسريع يجب أن لا يتجاوز السنتين خلال المرحلة المدرسية، كما حذّر من تطبيق التسريع بدون إجراء تعديلات في المناهج العادية لتلبية الحاجات الفريدة للموهوبين. ويخشى المعلمون على الطالب المسرّع من مواجهة المشكلات التالية:

- فقدان تفوقه الأكاديمي في السنوات الدراسية التالية.
- صعوبات في نموه الإجتماعي والإنفعالي نتيجة لقلة الخبرة ومتوسط الإنجاز مقارنة مع زملائه الأكبر سناً.
- نقصان النضج الجسمي والإنفعالي للتعامل مع الضغوط الناتجة عن التسريع.
- الشعور بالنخبوية وظهور سمات الغطرسة في مواقفه واتجاهاته نحو زملائه العاديين.

ومع ذلك، فقد أشارت الدراسات العالمية إلى عدم وجود مشكلات تكيفية وانفعالية لدى الطلبة الموهوبين، وأن برامج التسريع أكثر فائدة من برامج الإثراء للطلبة المتفوقين عقلياً (Baska،2005). أما على المستوى العربي، فقد أشارت نتائج دراسة (بشية، 2013) إلى عدم امتلاك المسؤولين في إدارات التربية والتعليم للمعلومات الكافية عن برامج التسريع الأكاديمي ومعايير تطبيقها وهذا يشير إلى أن معارضة التسريع قد تأتي نتيجة عدم توفر معلومات كافية لدى المعلمين ومديري المدارس.

تخطيط برامج الموهوبين

يمكن تحديد المراحل الأربع التالية التي أشار إليها ديفيس وريم (Davis & Rimm 2005) لبناء أي برنامج للموهوبين:

- تحديد فلسفة البرنامج وأهدافه من خلال الكشف عن اتجاهات واضعوا البرنامج نحو الموهبة وتعليم الموهوبين والمنتج النهائي له.
- الكشف عن الموهوبين وفئاتهم وتحديد طريقة انتقائهم واختيارهم بناء على تعريف علمي يتم تبنيه من قبل البرنامج وما يتبعه من اختبارات ووسائل كشف يجب أن تمارس للكشف عن الفئة المستهدفة.
- تحديد احتياجات الطلبة وميولهم والطرق التي سيتم فيها تلبية تلك الإحتياجات على أفضل وجه وكيفية تنفيذ الخطط التعليمية وتنظيم أوقاتها وما يتطلبه ذلك من تعامل مع المعلمين والإدارة المدرسية لتحديد أوقات التنفيذ والمسؤولين عنه.
- تقييم البرنامج وتحديد الإنجازات الصحيحة والأخطاء والتغييرات التي يجب أن تنفذ لتعديل أو تغيير البرنامج.

وتتضمن هذه المراحل الأربع نشاطات التخطيط والبرمجة التالية:

1. **تقييم احتياجات البيئة المدرسية:** وتهدف هذه الخطوة إلى تحديد الوضع القائم في المدارس المستهدفة والوضع المنشود الذي يسعى البرنامج لتحقيقه مثل: تحديد القوانين والأنظمة المعمول بها التي تخدم البرنامج وتحديد الاحتياجات الفعلية للطلبة الموهوبين في المدارس المستهدفة، من خلال تطبيق استبانات مطورة على أولياء الامور والطلبة أنفسهم والهيئة الإدارية والتدريسية، للتعرف على الاهتمامات الخاصة لدى الطلبة وإمكانات المدرسين واتجاهاتهم في مجال رعاية الموهبة وحجم وأعداد الطلبة ومصادر المعرفة في المنطقة والاحتياجات المجتمعية ومبرراتها وآراء المدرسين وأولياء الامور بمدى كفاية البرامج المدرسية الحالية وقد يتم عمل اجتماعات مع المدرسين واولياء الأمور لمناقشة توجهات الطلبة الموهوبين وتشكيل فريق على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية يتضمن أولياء أمور لمتابعة تحديد نتائج عملية جمع المعلومات.
2. **تدريب المعلمين العاديين على التعامل مع الموهوبين واعلامهم بالبرنامج:** قد يكون التدريب بالتعاون مع الجامعات وتحت اشرافها لتنفيذ دورات تدريبية للمدرسين العاديين. ويجب أن تتضمن ورشات العمل مواد ومعلومات ومهارات من شأنها زيادة

الوعي والادراك لأهمية برامج الموهوبين، بهدف تحسين اتجاهات المعلمين وآرائهم ورفع درجة اهتمامهم بها، وتطوير التزامهم في هذا المجال، كما تهدف البرامج التدريبية إلى إكسابهم مهارات التعامل مع الموهوبين وأسرهم، بحيث تزيد من قدرتهم على تنمية الابداع ومهارات التفكير وفهم خصائص الأطفال الموهوبين وكيفية التعامل معها داخل الصف. كما تتضمن اكسابهم القدرة على التعامل مع المسؤولين عن تنفيذ البرنامج في تحقيق الأهداف المنشودة.

3. **تدريب منفذي البرنامج وإعدادهم بما يتناسب مع متطلبات تنفيذ أنشطة البرنامج:** وتشمل عملية التدريب للمنفذين تعريفهم بالسياسات التعليمية المتبعة مع الطلبة الموهوبين سواء على مستوى الدولة أو المنطقة التعليمية والاجراءات التي يجب اتخاذها مع إدارة المدرسة والمعلمين ونوع الخدمات التي سيقدمها البرنامج وكيفية تقديمها.
4. **وضع قائمة بمبررات وأهداف البرنامج:** وتتضمن تحديد الفلسفة التي تقف وراء البرنامج والغايات التي يهدف إلى تحقيقها ويمكن أيضا وضع رسالة للبرنامج وتحديد الأهداف المعرفية والوجدانية وتحديد المواهب المستهدفة في التنمية والتطوير من خلال البرنامج كما تشمل تبني تعريف للموهبة.
5. **تطوير معايير اختيار الطلبة الموهوبين:** وتشمل وصفاً للمعلومات المستخدمة في تحديد الموهوبين مثل نتائج الاختبارات، ترشيحات المدرسين وتقييمهم للطلبة، أساليب الترشيح الذاتي، أسلوب جمع المعلومات وتقييمها وكيفية اتخاذ قرار الاختيار للطالب ويجب أن تتسم اساليب تحديد الموهوبين بالثبات والاتساع مع التعريف المتبنى في البرنامج كما يجب أن تتناسب أساليب تحديد الموهوبين مع نمط البرنامج وأنشطته التي ستنفذ لاحقاً.
6. **تحديد مهمات العاملين مع الموهوبين ومسؤولياتهم والهيكلية التنظيمية والادارية:** وتشمل تحديد العناصر التي ستتحمل المسؤولية مسؤولية التنفيذ وتحديد أوقات التنفيذ وإعداد التقارير وشراء المواد والاجتماع مع الإداريين مع المدرسة لوضع الجداول الزمنية للبرنامج بما يضمن إنجاز العمل المطلوب.
7. **توفير الخدمات المساندة:** قد يتطلب البرنامج بالإضافة إلى المعلمين والمسؤولين عن التنفيذ مجموعة من الخبراء وأصحاب الاختصاص لتنفيذ أنشطة البرنامج

أو تسهيل تنفيذها او للتنسيق مع الجهات الحكومية والموارد المتوفرة في المجتمع المحلي كما قد يتطلب مستشارين حول استراتيجيات الحصول على التمويل وإعداد البيانات وتحليلها حول البرنامج وتصميم الأنشطة الإثرائية وإجراءات التقييم وأدواته كما تحتاج معظم البرامج إلى هيكلية إدارية تنظم مسار العمل وتنفيذ المهمات في البرنامج بهدف تطوير إدارة فعالة للبرنامج وآلية تنسيق مع الجهات ذات العلاقة.

8. **إعداد خطط التسريع الفردية لكل طالب:** حيث يجب أن تصمم خطط تسريع محددة وتكثيف للمنهاج بما يتناسب مع قدرات الطالب الفردية، وذلك بهدف توفير الوقت ليتسنى للطالب المشاركة بالنشاطات الإثرائية.
9. **وضع خطط النقل والمواصلات حسب احتياجات البرنامج:** يجب وضع خطط لنقل الطلبة بشكل منظم ومسبق مع الاخذ بعين الاعتبار تكاليف انتقال الطلبة الذين يلتحقون بمدارس خاصة أو بدورات خارج المدرسة أو إلى مدارس تتوفر فيها موارد ومواد تدريسية خاصة أو زيارات ميدانية ورحلات وغيرها.
10. **وضع خطط لإشراك موارد المجتمع من مؤسسات وخبراء بالبرنامج:** تشكل موارد المجتمع البشرية أحد أهم المصادر الإثرائية التي يمكن أن تستخدم في برامج الموهوبين لتنفيذ الزيارات الميدانية والقيام بالمهمات الحقيقية ودعوة الخبراء لمساعدة الطلبة الموهوبين في مشروعاتهم.
11. **اعداد موازنات مالية دقيقة لانشطة البرنامج وتحديد أبوابها ومصادرها:** وهي خطوة في غاية الأهمية لأن كثير من البرامج تعاني من قلة المخصصات المالية وعدم توفرها وتعتمد على ميزانية المدرسة في تغطية المصاريف الأساسية كالقرطاسية والتنقل إلى البرامج وتصوير الوثائق، ومن الضروري التخطيط لكافة المصاريف والبحث عن مصادر تمويل حكومية أو مجتمعية لضمان استمرار البرامج وفاعليتها.
12. **تخطيط أعمال التقييم للبرنامج:** هناك أثر كبير لأعمال التقييم لبرامج الموهوبين لأنها تقدم المبرر لاستمرارها واستمرار الدعم المالي لها، كما أنها تعطي تغذية راجعة تسهم في تحسين أداء البرامج في تحقيق أهدافها في المستقبل، وهناك أنواع عدة من التقييم أهمها التقييم التصحيحي (البنائي) أثناء تطبيق البرامج لتحسينها، والتقييم الختامي الذي يهدف للتعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.

تطوير برنامج مدرسي شامل للموهوبين

تشير عملية تطوير برنامج شامل للموهوبين إلى استخدام الطرائق العديدة والنماذج المتنوعة في تطوير خدمات تعليمية تشبع حاجات الطلبة الموهوبين من قبل فريق متعدد الاختصاصات يشمل الهيئة التدريسية والادارية في المدرسة والأسر والمشرفين التربويين في المنطقة التعليمية، ولتحقيق جودة عالية في عملية تطوير البرامج الشاملة، يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار سياسة المنطقة التعليمية أو الوزارة المعنية في طبيعة التعلم المنشود للموهوبين، والمنهاج العادي الذي يُقدّم في المدرسة العادية والتعليمات أو اللوائح المعمول بها لخدمة الموهوبين بالإضافة إلى حاجاتهم التي يجب أن يتم تشخيصها بطرق دقيقة، وبشكل منظم بحيث يوفر فرصاً إثرائية مناسبة وتحقق أعلى مستوى من قدرات الطلبة الموهوبين من خلال عملية إدماج نظريات مختلفة أو اعتبارات تدريسية عملية في خطة شاملة تعتمد على المنهاج العادي كأساس ونقطة انطلاق لتطوير الأنشطة التعليمية (Renzulli & Reis، 2008).

وعند التخطيط للبرنامج الشامل، يجب أن يراعى مواصفات الطلبة المستهدفين وكيف ستجري عملية الكشف عنهم وما هي النماذج التربوية التي سيعتمد عليها وما أشكال النشاطات التعلمية التي سيوفرها وأين ستُقدّم ومن سيقدمها وما هي البدائل التربوية المستخدمة لتوفير الوقت لدى الطلبة للمشاركة في البرنامج، أي تحديد فيما إذا كانت في أوقات ما بعد المدرسة أو العطل الأسبوعية والصيفية أو ن وقت المدرسة الأساسي أو سحب الطالب من الصف العادي. كما يجب التخطط للموارد المالية والهيئة الادارية والتعليمية بعناية فائقة وتحديد مستوى التحدي والعمق الذي سيقدمه البرنامج بشكل فردي لكل طالب، وتزويد المعلمين والإداريين بأهداف البرنامج وخطط تنفيذها ومعايير تقويمها وأدوات التقويم، مما يوفر أساس منطقي للبدء في البرنامج.

وهناك سبعة عناصر أساسية لصياغة البرامج المدرسية الشاملة للموهوبين حيث يتضمن كل عنصر أسئلة متنوعة تُسهم الإجابة عليها عن كشف جوانب مختلفة مما يؤدي إلى تصميم برنامج ذو جدوى عالية، والجدول (1) التالي يوضح هذه العناصر: (Purcell and Eckert، 2006)

جدول (1) العناصر الأساسية لصياغة البرامج الشاملة

الرقم	العنصر	
1	نوعية الخدمات المطلوبة	• هل تم تطوير البرنامج بناء على النقص في تلبية الحاجات التعلمية للطلبة الموهوبين؟ • هل تم تقويم مدى قدرة المنهاج العادي على تلبية حاجات الموهوبين؟ • هل تم تحديد آراء الأهل والمعلمين وأخذها بعين الاعتبار حول طبيعة الموهبة والخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين؟
2	الشمولية	• هل تم مراعاة المواهب المختلفة للطلبة المستهدفين فنياً وأكاديمياً؟ • هل تم تحديد جوانب ونشاطات لتحقيق حاجات الطلبة الانفعالية؟ • هل جرى التخطيط للتعامل مع السمات القيادية للطلبة؟ • هل جرى التخطيط لتطوير السلوك الابداعي للطلبة؟ • هل اهتم البرنامج بالتهيئة المهنية المستقبلية للطلبة والتوجيه المهني؟ • هل هناك وضوح في مستويات الخدمات التي يقدمها البرنامج تبعاً لمتغير الصف؟ • هل يتضمن البرنامج نشاطات خارج المدرسة أو خارج الدولة التي توجد بها المدرسة؟ • ما هي أنواع التواصل التي يتيحها البرنامج؟ • ما هي المصادر التي يمكن أن تتوفر بالمجتمع المحلي وأن يستفيد منها البرنامج؟ • كيف يمكن أن نوفر الوقت لدى الطالب لتنفيذ أنشطة البرنامج؟
3	العملية	• هل تتوافق متطلبات البرنامج مع مصادر المدرسة أو المنطقة التعليمية بشكل منطقي؟ • هل هناك مصادر تمويل محددة تضمن تحقيقأهداف البرنامج وإيصال الخدمات إلى المستهدفين؟ • هل يمكن تطوير أنظمة تعليمية أو لوائح وتعليمات على مستوى الدولة أو المنطقة التعليمية لضمان تحقيق أهداف البرنامج وخدماته؟ وتسنح بدمج نشاطات البرنامج مع الخدمات التربوية المقدمة في المستقبل؟

4	التتابع المنطقي	• هل يعتمد البرنامج على تعريف للموهبة وإجراءات للكشف عنها معتمدة لدى المنطقة التعليمية أو الدولة؟ • هل تتفق فلسفة البرنامج مع فلسفة الدولة في تعليم الموهوبين؟ • ما مدى اتفاق أهداف البرنامج مع غايات تعليم الموهوبين في الدولة أو المنطقة التعليمية؟ • هل يحقق البرنامج اهتمامات الطلبة المستهدفين وإلى أي مدى؟ • ما مدى ملاءمة الأساليب المستخدمة في البرنامج مع النمط التعلمي للطلبة المستهدفين بشكل فردي؟ • ما جوانب القوة في المهارات الفكرية التي يكسبها البرنامج للطلبة ومدى اختلافها عن المنهاج العادي؟
5	الوضوح	• هل هناك دليل واضح بلغة سهلة للبرنامج يمكن أن يفهمه الأسر أو ذوي الطالب والمعلمين العاديين والمعلمين المنفذين للبرنامج؟ • هل استخدمت رسومات بيانية واضحة وسهلة الفهم للتعبير عن البرنامج أو إنجازاته؟ • هل هناك لوحات جدارية توضح كيفية الانضمام للبرنامج للطلبة؟ • هل هناك نشرات أو أية برامج إعلامية عن البرنامج في المجتمع المحلي؟
6	مدى التوفر	• هل يتوفر البرنامج لكافة المدارس في المنطقة أو الدولة؟ • هل يتوفر معلمين واختصاصيين لتنفيذ البرنامج؟ • هل تم تدريب أطراف العملية التربوية في المندرسة على مسؤولياتهم في تحقيق أهداف البرنامج؟
7	التقويم	• هل تم تحديد المسؤولين عن تطبيق خطة البرنامج وما مدى كفايتهم في تحقيق ذلك؟ • هل تم تحديد نوعية التقارير الاسبوعية والفصلية والسنوية التي توفر تغذية راجعة عن نجاح البرنامج؟ • هل تم تحديد المؤشرات المعتمدة لنجاح البرنامج؟ • هل تم تحديد نوعية البيانات التي ستستخدم في تقويم فعالية البرنامج وطرق الحصول عليها؟ • هل هناك خطوات توسعية للبرنامج أثناء التطبيق؟ • هل هناك حاجات مستقبلية تم تحديدها للبرنامج وكيفية تلبيتها؟ • هل سيتم تطوير خدمات إضافية للبرنامج في المستقبل؟ • هل هناك لجان أكاديمية أو استشارية تتابع تقدم البرنامج؟

وهناك مراحل أساسية لبناء برامج الموهوبين (يحيى، 2015) هي:

1. مراعاة تلبية الحاجات الخاصة الفردية لكل طالب من خلال خطة تربوية فردية والتزام البرنامج بتلبية حاجات المجتمع ومراعاة موارده وقطاعاته الاقتصادية والاجتماعية من خلال أهدافه التي يعمل على تحقيقها.
2. اشتقاق فلسفة البرنامج بما لا يخالف فلسفة التعليم بالدولة بل يحققها.
3. وضع أهداف للبرنامج تتوافق مع أهداف التعليم وغاياته في الدولة وإن أمكن إصدار تعليمات أو قرارات بهذه الأهداف.
4. توعية المجتمع والأسر المستهدفة بأهداف البرنامج وأساليبه، بهدف تغيير الإتجاهات السلبية وممارسة الإقناع لذوي العلاقة من أسر ومعلمين ومؤسسات مجتمعية.
5. تحديد طرق الكشف ومعايير اختيار الطلبة المستفيدين من البرنامج وفئتهم العمرية وتحديد طرق الاختيار وأدواته.
6. تجهيز المكان المناسب للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها البرنامج وبما يتلاءم مع أعداد الطلبة المستهدفين وأعمارهم وتزويده بالمرافق والتسهيلات اللازمة لتحقيق الأهداف.
7. تدريب كافة العاملين والمنفذين للبرنامج وذوي العلاقة به ضمن دورات تعد لكل فئة مثل دورات أسرية ودورات للمعلمين ودورات للمسؤولين عن البرنامج ودورات عامة وإرشادية لطلبة المدارس المستهدفة.
8. استقصاء اهتمامات الطلبة المستهدفين من خلال المعلمين العاديين والموهوبين بناء على كشافات اهتمام تعد لهذه الغاية.
9. تحديد أوقات تنفيذ البرنامج داخل الدوام الأساسي وخارجه.
10. بناء مناهج خاصة حسب اهتمامات الطلبة الموهوبين من خلال استخدام مستويات متدرجة هي:

1. المفاهيم العامة وتوضيح العلاقة بينها (بناء شجرة الموضوع) بتفاصيل واضحة لكي يدرك الطالب ارتباط الموضوعات الدقيقة ببعضها البعض وتمكن المعلم من تقريب فروع المادة للطلبة.
2. توضيح مصطلحات ومفاهيم المادة حسب الفئات العمرية للطلبة ويمكن وضع قوائم توضيحية لهذا الشأن تخدم الطالب في التعرف على محتوى المادة ويعبر عن

هذا المستوى بتساؤل (ماذا).

3. مستوى تطبيقات المعلم عن محتوى المادة وتقديم الأمثلة التي تناسب عمر الطالب وقدرته وحسب طبيعة الموضوع، وهنا يجب تحديد أنشطة المعلم التي يجب أن تسبق أنشطة الطالب بصورة سهلة وواضحة، بحيث يسمح للطالب بأن ينفّذ الأنشطة التي تتحدى قدراته ويعبّر عن هذا المستوى بمستوى (عن).
4. يقوم المعلم بتوجيه الطلبة للأنشطة ومساعدتهم على التنقل نحو المصادر التعليمية والقيام بالإجابة عن تساؤلاتهم بأنفسهم أو اكتشاف حلول الأسئلة ذاتياً من خلال تطبيقات عملية ويعبّر عن هذا المستوى بمستوى (كيف).
5. إيصال الطالب إلى القدرة على البحث في الموضوع. بحيث يبحث قضايا لها علاقة بالواقع وتمس الحياة والمجتمع لكي يصل إلى الإنتاج المبدع أو إلى امتلاك الخصائص الإبداعية كنمط حياة تفيده في حياته المستقبلية ويسمى هذا المستوى بمستوى البحث.
11. التقييم: ويهدف إلى تقييم مدى فائدة البرنامج للطلبة والتعديلات التي يجب إجراؤها لضمان الإستمرارية ويجب أن يكون فردي يقيم مشاريع وإنتاجية الطالب من قبل المعلمين والمشرفين وأصحاب الإختصاص في مجال الإنجاز المبدع ليتسم بالموضوعية وقد يطبق أثناء تنفيذ البرنامج أو في نهايته (السرور، 2010).

أهم برامج تعليم الموهوبين وفق النماذج التدريسية المعتمدة عالميا

سيتم تناول عدد من برامج تعليم الموهوبين على النحو التالي:

برنامج ميكر وشيفر للتعلم بالإكتشاف (Maker & Shiever)

التعلم بالإكتشاف هو عملية عقلية تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المعروضة عليه أو المختزنة ضمن خبراته بحثاً عن علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل. وتلقى هذه البرامج إقبالاً من المتعلمين، لأنها تمنحهم فرصة الإستمتاع باكتشاف أشياء لم تكن معروفة لديهم من قبل، لذا تحظى بعناية خبراء التربية والتعليم نظراً لأهميته البالغة وفوائده المتعددة. وتطبق ضمن مشاريع عملية وبحثية مبنية على نظرية الذكاء المتعدد لغاردنر (Gardner، 1996) أو على التعريفات الحديثة للموهبة التي تعتمد على نبوغ الطالب في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية والنفسية والإجتماعية والجسمية، كما

اعتمدت هذه البرامج على نتائج البحوث التي أشارت إلى أن كثير من الأشخاص ذوي القدرات العالية في مجال معين، يفضلون انشطة أو مهمات ذات نهاية مفتوحة في ذلك المجال وتزداد دافعيتهم واهتمامهم بشكل كبير كلما تعرضوا لمهمات مفتوحة النهاية.

ويقوم البرنامج على تعريض الطلبة الموهوبين لمواقف عملية أو مشاريع سهلة التطبيق، ويتطلب منه إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل، وتدريب الطلبة على تنظيم المعلومات بطريقة تمكنهم من الذهاب أبعد من المعلومات المتوفرة، أو هو الطريقة التي يتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم من قبل المعلم لكي يمنحهم محاولة الحصول على المعرفة بأنفسهم، مما يؤدي إلى حدوث عملية التعلم كنتيجة لمعالجة المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى الوصول إلى معلومات جديدة تمكن الطلبة من تخمين أو تكوين فرضيات أو إيجاد حقائق رياضية باستخدام عمليات الإستقراء أو الإستنباط أو باستخدام المشاهدة والإستكمال أو أية طريقة اخرى، فالتعلم بالإكتشاف هو سلوك المتعلم للإنتهاء من عمل تعليمي يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم.

أهداف التعلم بالإكتشاف

تعمل برامج التعلم بالإكتشاف على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وتشجع استخدام التفكير الناقد وتزيد من دافعية الطالب نحو التعلم بما توفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه. وتبرز أهمية هذا الأسلوب من أنه يكسب المتعلم القدرة على:

- الملاحظة الدقيقة والموضوعية.
- القدرة على جمع المعلومات.
- القدرة على القياس باستخدام أطر مرجعية.
- القدرة على التنبؤ بما قد يحدث مستقبلاً.
- الثقة بالنفس والإعتماد على الذات، ويحرره من التبعية للآخرين.
- استثارة الدافعية للتعلم الذاتي.
- تنمية مهارات التفكير العلمي.
- تطوير القدرة على التعامل مع معطيات المشكلات الطارئة بمنهجية علمية وتسجيل النتائج تبعا لذلك.

أنواع التعلم بالإكتشاف: هناك عدة طرق تدريسية لهذا النوع من التعلم بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للطلاب وهي:

1. **الإكتشاف الموجه:** وفيه يتم تزويد الطلبة بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، ويمكنهم من استخدام قدراتهم العقلية لإكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يدرك الطلبة الغرض من كل خطوة من خطوات الإكتشاف، ويناسب هذا الأسلوب طلبة المرحلة الأساسية ويمثل أسلوباً تعليمياً يسمح للطلبة بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة.
2. **الإكتشاف شبه الموجه:** وفيه يقدم المعلم المشكلة للطلبة ومعها بعض التوجيهات العامة، بحيث لا يقيدهم ولا يحرمهم من فرص النشاط العملي والعقلي، ويعطيهم بعض التوجيهات.
3. **الإكتشاف الحر:** وهو أرقى أنواع الإكتشاف، ولا يجوز أن يمارسه الطلبة إلا بعد ممارسة النوعين السابقين من الإكتشاف، وفيه يواجه الطالب مشكلة محددة، ثم يطلب منه الوصول إلى حل لها ويترك له حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها.

تصنيف مواقف حل المشكلات المعتمد ضمن برنامج التعلم بالإكتشاف

يقوم هذا البرنامج على تعريف غاردنر للذكاء المتعدد والذي ينص على أن الذكاء يتشكل من مجموعة مهارات حل المشكلات التي يمكن الفرد من مواجهة المشكلات اليومية والصعوبات الحقيقية، لذا يعد أسلوب حل المشكلات المفهوم الرئيس في هذا البرنامج. يصنف ميكر وشيفر (2005) مواقف حل المشكلات بناءاً على التدرج في نوع المشكلة المطروحة في الأنشطة التعليمية المقترحة، حيث تختلف المشكلات في مدى وضوح برنامج الإكتشاف ومدى وضوح أو تحديد المشكلة أو طريقة التناول والبحث للمشكلة أو الحل، لذا تم تصنيف مواقف التعلم بالإكتشاف حسب نوع المشكلة المعروضة إلى مستويات مختلفة، على النحو التالي:

- **المستوى الأول:** يتم تعريض الطلبة لمشكلة واضحة وذات طريقة حل واضحة. إذ يعرف المعلم الحل الصحيح ويعرف الطالب استراتيجية الحل ويتقنها لأنه سبق له أن تعلمها، ومن الأمثلة على هذا المستوى من المشكلات حل المسائل الرياضية أو استخدام قواعد

اللغة في التشكيل والصرف أو تطبيق معادلة رياضية في مجال فيزيائي معين أو تطوير أداءات جسدية محددة لتأدية مهارة معينة.

- **المستوى الثاني:** ويتم تعريض الطلبة في هذا المستوى إلى مواقف واضحة وذات طريقة حل واضح لكن المعلم وحده هو الذي يعرف الحل الصحيح ولا يعرف الطالب استراتيجية الحل مسبقاً، التي يمكن ان يتوصل بها للحل ومن الأمثلة على هذا المستوى، التجارب العملية في مختبر العلوم أو مسائل الرياضيات اللغوية (حل الألغاز) أو استخدام أدوات قياس واستخراج نتائج بها.
- **المستوى الثالث:** ويتم تعريض الطلبة في هذا المستوى إلى مواقف واضحة ومحددة وذات طريقة حل واضح ولكن يوجد أكثر من طريقة حل صحيحة، وقد لا يعرف المعلم كل هذه الطرق فالحل هنا محدد لكن هناك عدة طرق للوصول اليه ومن أمثلته مسائل الرياضيات والكلام واللغة التي تعتمد على اكتشاف النمط ومسائل التتابع الحركي التي تعتمد على نمط محدد أو معيار معين. ويتصف دور المعلم في هذا المستوى بأنه مخطط ومصدر للمعلومة وميسر لها ويجمع المواد المناسبة لاستكشافات الطالب ويطلب الإثباتات على أسئلة الاستدلال، بينما يتصف دور الطالب بانه مشارك نشط في بناء القاعدة المعرفية واكتساب المهارات.
- **المستوى الرابع:** ويتم تعريض الطلبة في هذا المستوى إلى مواقف يمكن حلها بأكثر من طريقة كالمواقف في المستوى الثالث لكنها تتضمن استخدام الإستقراء المنطقي، ومن الأمثلة عليها المسائل الهندسية وحل المعادلات الآنية وألعاب السودوكو اليابانية. ويتصف دور المعلم في هذا المستوى بأنه ميسر ومصدر للمعلومات ويحث الطلبة على التوصل إلى توقعات ويضع نظم المناقشات للمجوعات بينما يتصف دور الطالب بأنه مشارك نشط ويستخدم أدوار مختلفة ضمن مجموعته لتحقيق النتيجة المتوقعة.
- **المستوى الخامس:** ويتم تعريض الطلبة في هذا المستوى إلى مواقف إشكالية محددة، لكن طريقة الحل والنتيجة غير معروفين لكل من المعلم والطالب، وتقسم هذه المواقف إلى نوعين أساسيين، الأول يتم من خلال أسئلة حول تطوير أدوات أو أجهزة لتحقق خدمات أفضل أي استخدام تراكيب مختلفة للمواد بقصد تحقيق غرض معين، أما النوع الثاني فهو مواقف تتضمن إيجاد طرق جديدة لتطبيق معادلات رياضية موجودة

أصلا أو مواقف لحل مشكلات مستقبلية أو تطوير قصيدة أو تطوير قصة حول صور معروضة على الطالب، لذا فإن هذا المستوى يعتمد بشكل واضح على استراتيجية حل المشكلات الإبداعي حيث يلاحظ التداخل بين الإستراتيجيتين، ويعتمد هذا المستوى على تدريب الطلبة على أساليب عملية الحل الإبداعي للمشكلات، ويتصف دور المعلم بأنه مصدر للمعلومات، وميسر. ويطلب اثباتات حول أسئلة الإستدلال المرتبطة بالموقف. أما دور الطالب فيتصف بأنه مشارك نشط يحاول المشاركة في الأنشطة وتحديدها.

- **المستوى السادس:** ويتم تعريض الطلبة في هذا المستوى إلى مشكلات غير محددة وغير معرفة وحلها غير معروف وطريقة التعامل معها غير محددة وغير معروفة ولها عدة احتمالات للحل وأجوبتها متشعبة، فهي تحتاج إلى تحديد للمشكلة قبل تناولها من قبل الطالب، وهذه المواقف تشبه المواقف في الحياة الحقيقية مثل مشكلة التلوث أو المواصلات في المدن الكبيرة. ويتمثل دور المعلم في هذا المستوى بأنه موجّه وميسر للمعلومة ويراقب تقدم المشاركين في المجموعات الصغيرة أثناء عملهم وإعدادهم لعروض التقديم. ويتصف دور الطالب بأنه مشارك نشط في إيجاد وتحديد المشكلة والتفاعل مع المجموعة وتحديد نمط المنتج لغوياً أو اجتماعياً أو منطقياً أو رياضياً وغيره. كما تتصف المشكلة بأنها تأخذ شكل موضوعات متخصصة ومتداخلة.

وتشير الدراسات حول مستويات التعلم بالإكتشاف إلى شمول المناهج على مواقف تدريبية غير كافية من المستوى الرابع والخامس، رغم أن إنجازات العلماء الحقيقية تعتمد على النظر على المشكلات القديمة من زوايا جديدة، وإثارة تساؤلات مختلفه حولها وهي مواقف مشابهة للمستويات في الخامس والسادس. ومما يزيد من أهمية تطبيق برامج التعلم بالإكتشاف النتائج التي توصلت إليها الأبحاث والتي أشارت إلى وجود ارتباط ضعيف بين النجاح الأكاديمي للطلاب في المدرسة ونجاحهم كراشدين في حياتهم المهنية والإجتماعية في المستقبل، بينما أشارت الدراسات إلى وجود مؤشرات تنبؤية عالية بين قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي وإتقان مستويات التعلم بالإكتشاف والتدريب على التفكير التشعيبي من جهة والنجاح المستقبلي من جهة أخرى.

خطوات التعلم بالإكتشاف:

تتم عملية الإكتشاف على خطوات هي:

1. عرض المشكلة التي يراد دراستها لإيجاد حل لها، ويتم هذا العرض في معظم الحالات على هيئة سؤال سابر يتطلب جواباً أو تفسيراً، ويراعي المعلم عند اختيار المشكلة مجموعة من العوامل أهمها: المنهاج الدراسي، خصائص المتعلمين، عدد المتعلمين، مستواهم المعرفي، وقت الحصة، ويراعى في السؤال المطروح أن يكون مشوقاً يثير فضول المتعلمين ويستنهض هممهم للبحث عن تفسير له، كأن يطرح عليهم موقفاً بلا نهاية ويطلب منهم البحث عن نهاية له أو يقدم لهم معلومات تتعارض مع ما رسخ في أذهانهم من أفكار ويطلب منهم المقارنة بينها للتوصل إلى الحقيقة.
2. جمع المعلومات حول القضية، ويتم بالحوار الهادئ والتواصل متعدد الإتجاهات، أو بالرجوع إلى المكتبة أو إلى الشبكة العالمية للمعلومات.
3. صياغة الفرضيات.
4. التحقق من صحة المعلومات التي جمعت، ويتم ذلك بمناقشتها مع الزملاء، أو بعرضها على المعلم، أو بالمقارنة بينها للتأكد من عدم وجود تناقض بينها.
5. تنظيم المعلومات وتفسيرها، بهدف التوصل إلى إجابة مرضية عن السؤال المطروح أو القضية المراد بحثها لإيجاد حل لها، ويقوم المعلم بتوجيه الطلبة وتقديم المساعدة لمن يطلبها.
6. تحليل عملية الإكتشاف وتقويمها لإختبار الفرضيات والتأكد من سلامة الخطوات المتبعة، ومن صحة التحليل والإستنتاج.
7. بلورة النتيجة واعتمادها لإتخاذ القرار، وتسجيل الحل الذي تم التوصل إليه من قبل المتعلم نفسه. ويتبين مما سبق أن هناك تداخل بين برامج التعلم بالإكتشاف والتعلم بحل المشكلات رغم أن هناك فروق بينهما في مجالات التركيز.

برنامج غالاغر (Gallagher) القائم على حل المشكلات

يستخدم تعبير «حل المشكلات» في مراجع علم النفس بمعنى السلوكات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو البحث عن وظيفة أو تصميم تجربة علمية. وتتضمن معظم

تعريفات حل المشكلات عددا من العناصر المشتركة التي ينبغي إبراز أهميتها، فيما يلي أهمها:

1. المعرفة السابقة للطلبة التي تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الجديدة .

2. البعد الإنفعالي الذي يجب أن يأخذه المعلم بالإعتبار عند تعليمه مهارات حل المشكلات. ويقوم هذا النموذج على افتراضات تؤكد أن التعلم يصبح أكثر فعالية، وعملياً عندما يقوم على معرفة مسبقة ويحفز الطلبة على اكتشاف موضوعات المنهاج الأساسي بأنفسهم، وعندما يعالج مشكلات حياة حقيقية. مما يطور مهارات التفكير ويشتمل التعلم القائم على حل المشكلة على عناصر أساسية هي مشكلة غير محلولة ومحتوى موضوعي وأنشطة تدريبية للطلبة قائمة على فلسفة التعلم الموجه ذاتياً والتعلم التعاوني (جروان، 2012). ويعد التدريب على مهارات ما وراء المعرفة من أهم عناصر هذا البرنامج حيث يجب أن تطور هذه المهارات لدى الطلبة لأنها ذات أهمية وظيفية في تحقيق أهداف البرنامج. وهذا يتضمن التدريب على عمليات الإستقصاء والتفكير الناقد في بيئة إيجابية ومعززة لنجاحات الطالب والتأكد من ملائمة تحديات المشكلة لقدرات الطالب (Maker & Shiever،2005).

خطوات تنفيذ البرنامج

1. **اختيار المشكلة:** ويكون للطالب دور نشط في ذلك، حيث تتم من خلال المشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع المحلي وتقديم مداخلات فيها، كما يمكن أن يكلف الطلبة بوضع قائمة بالمشكلات ذات الصلة بحياتهم ومدرستهم ليقوم الطالب باختيار المشكلة من ضمن اهتماماته، ويكون دور المعلم بأنه ميسّر بالإضافة إلى كونه مصدر من مصادر المعرفة.
2. **مرحلة تحديد** أدوار الطالب داخل المجموعة: ويشارك الطلبة في تحديد أدوارهم من خلال مناقشة نقاط القوة الفردية لديهم والتي تتناسب مع أدوارهم المحتملة. ولتسهيل ذلك، يمكن التخطيط لنقاشات حول الأدوار وما تحتاجه من نقاط قوة فردية للقيام بها، ويكون دور المعلم التيسير، إضافة إلى كونه مصدر من مصادر المعرفة.
3. مرحلة تحديد أهداف التعلم وممارسة عصف ذهني لتطوير قائمة بالمهارات والمفاهيم

التي سيتم تعلمها من خلال العمل على حل المشكلة ويكون دور المعلم كمصدر للمعرفة وميسر للعمل. حيث يسهل جلسات العصف الذهني من أجل الوصول إلى تحديد مناسب للأهداف.

4. **عرض المشكلة:** حيث يقوم الطلبة بكتابة قوائم بالحقائق والأفكار حولها ويكون دور المعلم مصدر للمعرفة، وميسر للعمل حيث يوجه الطلبة أثناء بحثهم عن المعلومات ويطلب منهم أدلة تدعم آرائهم ويطرح أسئلة أثناء النقاش ليساعد الطلبة في العثور على مصادر للمعرفة، ومن ثم الوصول إليها.
5. **معالجة المشكلة:** حيث يقوم الطلبة بتحليل وتركيب المعلومات المتجمعة حول المشكلة المختارة بشكل منفرد وجماعي وتبادل المعلومات حول المشكلة. ويقوم المعلم بتوجيه الطلبة للبحث عن المعلومات الواقعية وتقديم أدلة تدعم استنتاجاتهم وطرح أسئلة أثناء النقاشات لتوجيه الطلبة للعثور على المصادر المطلوبة.
6. **متابعة المشكلة:** إذ يشارك الطلبة في النقاشات الجماعية وتطبيق المعرفة التي وصلوا إليها وتركيب ومراجعة الفرضيات، وإذا لزم الأمر تحديد خطة عمل لجمع معلومات أكثر. أما دور المعلم فيتبلور في قيادة النقاشات ومساعدة الطلبة على إيجاد المصادر إن لزم الأمر وتعزيز استدلالاتهم المناسبة.
7. **عرض الحل:** ويطور الطلبة في هذه المرحلة عرض جماعي ضمن عمل المجموعات الصغيرة يوضح التحويلات والتركيبات التي يمكن أن تقدم حلاً. ويقوم المعلم بمساعدتهم في الوصول إلى المواد اللازمة والأشخاص الذين يمكن أن يقدموا لهم المساعدة.
8. **التأمل:** حيث يطلب من الطالب أو المجموعة أن يتأمل حله وأن يقرر كيفية عرض ما تعلمه، وييسر المعلم له إمكانية التقويم والنقد الذاتي للعملية والمنتج من خلال طرح التساؤلات عليهم (Gallagher، 1996).

برنامج بارنيز (S. Parnes) لحل المشكلات الإبداعي (CPS)

يوفر هذا البرنامج أسلوباً منظماً لحل المشكلة الإبداعية من خلال الطرق التخيلية التي تنتج في البداية حالة فوضى من الأفكار للتوصل إلى الحلول الإبداعية الفعالة، بهدف تطوير استجابات لدى الطلبة والتعبير عنها بالرموز مما يولّد مركبات فريدة من المعرفة،

وتتلخص خطوات هذا البرنامج بما يلي:

1. صياغة الهدف من خلال تحليل ما هو معروف ووضع الأهداف ومعايير التقويم للمهمة أو المشكلة التي تم اختيارها.
2. البحث عن البيانات لإستكشاف الحقائق حول المهمة وجمع البيانات ذات العلاقة بالهدف.
3. بلورة المشكلة من خلال التفكير في المعلومات من عدة زوايا مختلفة وعلى المعلم هنا أن يشجع تدفق الأفكار لدى الطلبة والتعبير عنها بعبارات موجزة، ويستخدم استفسارات مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة.
4. التوصل إلى فكرة الحل، من خلال وضع قائمة بالأفكار المتنوعة الجديدة. ويمكن للمعلم هنا أن يستخدم أسلوب العصف الذهني للوصول إلى البدائل والحلول المختلفة وتقويم الجودة.
5. الوصول إلى الحل ويتم من خلال استخدام معايير لتقويم أفكار العصف الذهني بما يناسب المشكلة والإحتياجات لذوي العلاقة في المشكلة، وقد تستخدم الطرق التجريبية لدعم الحلول الناجحة.
6. تسويق الفكرة وإيجاد القبول، حيث يجب على الطلبة أن يضعوا خطة لتسويق الحل وعرضه على الجمهور المستهدف، كما يجب أن يضعوا خططاً بديلة في حال لم يتحقق القبول للخطة الأولى وأن يمارسوا ذلك مع جمهور حقيقي.

وقد استخدم بارنيز في برنامجه أساليب العصف الذهني التي طورها أوزبورن وتوسع فيها وقد أثبت برنامجه فعالية كبيرة في تطوير السلوك الإبداعي. وفي التطويرات الأخيرة للبرنامج تم تصنيف الخطوات الست ضمن ثلاثة مستويات هي تحديد المشكلة وتوليد الفكرة وخطة العمل (Parnes, 2000).

برنامج تيريز (TRIZ) للحل الإبداعي للمشكلات

إن حل المشكلات التي يتوقع أن تواجهها المجتمعات البشرية في القرن الحادي والعشرين يتطلب مزيداً من الأفكار الإبداعية التي تولد حلولاً للمشكلات يوفر فيها الفرد الوقت والجهد في عصر أصبح سمته التغير المتسارع، ويهدف برنامج «تيريز» الإثرائي الذي يقدم للطلبة إلى تنمية القدرة على التفكير الإبداعي. ويمكن تقديم هذا البرنامج لطلبة

الصفوف الدراسية العادية والموهوبين، مع الأخذ بعين الإعتبار تناول مشكلات حقيقية يمكن للطلاب استيعابها، بهدف تحقيق النتاجات التالية:

1. زيادة وعي المتدربين بالمشكلات والتحديات الموجودة في بيئتهم، وزيادة اهتمامهم ورغبتهم في حلها.
2. تطوير دافعية المتدربين نحو التفكير بطريقة إبداعية، وزيادة وعيهم بأهمية الإبداع في كل مجالات الحياة، وتشجيعهم بشكل مستمر على التعامل النشط مع المشكلات التي تواجههم في مختلف مناحي حياتهم.
3. تمكين المتدربين من استخدام تقنيات مختلفة ومتنوعة لحل المشكلات، ووضع الخطط وتنفيذها من خلال توظيف مبادئ نظرية تيريز.
4. تنمية مهارات المتدربين في تحسس المشكلات وصياغتها بطريقة مفهومة، وتحديد جوانب التناقض في المشكلات التي يتم عرضها والتعامل معها.
5. تنمية مهارات المتدربين في توليد الأفكار وتقديم البدائل الأصيلة في حل المشكلات، من خلال تزويدهم بالإستراتيجيات المناسبة التي تمكنهم من ذلك.
6. تنمية مهارات المتدربين في العمل الجماعي، ووضع المعايير الملائمة لتقييم الأفكار والبدائل.

ويتضمن البرنامج خريطة عقلية تحتوي على (40) مبدأ لتطوير قدرات الإختراع وحل المشكلات، ويستخدم مع كل مبدأ أنشطة تخيلية وأمثلة تطبيقية يقوم الطلبة بتنفيذها (Gadd،2011). وقد قامت نظرية تريز من خلال دراسة الإختراعات المبدعة بناءً على افتراض بأن هناك مبادئ عالمية للإبداع تشكل في مجموعها قاعدة للإختراعات المبدعة وتقدم التكنولوجيا، يوضحها جدول (1).

برنامج بيتس وكيرشير للمتعلم المستقل

ينظر إلى برنامج المتعلم المستقل على أنه صورة أخرى من صور برنامج الإثراء الشامل لرينزولي. فكلا البرنامجين يركزان على استقلالية المتعلم الموهوب، ويعملان من أجل خدمة فكرة التعلم الذاتي ضمن المدرسة العادية، وقد أكد بيتس مؤسس هذا البرنامج الذي يعتبر الأساس لبرامج التعلم المستقلة أن الهدف الرئيس هو تطوير الإدراك الإيجابي نحو الذات لدى الطلبة الموهوبين من خلال تطوير معرفتهم

وإدراكهم الدقيق لمواهبهم الاستثنائية كطلبة متميزين، وغرس روح المسؤولية لديهم نحو أدائهم المستقل للوصول إلى مستوى إرادة ذاتية عالية في التحصيل وتطوير مهاراتهم الإجتماعية وتزويدهم بمهارات تفكير عليا وتدريبهم على اتخاذ القرار وحل المشكلات (Betts & Kercher، 1999).

ويوجد للبرنامج تطبيقات عملية واسعة تعد دليل مبرمج يمكن أن يستخدم في أي مدرسة تعنى بالموهوبين ويحظى بانتشار واسع في التطبيقات المدرسية في الولايات المتحدة؛ لخدمة الأهداف السابقة موزعة على الأبعاد التالية:

1. **التوجيه والإرشاد:** وتهدف تطبيقات هذا البعد إلى تهيئة المتعلم الموهوب نفسياً وعقلياً بهدف توعيته في مضمون برامج تعليم الموهوبين والمبادئ الأساسية التي تُبنى عليها برامجهم التربوية، وطبيعة الموهبة والإبداع وأهمية الإستقلالية كصفة لتعلم الموهوبين، كما توضح أهداف البرنامج والنتائج المتوخاة منه وما يتميز به من فوائد ومزايا تنعكس على الطلبة الموهوبين، وتتم التطبيقات للأنشطة التربوية من خلال المجموعات مما يزيد وعي المشاركين بالعلاقات المتداخلة فيما بينهم.
2. **التطوير الشخصي:** ويتضمن هذا البعد مهارات ومفاهيم واتجاهات متنوعة بهدف تطوير وإغناء الاستقلالية والاعتماد على الذات لدى المستهدفين الموهوبين في كافة أنشطة حياتهم المستقبلية، وكذلك تطوير القدرة على التعلم الذاتي لديهم من خلال إكسابهم مهارات البحث العلمي ومهارات التفكير العليا ومهارات التواصل والقيادة.
3. **الإغناء (الاثراء):** حيث يعتبر الطالب محور النشاطات الإغنائية والموضوعات التي تقدم في هذا البعد، فهو الذي يقرر محتوى التعلم وأهدافه من خلال الاهتمامات التي يرغب باستكشاف ما يرتبط بها من قضايا ومشكلات، وبعد أن يكون الطالب فكرة واضحة في مجال ما، يعطى الفرصة لتقديم محاضرة عما توصل إليه من معلومات ومعارف. ويسمح للطالب بالمشاركة في أي نشاطات ثقافية أو بحوث أو زيارات سواء للمتاحف أو لمؤسسات المجتمع المختلفة كما يسمح له بالقيام بالأعمال التطوعية والرحلات للأماكن الأثرية أو المصانع وغيرها بهدف زيادة مستوى التعلم لديه.
4. **الندوات وحلقات البحث:** ويعطي هذا البعد فرصاً للطالب لعرض نتائج دراسات أو أبحاث قام بها على زملائه الآخرين للمناقشة والتقويم، ويكون دور المعلم كميسر لمجموعة النقاش حيث يتفق معهم على مجموعة معايير لتقييم العمل المقدم. وهذا

يفيد الطلبة لأنه يطور قدراتهم على عرض المعلومات للآخرين وتسهيل عملية فهمهم لمواضيع محددة، كما يطور قدرتهم على المشاركة والمناقشة وتقبل الرأي الآخر، والوصول إلى استنتاجات متفق عليها.

5. **المشاريع البحثية الحقيقية:** ويتيح هذا البعد فرصة ثمينة للطلبة الموهوبين على المستوى الفردي أو الجماعي لبلورة فكرة مشروع بحثي، بحيث يأخذون على عاتقهم العمل في هذا المشروع الذي قد يستغرق فترة طويلة ويطور لديهم المسؤولية الحقيقية واستقلالية في التعلم والبحث وقدرة على اتخاذ القرار للوصول الى الأهداف، حيث يقرر الطالب ما سيتعلمه من خلال تقريره لموضوع البحث أو المشروع ويتعرف فردياً على المساعدات الضرورية التي يجب أن يحصل عليها من المعلم أو المدرسة لكي يكمل مشروعه، ويقرر بنفسه متى سيعرض مشروعه وما هو معيار النجاح له.

ومن واجبات المعلم في هذا النموذج أن يكون ميسراً يساعد الطلبة لكي ينفذوا تطبيقات البرنامج لإكتساب الإستقلالية في التعلم بدلاً من الاعتماد على المعلم كمصدر للمعرفة، وقد صممت نشاطات البرنامج لمساعدة الطلبة على تطوير مهارات التواصل الإجتماعي والتواصل مع الذات، كما يعتمد البرنامج على خبرات التعلم بالإكتشاف والخبرات التعليمية المفتوحة ذات النهايات غير المحددة، لذا يفترض هذا البرنامج تميز الطالب الموهوب بحب استطلاع عالي ورغبة في الإستكشاف والوصول الى المعرفة، مما يتيح لهم القدرة على القيام بنشاطات البرنامج والتفاعل معها بتحدي لإكتساب خبرات التعلم المستقل التي تعتمد على تطوير القدرة على تنظيم الذات ومراقبتها واتخاذ القرار والإرادة العالية (Betts & Kercher 1999).

برنامج إثراء التوجيه الذاتي لتريفينجر وزملاؤه

تضمن هذا البرنامج أربع خطوات لتطوير التوجيه الذاتي والإستقلالية والمبادرة الذاتية للتعلم، وهي:

1. مستوى نشاطات للصف كله مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
2. مستوى أسلوب المهمات، حيث يطرح المعلم نشاطات ومشاريع مختلفة ويسمح للطلبة باختيار ما يناسبهم منها للعمل بها.
3. السماح للطلبة بتكوين جماعات صغيرة أو رفيق دراسة بشكل ذاتي، كما يشاركون في

قرارت اختيار النشاطات لعملية التعلم الفردية التي تخصهم وتحديد أهدافها، من خلال تشجيع المعلم لهم للقيام بإشباع تفضيلاتهم التعلمية.

4. مستوى اتخاذ القرار: حيث يتم إكساب الطلبة القدرة على اتخاذ القرار من خلال نشاطات تعليمية ذاتية يقودون فيها أنفسهم لوحدهم دون مؤثرات خارجية، كما يقومون بتقويم أعمالهم وتحصيلهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه غير المباشر، وعلى المعلم التعامل مع القدرات المختلفة للطلبة على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

وقد قدم تريفينجر باقتراحات هامة للمعلمين لتطوير قدرة التوجه الذاتي لدى الطلبة الموهوبين، وهي:

1. عدم القيام بأداء أعمال للطلبة من المفترض أن يؤدوها. لأن ذلك يعمل على إعاقة التوجه الذاتي.
2. تعزيز أسلوب التعلم الذاتي للطلبة وتطوير اتجاهات إيجابية لديهم.
3. الانتباه للعلاقات الداخلية بين الطلبة وتفاعلهم مع المعرفة وتوجيههم نحو التعلم الذاتي للوصول إلى مرحلة التركيب المعرفية.
4. تشخيص احتياجات الطلبة في المواقع الميدانية وتطوير خطط مناسبة لتلبيتها ومتابعتها.
5. تدريب الطلبة على مهارات البحث العلمي المستقل وحل المشكلات والتعامل مع الصعاب المدرسية أو الشخصية أو الأسرية بأسلوب مستقل، والسماح لهم بإبداء وجهات نظرهم واتخاذ قرارت التعلم الذاتي (Davis & Rimm 2005،).

برنامج (بوردو) ذو المراحل الثلاث

تعود فكرة برنامج بوردو إلى فيدلدهاوزين (Feldusen) ويتضمن ثلاثة مستويات في تطوير المهارات ويهدف إلى تطوير مهارات التفكير وخاصة حل المشكلات والبحث العلمي ومهارات التعلم الإستقلالية، ويتكون من ثلاثة مراحل هي:

1. تطوير مهارات التفكير التشعيبي والتقاربي من خلال نشاطات تعليمية تشتمل على تمارين بإشراف المعلمين تتضمن تطوير لمهارات التفكير التشعيبي (الإبداعي) على المستوى اللفظي وغير اللفظي من خلال محتوى يتضمن مهارات أساسية في العلوم والرياضيات واللغات. وتهدف هذه التمارين إلى تطوير قدرات الإبداع المختلفة مثل

الطلاقة والأصالة والمرونة والإتقان وتنمية وتوسيع المنطق والتفكير الناقد والتصنيف والمقارنة.

2. تطوير القدرة على حل المشكلات الإبداعية من خلال التدريب على استراتيجيات عملية وأنظمة أكثر تعقيداً للتفكير الإبداعي، ويستخدم في هذه المرحلة العصف الذهني والتركيب والتحليل ونموذج حل المشكلات الابداعي وتمارين التفكير التأملي لوضع الفرضيات حول مشكلات مفترضة.
3. تطوير مهارات الدراسة الإستقلالية من خلال مشاريع تتحدى قدرات الطلبة الموهوبين المستهدفين، وتدريبهم على كيفية تحديد المشكلة وتعريفها وجمع البيانات عنها وتحليلها وتفسيرها، وكذلك اختبار الفرضيات المختلفة لحل المشكلات بشكل عملي أو إحصائي، كما تتضمن المرحلة تطوير قدرات الكتابة والتعبير، وكتابة المسرحيات والقصص، وإجراء المقابلات مع قادة المجتمع المحلي (Moon، Feldhausen & Dillon، 1994).

برنامج الشباب الموهوبين في الرياضيات (Study of Mathmatically Precious Youth)

تعود فكرة برنامج الشباب الموهوبين في الرياضيات (سيمبي) إلى الباحثين ستانلي وبنبو (Benbow & Stanley). إذ قدما برنامج تسريعي لتنمية القدرات الإبداعية الرياضية اعتماداً على مبدأ التسريع الجزئي، حيث يعد من أشهر برامج التسريع الجزئية لمادة واحدة وهي الرياضيات، وقد انطلق البرنامج من افتراض أساسي يقول أن الموهبة الرياضية لدى الطلبة تعد علامة عالية للموهبة، وأن اختبارات الذكاء لا تقيس القدرة على التحليل المنطقي في التفكير كاختبار (SAT) للرياضيات، وتقوم فكرة البرنامج على تسريع الطلبة ذوي القدرات العالية في مادة واحدة هي الرياضيات، لأنها لغة العلوم والتكنولوجيا، وتم لهذه الغاية تطوير مناهج واختبارات خاصة للرياضيات بشكل متدرج لمراعاة الإختلافات الواسعة في التعلم بين الموهوبين، ويسمح بتسريع الطلبة الموهوبين في الرياضيات مما يطور وينمّي قدراتهم ويجعلهم أكثر قدرة على الإبداع في المجالات العلمية والتقنية، وخفض كلفة التعليم وتعزيز شعور الطالب بقيمته وقدرته. وقد أجرى ستانلي بحوث كثيرة أثبتت قدرة اختبارات (SAT) الرياضية على التنبؤ بالنجاح المستقبلي.

ويسمح البرنامج للطلبة الموهوبين بإكمال الرياضيات في الجامعة وهو في سن المدرسة من خلال اجتياز اختبارات القدرة الرياضية (SAT). بحيث يتحدد مستوى الطالب ثم تكرر العملية مرة أخرى بعد تدريسه المستوى اللاحق، وتعتمد سرعة تنفيذ البرنامج على القدرة الفردية له. ويعد برنامج سيمبي من أفضل البرامج المتاحة للطلبة الموهوبين في المدارس العادية ويتميز بقلة التكلفة وسهولة التطبيق، كما أنه يقدم نظام تدخل مبكر وتطوير لقدرة الطالب في الرياضيات، كما يقدم نظام اختبارات للقدرة الرياضية يمكن استخدامه لأهداف عديدة مع الطلبة الموهوبين والعاديين (Sternberg & Davidson، 2005).

ويقدم البرنامج أنواع مختلفة من الاثراء الأكاديمي الرياضي من خلال التسريع، وقد صممت اختبارات سات لتقيس القدرة على الاثبات والبرهنة من خلال استخدامات المنطق الرمزي، ويشترط أن تكون علامة الطالب أعلى من (85٪) في اختبار (SAT) للالتحاق بالمستوى الأعلى مع تمريره بخدمة تعلم أخطائه في الاختبار، أما إذا حصل على أعلى من (50٪) وأقل من (85٪) فيمر بخبرات للتعرف على أخطائه ثم يعطى نموذجاً آخر من الاختبار على المستوى نفسه ويطبق عليه نفس الشروط أعلاه، أما إذا كانت علامة الطالب على الاختبار أقل من (50٪) فيعيد الطالب نفس المستوى ثم للتحق بالاختبار مرة أخرى ويطبق عليه نفس الشروط أعلاه (Sternberg & Davidson، 2005). وهذا يعني أن خدمة التسريع تقدم فردياً وحسب قدرات الطالب وسرعته في التعلم، ويطبق البرنامج في العادة بالتعاون مع إحدى الجامعات لضمان استمرارية الطالب في التسريع في مادة الرياضيات في الجامعة وهو لا يزال طالب في المدرسة، ولكن هذا لا يعني بأن الدخول المبكر للجامعة هو الخيار الأساسي والوحيد لأن البرنامج قد طور العديد من خيارات التسريع والمناهج المتنوعة والتي تسمح بالتعامل بمرونة كافية لتكييف مستوى التدريس وسرعته مع قدرة الطالب الفردية وحاجاته، كما توسع البرنامج ليشمل مجالات علمية مختلفة، حيث طبق التسريع في الفيزياء والكيمياء والأحياء (Benbow & Stanley، 1996).

استخدام تصنيفات الأهداف التعليمية في برامج الموهوبين

تستخدم تصنيفات الأهداف التعليمية بشكل واسع في البرامج التعليمية التي تسعى إلى تطوير مهارات التفكير العليا لدى الموهوبين والعاديين، ومن أشهر التصنيفات المعرفية

للأهداف التعليمية تصنيف بلوم وفي التصنيفات الوجدانية تصنيف كراثوول، ويهدف كلا التصنيفين إلى تصنيف الأهداف التربوية حسب مستوى التعقيد في عملية التفكيرن وهي تطبق في كافة المواضيع التعليمية والمستويات التدريسية المختلفة ويركز تصنيف بلوم على السلوك المعرفي العقلي بينما يركز تصنيف كراثوول على السلوك الإنفعالي. وقد تم تطوير هذه التصنيفات من قبل علماء النفس والتربية لتسهيل التواصل بينهم في مجالات بناء الاختبارات التربوية وتطوير المناهج التعليمية والانشطة التدريسية حيث أنها توفر البنية الواضحة والسهلة لبيئة التعلم وتسلسل تطوير المفاهيم وتعليم العلاقات لدى الطلبة وقد شاع استخدام هذه التصنيفات رغم الإنتقادات التي وجهت اليها بسبب غموض مصطلحاتها وغياب التقويم في تصنيف المهارات وتجاهلها للعلاقات البيئية المتداخلة والمعقدة في عمليات التفكير وتعتمد التصنيفات على افتراضات أساسية أهمها: (Maker & Schiever، 2005)

1- **هرمية أهداف التعليم:** أي بمعنى اعتماد كل مستوى تعليمي على المستويات الأدنى منه، بمعنى أنه لا بمكن تعليم تطبيقات معينة لحل مشكلة ما من دون توفر معرفة وفهم، وهما المستويان الأدنى من مستوى التطبيق عند بلوم لذا؛ يجب على المعلمين التأكد من قدرة الطلبة على الأداء في المستويات الدنيا قبل تعليمهم المستويات العليا. ويتضمن هذا الإفتراض أن لدى الطلبة القدرة على القيام بعمليات التفكير والوجدان الواردة في كل مستوى من التصنيفات إذا ما توافرت لديهم عمليات تدريس مناسبة وبيئة ملائمة والوقت الكافي وهذا يؤدي إلى افتراض هام أن بعض عمليات التفكير يمكن ملاحظتها وتصنيفها.

2- **تحسن العملية التعليمية نتيجة استخدام تصنيفات الأهداف:** من خلال تطوير تسلسل مناسب للمتعلم يمكن أن توضع بشكل متسلسل.

3- **افتراضات حول أهمية التصنيفات التربوية في تدريس الموهوبين:** تشير الدراسات إلى أن التصنيفات المعرفية والوجدانية للأهداف التعليمية لم توضع في الأصل لبرامج الموهوبين إلا أن معظم المربين في مجال الموهبة والإبداع يعتقدون بأن جميع الأطفال قادرون على تعلم المستويات الدنيا بشكل سهل في مختلف المراحل التعليمية. أما الأطفال الموهوبين فيحتاجون إلى مزيد من الوقت في المستويات العليا مما يزيد في تحقيق الجودة في المستويات الدنيا وهذا يعني أن على برامج الطلبة الموهوبين أن تقدم مزيدا من الأنشطة التعليمية في المستويات العليا بحيث تتحدى قدراتهم.

تصنيف بلوم المعرفي Bloom Taxonomy للأهداف

- **المستوى الاول (المعرفة والتذكر)**: ويهتم هذا المستوى بالتفاصيل وما تتضمنه من مصطلحات ووقائع محددة وطرق التعامل مع هذه التفاصيل مثل توصيف معالجة الظواهر والتعرف إلى المسلمات والقوانين والمبادئ والتعميمات والنظريات.
- **المستوى الثاني (الفهم)**: وتتضمن فهم العمليات والمصطلحات وكيفية الإستفادة من المعلومة واكتساب القدرة على التعبير عنها بلغة الطالب الخاصة ويتكون الفهم من مهارات مرتبطة بالنقل أي صياغة الأفكار بشكل جديد مع الحفاظ على المعنى والتفسير أي الشرح وإعادة تنظيم المعلومة وترتيبها والإستخلاص الذي يتضمن أعلى مستوى من الفهم ويشمل توسيع التوجهات لدى المتعلم بما يسمح له إعادة تنظيم ما يمكنه التعرف على احتمالات جديدة أو تأثيرات للحقائق المعروفة.
- **المستوى الثالث (التطبيق)**: ويمثل هذا المستوى استخدام المعادلات أو المبادئ العامة على حالات جديدة وواقعية ويتضمن اختيار المبادئ أو الإجراءات المناسبة للتعامل مع المشكلة المطروحة.
- **المستوى الرابع (التحليل)**: ويتضمن تحليل المكونات والعلاقات المتداخلة بهدف التوصل إلى فهم أوسع مثل التعرف على الإفتراضات الضمنية لمعلومة ما والتحقق من اتساق المعلومات مع الفرضيات.
- **المستوى الخامس (التركيب)** : ويشتمل على جمع الأجزاء معا لتشكيل نموذج جديد أو منتجات جديدة مثل إنتاج رسالة أو تقديم خطة مقترحة لعمل ما أو اشتقاق علاقات مجردة جديدة أو اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة أو الإكتشاف الإستقرائي لمبادئ رياضية أو منطقية، وتركز برامج التعلم الإستكشافي للطلبة الموهوبين على المستوى التركيبي الذي يتضمن المهارات الإستنتاجية.
- **المستوى السادس (التقويم)**: وهو التوصل لأحكام لقيمة الشيء بالنسبة لهدف معين وبناءً على معيار معين، وقد يكون التقويم كمي أو نوعي ويستخدم فيه معايير مناسبة، ويتضمن هذا المستوى جميع مهارات التفكير الناقد.

تصنيف كراثوول الإنفعالي:

ويتضمن المستويات التالية:

- **الإنتباه أو الإستقبال**: ويعبر هذا المستوى عن الحساسية لوجود شئ ما أو بحقيقة

ما ويتضمن الاستقبال الواعي أو الشعور بشيء ما وأخذه بالحسبان والرغبة في تلقي معلومة ما والانتباه الانتقائي للمثير حيث يختار المتعلم مثيراً مفضلاً لديه ويلتزم به.

- **الإستجابة:** ويتضمن الاهتمام والانهماك في موضوع معين بحيث تحقق المشاركة فيه، الرضى لدى المتعلم والطاعة والالتزام والرغبة في الاستجابة من تلقاء نفسه، واختيار الأنشطة التي يقوم بها وهذا يوفر عنصر المتعة والحماس في التعلم أثناء تنفيذ الأنشطة.
- **اعطاء القيمة:** وهذا يتضمن إظهار الأفضلية لظاهرة ما والبحث عن تلك القيمة بشكل أكبر والالتزام بمعتقدات معينة.
- **التنظيم:** ويتضمن هذا المستوى تبني قيم معينة وظهور مواقف قد تنطوي على أكثر من قيمة، حيث يتم تنظيم العلاقات بينها وهذا يتطلب تصور القيمة وفهم كيفية ارتباطها بقيم أخرى قديمة لدى الفرد أو جديدة حيث يقوم المتعلم بترتيب القيم في منظومة قيمية ذاتية متسقة ومتناغمة داخلياً.
- **بلورة القيم:** بعد استيعاب القيم وتنظيمها وإكسابها طابعاً شخصياً وذاتياً حيث تشكل فلسفة حياة توجه السلوك وتشكل النظرة إلى العالم وتركز على الانسجام الداخلي لدى الفرد.

ويمكن توجيه أنظمة التصنيف لتوجيه تعديلات المنهاج العادي أثناء تطوير برامج التعليم للموهوبين، حيث يمكن استخدام هذه التصنيفات كخطة للتعامل مع انواع المعرفة المختلفة وتفاصيلها مما يؤدي إلى تنويع في أدوار المعلم والطالب أثناء تنفيذ البرامج التعليمية. كما يمكن أن يستخدم التصنيف المعرفي لتقويم مستوى التعقيد لمنتجات الطالب وتقديم توجيهات تطور بيئات التعلم الملائمة في البرامج التعليمية وتطور الجو الصفي المناسب لتنفيذ الأهداف وتوجيه الطلبة نحو الإكتشاف مع الحفاظ على حرية الإختيار للطالب وتفاعله مع المجموعة واستخدام سرعة مناسبة لتحقيق الأهداف.

تقييم برامج الموهوبين

من المفروض أن يخطط لعملية تقييم برنامج الموهوبين منذ بداية التخطيط للبرنامج ووضع أهدافه، حيث أنه من المفروض أن توضع مؤشرات للنجاح، وأن يصمم لكل مؤشر أسلوب للقياس، وأدوات للتعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه. ويتردد كثير من مطوري

البرامج في القيام بعملية تقييم برامجهم وإنجازاتها، لكونهم يشعرون بأن برامجهم تقوم على خدمة الطلبة الموهوبين انطلاقاً من الايمان بأهمية تعليمهم وتطوير إبداعاتهم، كما أنهم يميلون إلى استثمار وقت التقييم في تحسين البرامج وتطويرها بدلاً من تقييمها.

كما أن هناك صعوبات تواجه عملية تعليم الموهوبين في البرامج ومدى نجاحها، خاصة أن معايير التقييم غير متفق عليها. فمنهم من يرى بأنها يجب أن تشتمل على تقويم النواتج النهائية التي يحققها الطلبة الموهوبون، بينما يستعمل البعض الآخر اختبارات التحصيل والتفكير والقدرات والمهارات للدلالة على نجاح البرامج، ويرجع التردد أيضاً من الخوف من نتائج التقييم خاصة في حالة استخدام اختبارات غير موثوقة وغير صالحة ولا تستطيع أن تقيس المهارات التي يعلّمها البرنامج، رغم أن عملية تقييم برامج الموهوبين أكثر صعوبة من تقييم البرامج الأخرى، إلا أنها عملية ضرورية لأنها ترتبط ليس فقط بعملية التطوير والتحسين، بل ترتبط بإيجاد أدلة لنجاحها في المناطق التعليمية مما يتيح التوصل إلى مصادر تمويل لها تسمح باستمراريتها. ويزيد من صعوبة عملية التقييم عدم اتفاق التربويين على أي برنامج لتعليم الموهوبين، كما قد تتأثر عملية للتقويم باتجاهات المقومين نحو برامج تجميع الموهوبين أو نحو الإثراء والتسريع (Davis and Rimm، 2001).

وتشير كالاهان (Callahan) المشار اليها لدى بورسل وايكارت إلى مجموعة من الافتراضات التي تعمل بمثابة إرشادات للقائمين بعملية التقويم للبرامج ويجب أن يكونوا على وعي بها لإتمام مهمة التقييم بكفاءة وفاعلية، وهي:

1. ضرورة إشراك جميع العاملين في البرنامج في التخطيط لعملية التقييم.
2. لا تشكل اختبارات التحصيل المعيارية وغيرها من اختبارات القدرات مؤشرات صادقة في قياس مخرجات برامج الموهوبين وأهدافها.
3. يجب أن تشتمل عملية تخطيط التقييم على تحديد دقيق لمخرجات البرنامج المرجوة وأهدافه.
4. يجب أن تتضمن عملية التقييم بيانات نوعية بالإضافة إلى البيانات الكمية.
5. ضرورة مراعاة عملية تقييم السياسات والأنظمة الحكومية والمحلية المعمول بها.
6. يشترط أن يقوم بعملية التقييم أشخاص أكفاء وذوي خبرة وأن تستخدم برنامجاً زمنياً محدداً بحيث تقدم نتائجها بالوقت المناسب (Purcell and Eckert، 2006).

وهناك نماذج عديدة اقترحت لتقييم البرامج التربوية للموهوبين من أهمها:

- **نموذج بروفوس (Provus)**: ويسمى أيضا بنموذج تصحيح الخلل والمتناقضات ويتكون من خمس نقاط هي:
  - تصميم البرنامج وخطته والتي يتم مقارنتها بمعايير نظرية اشتقت من القاعدة النظرية التي يقوم عليها البرنامج، فإذا ظهر هناك تناقضات أو خلل يتم تصحيحها.
  - التوظيف والإجراء: وتتم المقارنة هنا بين واقع البرنامج والتصميم النظري الذي اعتمد عليه أثناء التخطيط وأي خلل يظهر بين التصميم والتوظيف يجب أن يخضع إلى تغيير تصحيحي يتم إجراؤه أثناء مسيرة البرنامج.
  - النشاطات: وتتم المقارنة هنا بين نشاطات البرنامج المطبقة فعلياً مع النشاطات المفترض تحقيقها في البداية، وعند اكتشاف أي خلل أو تناقض يتم تصحيحه.
  - الناتج والمخرجات: وهنا يتم المقارنة بين ناتج أداء الطلبة الحقيقي ومخرجات البرنامج المتوقعة في البداية.
  - جدوى البرنامج: وذلك من خلال المقارنة بين الفوائد التي تم تحقيقها للطلبة الموهوبين والمجتمع ومدى التكلفة والجهد المبذول.
- **نموذج رينزولي وويرد**: ويسمى التشخيص الفارق لتعليم الموهوبين، ورغم أنه قد صُمّم خصيصاً لبرامج الموهوبين الخاصة، إلا أنه يمكن الإفادة منه في تقييم كافة البرامج التربوية. ويتضمن هذا النموذج خمسة أدلة هي: الأول يشرح مقاييس التقييم والتشخيص الفارق لتربية الموهوبين، والثاني يوضح مقاييس تقييم التطبيقات التربوية أو مستلزمات البرنامج، والثالث يتضمن استبيان حول معلومات واقعية وفعلية عن البرنامج، والرابع يضم كراسات صُمّمت لمساعدة المُقيّم على توثيق المعلومات وتطور تعامله معها وأدلة لتوثيق الملاحظات، والخامس يشتمل على دليل للتقرير الملخص الذي يسمح للمُقيم بتحويل الأرقام إلى نسب ورسومات بيانية وإيجاد ملخصات قصصية مرتبطة بكل جزء من أجزاء البرنامج.
- **نموذج ريم (Rimm)**: وينطلق هذا البرنامج من فكرة قيام أي برنامج على عنصر المُدخلات ثم العمليات التي تخضع لها هذه المدخلات وما يرافقها من نشاطات مما يؤدي إلى المُخرجات المرجوّة. ويتضمن النموذج تفهم كامل للبرنامج وأجزائه ومكوناته وكيف تتكامل وتتفاعل مع بعضها البعض وكيف يمكن للتقييم أن يساعد في تحقيق الأهداف وتحسين المُدخلات، بحيث يركز على جانبين هما:

- كيف وإلى أي حد من الإتقان تم تطبيق مكونات البرنامج ؟
- كيف حققت تلك المكونات أهداف البرنامج بنجاح ؟ وإلى أي درجة؟

وهذا يحدد بأن هناك تقييم للمدخلات والعمليات والمخرجات بهدف إعطاء صورة شاملة عن البرنامج لتقديمها كتغذية راجعة إلى صانعي القرار لاستخدامها في تطوير التخطيط اللاحق وإجراء التعديلات المطلوبة سواء في المدخلات (المصادر والموارد والكوادر والأدوات والوسائل) أو العمليات (إجراءات ونشاطات وتقنيات التعليم وخطط التسريع والإثراء وتدريب المعلمين ونشاطات مشاركة الأولياء ودروس التفكير الإبداعي والحاسوب وغيرها حسب البرنامج) أو المخرجات والتي تمثل أهداف البرنامج الرئيسية ومدى تحققها بشكل نوعي أو كمي (Davis and Rimm، 2001).

ومن مراجعة النماذج المختلفة لعملية تقييم البرامج، نستنتج بأن عملية التقييم تعتمد على إيجاد معايير لعملية تقييم الأهداف التي جاء البرنامج لتحقيقها، تكون بمثابة أساس منطقي يمكن أن يخضع من خلالها البرنامج للمساءلة أمام المسؤولين، وتطوير أدوات لقياس درجة تحقق الأهداف بناءً على هذه المعايير، ومن أهم الأدوات التي تستخدم في عملية التقييم الاختبارات والاستبانات وبيانات الملاحظة الصفية والمقابلات والسجلات اليومية وعمليات تقييم الطلبة لزملائهم. وتستخدم في تنفيذ نماذج التقييم تقنيات نوعية كآلات التسجيل والمذكرات اليومية والمقالات والأبحاث التي ينجزها الطلبة، وكمية مثل استخدامات المقاييس والاختبارت، توضع أثناء عملية تخطيط البرنامج ويكون معيارها الأساسي مصلحة الطلبة، ولتحقيق الموضوعية في التقييم يجب أن يستخدم أكثر من مقياس أو إجراء لقياس الهدف الواحد.

كما تتصف عملية التقييم بأنها عملية منظمة لجمع المعلومات من مصادر متعددة بهدف مساعدة صانعي القرار على اتخاذ قرارات صائبة بخصوص برامج الموهوبين، ويمكن أن تتضمن عملية جمع المعلومات نوعين من التقييم هما؛ التكويني (البنائي) Formative أي جمع البيانات أثناء تطوير البرنامج لمحاولة تحسينه والمساعدة على الكشف عن نقاط قوته ومواضع ضعفه، والعوامل التي قد تعيق تحقيق أهدافه. والتقييم الختامي Summativeوهو المصمم لإصدار أحكام بخصوص ميزات أو كفاءة البرنامج وما إذا كان يجب تعديله أو إلغائه أو الإبقاء عليه (Purcell and Eckert، 2006).

المراجع

- الخطيب، جمال.(2012). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية. ط3، دار وائل للنشر:عمان.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى.(2014). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة (ط4). دار الفكر: عمان.
- الداهري، صالح .(2005). سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار وائل: عمان.
- الدريج، محمد. (2000). الكفايات في التعليم من أجل التأسيس العلمي للمنهاج المندمج«. سلسلة المعرفة للجميع العدد (16)، منشورات رمسيس، الرباط.
- السرور، ناديا هايل. (2010). مدخل إلى تربية الموهوبين. ط(5). دار الفكر: عمان.
- السعيد، هلا. (2012). الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيقية للفصول وغرف المصادر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العجمي، مها محمد. (2001). المناهج الدراسية، أسسها مكوناتها تنظيماتها وتطبيقاتها التربوية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد فؤاد. (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- المعايطة، داوود وشاهين، عوني. (1999). البرامج التربوية والتعليمية للطلبة الموهوبين. وزارة التربية والتعليم، الأردن
- أباظه، أمال عبد السميع مليجي. (2010). سيكولوجيا غير عاديي الموهبة. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- بدر، اسماعيل ابراهيم محمد. (2000). نموذج لتنمية الإبداع لدى أطفال المرحلة المبكرة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 16(2)، 420-450.
- بيشيه، هناء ناصر علي. (2013). التسريع الأكاديمي من وجهة نظر إدارات التعليم والمعلمين في منطقة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، كلية التربية.
- جروان، فتحي. (2012). الموهبة والتفوق والابداع (ط5). عمان، دار الفكر.
- جروان، فتحي. (2014). التسريع الأكاديمي للطلبة الموهوبين أكاديمياً. مؤتمر التربية آفاق مستقبلية، المملكة العربية السعودية، جامعة الباحة.

- حسن، نبيل السيد والأزهري، منى أحمد وباهي، مصطفى حسين .(2010). التربية الابداعية لدى الأطفال العاديين وذوي الإحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- دعمس، مصطفى نمر .(2011). استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة. ط2، دار غيداء للنشر والتوزيع: الأردن.
- سعد الدين، سمية. (2000). رعاية الابداع دور وسائل الاعلام والأسرة كشريك أساسي في منظومة المناخ الإبداعي. المؤتمر القومي للموهوبين بوزارة التربية والتعليم، القاهرة (9-10) ابريل.
- شاهين، عوني. (2000). إعداد مناهج الطلبة الموهوبين وتطويرها. رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، 40(3). عمان، الاردن.
- شاهين، عوني وزايد، حنان. (2007). الإبداع: دراسة في الأسس النفسية الإجتماعية والتربوية لظاهرة الإبداع الإنسانية. دار الشروق: عمان ، الأردن.
- صبري، ماهر اسماعيل. (2002). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. مكتبة ابن رشد: القاهرة.
- غانم، محمد حسن. (2015). المتفوقون عقلياً. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- يحيى، خولة .(2015). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. ط6. دار المسيرة: عمان، الأردن.
- يوسف، ماهر واسماعيل، صبري محمد. (2008). المناهج ومنظومة التعليم. ط2. مكتبة الرشد: الرياض.

- Baska, VanTassa .(2005). Acceleration: Strategies for teaching gifted learners. Waco, Tx. Purfrock Press, Inc.
- Benbow, c. p. & Stanley, J. C., (1996). Enquity in equity: How «equity» can led to inquity for high – potential students. Psychology, public policy and law, 2, 249-292.
- Betts, George T.& Kercher, Jolene K. (1999). Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. Autonomous Learning Publications Specialist ALPS, USA.
- Clark, B. (2002). Growing up gifted, 5th ed. Columbus, OH: Merrill.
- Colangelo, N., Assouline, S. G.,& Gross, M. U. M. (2004). A Nation deceived: How schools hold back America's students. The Templeton National Report on Acceleration. Iowa City, IA: Belin-blank Center.
- Davis, Gary A., & Rimm, Sylvia B. (1998). Education of the Gifted and Talented, 4thed. Pearson Education Company. USA.
- Gadd, Karen. (2011). TRIZ for Engineers: Enabling Inventive Problem Solving . Wiley.
- Gallagher, S. A. (1997). Problem Based Learning: where did it come from, what does it do, and where is it going? Journal for the Education of the Gifted, 20, 332-362.
- Gardner, H. (1996). Multiple intelligence: New Horizons in Theory and Practice. New York, USA: Basic Books.
- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and non acceleration. Journal for the Education of gifted, 29(4). 404- 429.
- Hays, Thomas S., Leppien,Jann H. & Renzulli Joseph S. (2005). Creative Problem Solving,: An Introduction. 4th Ed. Prufrock Press Inc. USA.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). Mdels of teaching (3rd ed). En-

glewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kaplan, Sandra N. (1974). Providing Programs for the Gifted and Talented: A Handbook/ Including Worksheets and Models, Ventura County Supt of Schools.
- Kelleher, Jacqueline. (2013) Differentiated Instructional Strategies for Gifted Students. Work paper presented for Albaha University Conference Education: Future Perspectives.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.C. (1992). Meta- analytic Findings on Grouping Programs. Gifted Child Quatery, 36(2).
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F., & Dillon, D. R. (1994). Long-term effects of an enrichment program based on the Purdue three-stage model. Gifted Child Quarterly 38, 38–48.
- Ornstein, A. C.,& Hunkins. F. P. (1998). Curriculum: Foundations, Principles, and Issues (3rded). Boston: Allyn & Bacon.
- Parnes, S. J. (2000). Creative Behavior Guidebook, New York, Scribner.
- Renzulli, J. & Gubbins, Jean (2009). Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented . 2nd ed. Prufrock Press Inc. USA
- Renzulli J. & Reis, Sally M. (2008). Enriching Curriculum for All Students. Corwen Press, USA, 2nded.
- Maker, C.J. & Shiever, S.W. (2005). Enrichment and Acceleration: An overview and new directions. 3rded. Boston, MA: Pearson.
- Sternberg, Robert J. & Davidson, Janet E. (2005). Conceptions of Giftedness. Cambridge university press, New York, USA.
- Treffinger, Donald, Isaksen, Scott & Stead- Doval Brian (1999). Autonomous Learner Model: Optimizing Ability. 4thed. Prufork Press Inc. USA.

الملحق (1) المبادئ العالمية للابداع بناءً على نظرية تريز

الرقم	المبدأ	الإستراتيجيات والتوصيات
1	التقسيم	قسم الإختراع الى عناصر مستقلة وقم بتقسيم العناصر إلى أصغر درجة ممكنة
2	الإستخلاص	تحديد المكونات العاملة بشكل جيد والمكونات التي لا تعمل بشكل جيد لفصلها وعزلها والتخلص منها، تحديد الجزء المعيق وعزله، حدد الخاصية الأهم بالنظام وصمم أنظمة أخرى تحتوي عليها فقط.
3	الجودة المحلية	تحسين نوعية الأداء في كل جزء أو موقع من النظام
4	إخلال التناظر	أبدل الشكل المتماثل بشكل غير متماثل – زيادة درجة عدم التماثل
5	الدمج	دمج أجزاء العنصر زمانياً أو مكانياً
6	الشمولية	إنشاء نظام شامل لوظائف نظامين أو اكثر
7	التعشيش	احتواء شيء في شيء أو إدراج عنصر أو عدة عناصر داخل عنصر آخر
8	معادلة التأثير	تعويض وزن نظام بإضافة نظام آخر يخفف من وزنه ليكون قادراً على رفع نفس الشيء أو دفعه أو تقويته
9	التضاد	إحداث فعل مضاد مسبق لإلغاء التأثيرات السلبية وضبط الآثار الضارة
10	الإجراء المبكر	إجراء التغيير اللازم في الحدث قبل الحاجة الى ذلك زمانياً أو مكانياً
11	الحيطة	إيجاد ظروف تساعد على إلغاء الآثار السيئة في حال حدوثها

12	تساوي الطاقة الكامنة	حل المشكلات عن طريق الثبات النسبي في الاجراءات أو التساوي في الجهد والتقليل ما أمكن في إجراء التغيرات في النظام
13	القلب أو العكس	جعل الجزء المتحرك من العنصر ثابتاً أو الجزء الثابت متحركاً
14	التكوير أو الانحناء	تبديل استخدام أجزاء خطية للعنصر بأجزاء منحنية أو استخدام الحلول الدائرية في العمليات
15	الحركية	تحريك العنصر غير المتحرك أو زيادة درجة الحركة
16	الزيادة أو النقصان	إعادة صياغة المشكلة: كيف بإمكاني أن أقوم بالزيادة أو النقصان لكي أحقق النتيجة المرجوة
17	البعد الآخر	إعادة ترتيب العناصر بشكل يسمح بترتيبها على نظام الطبقات أو المستويات المتعددة بدلا من ترتيبها على مستوى واحد
18	الإهتزازات أو التأرجح	استخدام استرتيجية الإهتزازات في حل المشكلات عن طريق جعل الأشياء مهتزة أو متذبذبة أو زيادة درجة الإهتزاز
19	التكرار	إجراء العملية بشكل دوري متقطع أو جعل فترات وقوف بين دورات الفعل لأداء أفعال أخرى مفيدة
20	الاستمرارية	التخلص من فترات الخمول أو الأفعال المتقطعة
21	الاندفاعية	إجراء الأفعال أو العمليات الهدامة بأكبر سرعة ممكنة
22	التحويل	إزالة تأثير العامل الضار عن •ريق إضافته إلى عامل ضار آخر يعاكس تأثيره
23	التغذية الراجعة	تحسين تأثيرها أو مقدارها أو دقتها
24	الوسيط	استخدام وسيط لعزل التأثيرات السلبية والحفاظ على الايجابية

25	الخدمة الذاتية	جعل النظام قادراً على خدمة نفسه عن طريق تكيفه وتأقلمه
26	النسخ	استخدام نماذج للعمليات أو للأنظمة لإجراء التجارب عليها
27	البدائل الرخيصة	استبدال الجزء الثمين بآخر أقل كلفة
28	اللاميكانيكية	استبدال أنظمة القياس الميكانيكية بأخرى ضوئية أو صوتية أو حرارية
29	استخدام الموائع	استخدام عناصر غازية أو سائلة لإحداث الأفعال بدلاً من الأجزاء الميكانيكية الصلبة
30	المواد الشفافة	استخدام أغطية أو شرائح رقيقة لعزل العنصر أو جزء منه عن محيطه
31	المواد المسامية	جعل العنصر ذو خاصية مسامسة
32	تغيير اللون	تغيير لون الجسم أو شفافيته أو استخدام الألوام الفسفورية أو المشعة
33	التجانسية	حل المشكلات عن طريق أشباه متجانسة من حيث الخصائص
34	النبذ والتجديد	استعادة الأجزاء المستهلكة في العملية وإعادة استعمالها
35	تغيير الحالة أو الخاصية	تغيير الحالة الفيزيائية أو التركيز أو درجة الحرارة أو الكثافة أو الضغط للمادة إلى حالة أخرى
36	الإستفادة من تحول الحالة	الإستفادة من تأثيرات تحول المادة من حالة إلى أخرى
37	التمدد الحراري	الإستفادة من خاصية تمدد أو تقلص المواد بفعل الحرارة
38	تقوية الأكسدة	إجراء العمليات في أجواء أو بيئات ثرية بالأكسجين بشتى أشكاله
39	الجو الخامل	استبدال البيئة العادية ببيئة خاملة
40	المواد المؤلفة	استبدال المواد المتجانسة بأخرى مركبة أو لها تركيبات وخواص متضادة

الفصل التاسع

نظرية الذكاءات المتعددة وأهمية توظيفها في تدريس الطلبة العاديين والموهوبين

إعداد وتأليف

د. تيسير محمد الخزعلي

جامعة الخليج العربي

مقدمة

لقد تركت ثورة تكنولوجيا المعلومات والإتصالات التي يشهدها عالمنا المعاصر آثاراً كبيرة على جميع ميادين الحياة بما فيها الميدان التربوي الذي فُرض فيه على القائمين على نُظمه التربوية إعادة النظر في المفاهيم والممارسات المرتبطة في تخطيط مناهج التعليم وبرامجه المتنوعة وأساليب تدريسها لإعداد المتعلمين إعداداً شاملاً يُؤهلهم للتعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين الهائلة التي ألقت بظلالها على واقع الحياة.

ومما لا يختلف حوله اثنان أن فكرة «وعاء تربوي واحد للجميع» قد أصبحت غير قادرة على تحقيق أهداف تربية عصر «ما بعد الحداثة» بما فيه من تحديات تُلزم إنسان هذا العصر- الذي إذا ما أراد البقاء قادراً على الإسهام في حل مشكلاته المعقَّدة، والتعامل مع مواقف الحياة المتنوعة واستيعاب مستجداتها ومتغيُّراتها المتسارعة، والتعايش مع الأحداث المتعاقبة التي جعلت الحليم حيراناً غير قادر في كثير من الأحيان على تمييز الحق من الباطل أو الخطأ من الصواب- أن يكون ذا قدرات ذكائية في مجالات متعددة. وبطبيعة الحال، فإن تحقيق هذا الأمر المتمثِّل في إعداد إنسانٍ متعدد الذكاءات يفرض على القائمين على النظام التربوي في أي مجتمع تغيير الرؤى والأفكار السائدة حول النظرة الضيقة للذكاء التي انحصرت في نطاق محدود مرتبط بقدرات الفرد ومهاراته اللغوية والمنطقية، والتي تناولت مفهوم الذكاء على أنه: قدرة فطرية عامة موجودة عند جميع الأفراد بدرجات متفاوتة؛ أو أنه عامل عام أو خاصية عامة تؤثِّر في جميع الأنشطة العقلية مهما اختلفت موضوعات تلك الأنشطة وأشكالها، وأن لكل إنسان سقف من الذكاء لا يتعداه وهو ما تقيسه اختبارات الذكاء، ولا يمكن تحسينه أو تطويره من خلال التعليم والتدريب. وبقيت هذه المفاهيم التقليديةُ للذكاء سائدة في ميدان التربية إلى أن قدَّم هوارد غاردنر للعالم نظرية الذكاءات المتعددة في عام 1983 في كتابه «أطر العقل: الذكاءات المتعددة» التي سلك فيها منحىً مختلفاً عمَّن سبقه من أصحاب النظريات العلمية النفسية في مجال الذكاء من مثل سبيرمان وستيرنبيرغ.

وقد تحدَّى غاردنر في نظريته المفاهيم التقليدية للذكاء الإنساني، حيث غيَّرت هذه النظرية إلى الأبد المفاهيم السائدة حول الذكاء الإنساني؛ فلم تعد فكرة الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة التي اعتمد عليها الكثير من المنظرين التربويين في محاولاتهم

لتفسير طبيعة الذكاء. فقد انطلق غاردنر في نظريته من فكرة مفادها أن الأطفال يولدون ولديهم قدرات ذهنية متعددة ومتفاوتة في درجات ظهورها؛ إذ منها ما هو ضعيف تعمل التربية على تنميته، ومنها ما هو قوي تُسهم التربية في تعزيزه وإثرائه. كما أضافت نظرية الذكاءات المتعددة زخماً إلى المحاولات التي هدفت إلى توسيع مفهوم الذكاء الإنساني، وإلى كيفية تعلُّم الطلبة؛ حيث بدأ التربويون يولون اهتمامهم بقدرات المتعلمين وكفاياتهم المتنوعة كأفراد، وبالأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الفكرية قبل التركيز على المواد الدراسية. كما بدأ الاهتمام بنظرية الذكاءات المتعددة التي ظهرت نتيجةً للبحوث والدراسات المكثَّفة التي أجراها هوارد غاردنر في مجال النمو والتعلُّم الإنساني التي بذل فيها جهوداً كبيرة لإعادة النظر في تعريف الذكاء وطريقة قياسه، إضافة إلى تركيزه على محاولة فهم الطرق والكيفية التي تتشكل من خلالها القدرات الفكرية للفرد)الجراجرة، 2008) وخطايبة والبدور (2009).

وفي هذا السياق، لا بُدَّ من التأكيد أن دور المدرسة يجب أن لا يقتصر على نقل المعلومات إلى المتعلمين، بل التأكيد على إكسابهم القدرة على توظيف المعارف والمهارات والكفايات المختلفة في المواقف الحياتية، وبخاصة في عصرنا الحاضر الذي أصبح فيه إتقان مهارات التعامل مع التكنولوجيا والعلوم الحديثة ضرورة مُلحة؛ الأمر الذي جعل المدرسة أمام تحديات كبيرة تتمثل في التأكيد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث كفاياتهم وقدراتهم ومواهبهم. وهذه النظرة الواقعية للمتعلمين كأفراد لديهم قدرات مختلفة ومتنوعة تنسجم مع جوهر نظرية الذكاءات المتعددة التي حظيت بقبول الكثير من التربويين الذين بدأوا يوظفونها في ممارساتهم التعليمية من حيث تخطيطها وتنفيذها.

ولكي تُسهم هذه النظرة الواقعية للمدرسة في مواجهة تلك التحديات، فإن الحاجة مُلحة لإعادة هيكلة عمليتي التعلُّم والتعليم من أجل تطوير الفهم والتفكير الناقد والإبداعي؛ الأمر الذي يُحتِّم علينا إعادة النظر والتفكير ملياً لاتخاذ القرارات الصائبة حول ما يجب أن يتعلمه المتعلمون وكيف يحققون ذلك، وتحديد طريقة التقويم المناسبة، إضافة إلى إعطاء المجال لمزيد من نشاطات ما وراء المعرفة والتأمُّل فيما تم تعلُّمه. وفي هذا الصدد يؤكد ستيرنبيرغ (Sternberg، 2000) على أربعة مبادئ أساسية تتمثَّل بضرورة:

- تعليم المتعلمين ومساعدتهم في التمكُّن من القدرات المرتبطة بالذكاءات بدلاً من التركيز على الذكاء العام.
- توجيه عملية التعلُّم لتكون حول عملية حل المشكلات بدلاً من التأكيد على الحل النهائي للمشكلة.
- توجيه عملية التعليم ضمن سياقات محددة تعمل على تنمية وتعزيز قدرات معيَّنة بدلاً من أن تكون ضمن إطار وسياق عام.
- العمل على تنمية المنهج الوقائي لدى المتعلمين في التصدي للمشكلات التي يمكن أن يواجهوها قبل ظهورها.

وهكذا أدرك المهتمون بتربية النشء أهمية إحداث تغييرات جوهرية في كافة مكونات النظام التربوي؛ مدخلاته وعملياته ومخرجاته وبيئته التعليمية التعلُّمية بما في ذلك أهدافه وغاياته التي أصبح جلياً أنها تُركِّز على تحقيق التعليم الذي يسعى إلى تحفيز المتعلمين لتوظيف طاقاتهم وقدراتهم المعرفية إلى أقصى درجة ممكنة. وفي هذا السياق، فإن نظرية الذكاءات المتعددة التي أنهت فكرة الذكاء الواحد التي ساد الاعتقاد بها زمناً ليس بالقصير، أتت لتشكل أرضية صلبة وفضاءً خصباً تنبثق منه استراتيجيات بناء عقول المتعلمين العاديين والموهوبين لمواكبة التطورات المتسارعة في كافة جوانب الحياة في «عصر الرقمية» المذهل الذي بدأ الإنسان يفقد فيه كثيراً من معالم إنسانيته.

لقد انقضى زمن طويل ركَّزت خلاله التربية – وربما ما تزال – على حشو أذهان المتعلمين بالكم الهائل من المعارف والمعلومات ذات الصبغة النظرية التي تتلاشى بعد تفريغها من أذهان المتعلمين على أوراق الإجابة للامتحانات المدرسية المختلفة، أو بمرور الوقت، مع أن هدف التربية الأسمى هو بناء عقول المتعلمين وتنمية قدراتهم للتعامل مع مواقف الحياة وحل مشكلاتها المختلفة؛ فقيمة أي نظام تربوي تتحدد في قدرته على تحقيق هذا الهدف الأسمى لإعداد الفرد للحياة. وهذا في واقع الحال هو ما اقترحه غاردنر في نظريته حول الذكاءات المتعددة. فقد عرّف غاردنر الذكاء بأنه «القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد في السياق الثقافي الذي يعيش فيه الفرد ويتفاعل مع مكوّناته». والأفراد المتعلمون مختلفون في قدراتهم الفكرية، وهم يتعلمون ويفهمون بطرق مختلفة؛ إذ إن كل إنسان قادر على معرفة العالم وتوظيف تلك المعرفة بطرق مختلفة أسماها غاردنر «ذكاءات» يختلف الأفراد في مدى امتلاكهم لكل نوع منها. وفيما يلي

وصف لهذه الذكاءات التي تناولها العديد من الباحثين التربويين نورد منهم على سبيل المثال لا الحصر كل من:
(Armstrong, 1994; Berman, 2002; Ceci, 1990; Christison, 2005; Dastgoshadeh & Jalilzadeh, 2011; Gardner, 1999; McKenzie, 2005; Nicholson-Nelson, 1998; Roberts, 2009; Sharifi, 2008; Shearer, 2004; Sisk, 2002; Sternberg, 1986).

1- **الذكاء اللغوي (The Linguistic Intelligence)**: بمعنى أن يكون الفرد ذكياً في توظيف القدرات اللغوية (القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع). وهو أكثر الذكاءات الإنسانية دراسة؛ حيث يُشير إلى القدرة على توظيف مهارات اللغة قراءة وكتابة ومحادثة بشكل فعال، إضافة إلى القدرة على تعلم اللغات بسهولة ويسر، واستخدامها كوسيلة لتذكُّر المعلومات، وإقناع الآخرين بمسوغات الفعل أو الإجراء المطلوب. وكذلك القدرة على معالجة البناء اللغوي بهدف تحقيق الإيضاحات أو البيان والبلاغة. ويُظهر الطلبة الذين لديهم هذا النوع من الذكاء قدرات سمعية مميزة، ولديهم قدرة جيدة على تذكر الأسماء، والتواريخ، والأماكن، ويتوافر هذا النوع من الذكاء في أعمال الأدباء والشعراء والمحامين والصحفيين والسياسيين ورجال الدين والعاملين في العلاقات العامة، ورجال القانون. ويرى غاردنر أن الشعر يعد نموذجاً على القدرة اللغوية.

2- **الذكاء المنطقي– الرياضي (The Logical-Mathematical Intelligence)**: بمعنى أن يكون الفرد ذكياً في توظيف الأعداد والحساسية للأنماط والعلاقات المنطقية. ويتضمن القدرة على التفكير المنطقي، والقدرة على حل المشكلات المعقدة منطقياً، وإجراء العمليات الرياضية، وإدراك العلاقات بين النماذج، واستقصاء القضايا بشكل علمي. وغالباً ما يرتبط هذا النوع من الذكاء بالتفكير الرياضي، والمنطقي، والاستقرائي، والاستنتاجي. فالشخص ذو الذكاء المنطقي يميل إلى التجريب، والاستمتاع بالأحاجي، والمتاهات، والرموز، والعمل على برامج الحاسوب مثل: برنامجي قواعد البيانات والجداول الإلكترونية. ويتوافر هذا الذكاء في أعمال المهندسين والمحاسبين والمخترعين ومبرمجي الحاسوب، وعلماء الرياضيات والمنطق.

3- **الذكاء المكاني–البصري (The Visual–Spatial Intelligence)**: بمعنى أن يكون الفرد ذكياً في توظيف قدراته الإدراكية للعالم البصري المكاني بصورة دقيقة. ويتضمن القدرة على إدراك العالم المرئي بدقة، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية والصور البصرية، والقدرة على إجراء التعديلات والتحولات المبنية على الملاحظة، إضافة إلى الحساسية للألوان والخطوط، وقراءة الخرائط، والتصميم الفني، والعمل بالأجسام الملموسة، ويتم التعبير عنه من خلال الرسم الهندسي والفني والتجريدي (الكاريكاتير)، وقراءة الخرائط، وتحديد المواقع والاتجاهات، ويظهر هذا الذكاء في أعمال الرسامين ومهندسي العمارة ومصممي الديكور والتصميم الداخلي والمصورين، وغيرها من الأعمال التي تحتاج إلى قدرات إبداعية وإنجازات تقنية.

4- **الذكاء الموسيقي–الإيقاعي (The Musical –Rhythms Intelligence)**: بمعنى أن يكون الفرد ذكياً في توظيف قدرته على إدراك الألحان والإيقاعات الموسيقية والأصوات وتشخيصها بشكل دقيق. ويظهر هذا الذكاء في قدرة الفرد على التعرف على الأصوات المختلفة وتمييزها، وفهم معانيها، والحساسية تجاه الإيقاع، وطبقة الصوت، واللحن. كما يتضمن القدرة على التحكم بطبقات الصوت، وتذوق الموسيقى، وتذكُّر الأغاني، وعمل أو حفظ أغاني القصائد، والنقر، والتصفيق، والدندنة، إضافة إلى امتلاك مهارات العزف على آلات موسيقية. ويستمتع الأفراد ذوو الذكاء الموسيقي بالقراءة والدراسة أثناء سماع الأغاني والموسيقى، ويظهر هذا النوع من الذكاء في أعمال الموسيقيين، ومصممي الإعلانات التلفزيونية، وملحني الأغاني.

5- **الذكاء الجسمي–الحركي (The Bodily–Kinesthetic Intelligence)**: بمعنى أن يكون الفرد ذكياً في توظيف لغة جسده ككل للتعبير عن أفكاره ومشاعره ومكنونات نفسه. ويُعبر عن قدرة الفرد على استخدام جسمه في التعبير عن ذاته وأفكاره ومشاعره ومهاراته التي يمتلكها بصورة فريدة ومتميزة، ويتمثل ذلك في النشاطات المعبرة (الرقص، والتمثيل، والألعاب الرياضية بأنواعها، أعمال التركيب والبناء، لعب الأدوار، التمثيل، التشكيل، النحت، التجريب). ويظهر هذا الذكاء بوضوح في الأنشطة الحركية والمهارية، وتحديداً في الأنشطة الرياضية كالجمباز عموماً، والجمباز الإيقاعي (يكون بمصاحبة الموسيقى)، والسباحة الإيقاعية، والرقص الإيقاعي، وحركات البالية، وفي رياضة الدفاع عن النفس كالكاراتيه وغيرها. كما

يوجد هذا النوع من الذكاء لدى الممثلين لقدرتهم على التحكُّم بتعبيرات الوجه وبانفعالاتهم، وكذلك لدى الأطباء الجراحين، وعمال النسيج، والرسامين، وأي مهنة تتطلب الدقة والخفة.

6- **الذكاء بين الشخصي-الاجتماعي (The Interpersonal Intelligence)**: بمعنى أن يكون الفرد ذكياً في توظيف قدراته على فهم الآخرين؛ بما في ذلك نواياهم ومشاعرهم ودوافعهم، إضافة إلى القدرة على التأثير في الذين يتفاعل معهم في محيطة الاجتماعي. ويتضمن القدرة على فهم انفعالات الآخرين، ودوافعهم، وميولهم، واتجاهاتهم، والقدرة على التواصل والتفاعل معهم. كما يتضمن الإحساس بالآخرين والشعور معهم، وتقدير حاجاتهم، والعناية بهم. ويميل الشخص ذو الذكاء الشخصي إلى التعاون في عملية التعلُّم، والمشاركة في الألعاب الجماعية، وألعاب التنافس، وقيادة المجموعات، وفي أي نشاط يقوم به، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، وتقديم المساعدة للآخرين. ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى المعلمين، وأصحاب التجارة، والباعة، ورجال الدين، والقادة السياسيين، والمرشدين.

7- **الذكاء الذاتي-الشخصي (The Intrapersonal Intelligence)**: بمعنى أن يكون الفرد ذكياً في توظيف قدرته على فهم ذاته بشكل دقيق واستخدام هذا الفهم بفاعلية في المواقف الحياتية. ويتضمن القدرة على فهم الذات، وإدارتها، وتوجيهها وضبطها، ووضع الأهداف، والعمل بشكل مستقل، وتعزيز مواطن القوة لدى الفرد، وتلافي جوانب الضعف وتعديلها. إضافة إلى القدرة على التعامل مع الضغوط، وإدارة الأزمات بصورة فعالة. ويتميز الأفراد ذوو الذكاء الشخصي بالاهتمام بالعالم الداخلي للفرد أكثر من اهتمامهم بالعالم الخارجي، لذلك قد نجدهم منعزلون عن الآخرين، وغالبا ما تكون دافعيتهم دافعية، ويضعون أهدافا واقعية، ويميلون إلى الدراسة في أجواء هادئة، كما أنهم ينشغلون بالتأمُّل الداخلي، ويظهر هذا الذكاء في أعمال الأطباء النفسيين، والشعراء، وعلماء النفس، وعلماء الدين، والكتّاب.

8- **الذكاء الطبيعي (The Naturalist Intelligence)**: بمعنى أن يكون الفرد ذكياً في توظيف قدرته على تمييز معالم الطبيعة والتعامل مع موجوداتها، وتحسُّس التغيرات التي قد تحدث في البيئة المحيطة. ويتمثل بالقدرة على فهم عناصر الطبيعة المختلفة، والاهتمام بالظواهر الطبيعية كالزلازل والبراكين، وظاهرتي الخسوف

والكسوف، والحياة النباتية والحيوانية، والقدرة على تصنيف النباتات والحيوانات، إضافة إلى الاهتمام بأنواع التربة والصخور، ويستمتع بأعمال البستنة، وصيد السمك، والاستمتاع بالمناظر الطبيعية والآثار، وتأمل النجوم، ويفضل الرحلات، والمعسكرات الشبابية، والسير على الأقدام، وإعادة تصنيع الأشياء وتدويرها. ويوجد هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين، والصيادين، وعلماء البيولوجيا، والجيولوجيين، والأطباء البيطريين، وعلماء الآثار.

وقد أضاف غاردنر نوعين آخرين إلى الذكاء هما: الذكاء الروحي والذكاء الوجودي، ودعا إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث للتحقق من إمكانية إثبات توافر المحكات اللازمة لتعريف الذكاء فيهما (Gardner، 1999)، وفيما يلي توضيح لهذين الذكاءين.

9- **الذكاء الوجودي (The Existential Intelligence)**: ويتضمن القدرة التفكير بالوجود، ونشأة الحياة ومعناها، وكيف جئنا إلى هذه الحياة، إضافة إلى التفكير بالموت، والحياة بعد الموت، وما الذي يحدث بعد الموت، وما شكل الحياة على الكواكب الأخرى، ويهتم الأشخاص ذوو الذكاء الوجودي بقضايا الدين، وزيارة الأماكن المقدسة. ويتوافر هذا الذكاء في أعمال رجال الدين، والفلاسفة، وعلماء التاريخ.

10- **الذكاء الروحي (The Spiritual Intelligence)**: ويتضمَّن أحساس الفرد بأن هنالك ما هو أكثر من توظيف العقل لفهم أمور الحياة وسبر أغوارها كالحدس والإحساس بالزمن والأرواح. ومن مظاهر هذا الذكاء التصوُّف، والإيمان بالله، وارتياد أماكن العبادة لأداء الفرائض والمناسك الدينية لإرضاء الله وتقديسه، وزيادة وعي الفرد بالحياة والموت، والأهداف من الوجود ونظام الكون.

الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعدد

أشار كثير من الباحثين المهتمين بنظرية الذكاءات المتعددة في بحوثهم ودراساتهم إلى عدد من الأسس والمبادئ التي تقوم عليها تلك النظرية (بلعاوي؛ 2006 حسين، 2005؛ جابر، 1997؛ ال-جراجرة، 2008؛ جرار؛ 2006؛ كنانة؛ 2011)؛ والتي شملت ما يأتي:

- الذكاء الإنساني ليس نوعاً واحداً مفرداً، بل أنواع متعددة ومتنوعة وخاضعة للنمو والتغيُّر.
- كل فرد يمتلك أنواعاً متعددة من الذكاءات بدرجات متفاوتة ويتميز في واحد أو أكثر منها.

- تعمل ذكاءات الفرد المتعددة معاً بطريقة متناغمة، ولكنها متفرِّدة بالنسبة لكل إنسان.
- لا يوجد شخصان يمتلكان نفس قدرات الذكاء حتى لو كانا توأمين لأن خبراتهما مختلفة.
- تختلف أنواع الذكاء في النمو داخل الفرد الواحد أو بين الأفراد.
- يمكن التعرُّف على الذكاءات المتعددة وتحديدها وقياسها.
- لا تعمل الذكاءات بشكل مستقل عن بعضها البعض، وإنما تتفاعل فيما بينها وتعمل معاً.
- لا يتعلم الأفراد بنفس الطريقة لأنهم لا يملكون نفس الذكاءات.
- لا يمكن القول إن أيًّاً من الذكاءات أفضل من الذكاءات الأخرى.
- يتضمَّن كل ذكاء قدرات فرعية أو مظاهر مختلفة.
- تُمثِّل الذكاءات المتعددة أدوات تربوية وليست أهدافاً بحد ذاتها.
- يجب منح كل شخص الفرصة الكافية والمناسبة لكي يتم التعرُّف على ذكاءاته المتعددة وتنميتها.
- يُمكن أن يُسهم استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة في تنمية نوع آخر من أنواع الذكاءات وتطويره.
- جميع الأطفال العاديين لديهم كفاءات ذهنية متعددة؛ منها ما هو قوي ومنها ما هو ضعيف. ويمكن تنمية ما لدى الأطفال من قدرات ضعيفة وتعزيز ما لديهم من قدرات قوية وإثرائها.

وفي السياق ذاته، أورد غاردنر (Gardner، 1999) ما يلي من الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظريته حول الذكاءات المتعددة:

- أن الذكاء ليس نوعاً واحداً ثابتاً لا يمكن تغييره، وإنما هناك ذكاءات متعددة، ويمكن تنميتها، والتدريب عليها.
- إن كل فرد يمتلك مجموعة من الذكاءات النشطة والمتنوعة، وبدرجات متفاوتة من حيث النمو، ويمكن الكشف عنها، وقياسها، وتحديدها، وهذه الذكاءات تختلف من فرد إلى آخر. وبالتالي فإن لدى كل فرد بروفايل خاص به يعبر عن ذكاءاته التي وجدت لديه منذ مرحلة الطفولة حسب الثقافة والبيئة التي يعيش فيها، وما واجهه فيها من مشكلات، وما اكتسب من خبرات، وعليه من الصعب أو المستحيل وجود أكثر من فرد يملكون نفس البروفايل.

- إن استخدام أحد أشكال الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير شكل آخر من أشكال الذكاءات، أي يمكن الاستفادة من الذكاءات القوية لدى الفرد في تنمية الذكاءات الضعيفة لديه.
- يمكن قياس القدرات المعرفية التي تقف وراء كل شكلٍ من أشكال الذكاءات المتعددة وتقييمها، وكذلك قياس الشخصية، والمهارات والقدرات الخاصة بكل منها.

ومن جانبه، ذكر آرمسترونغ (Armstrong، 1994) أن أهم المبادئ التي افترضها غاردنر في نظرية الذكاءات المتعددة تتمثَّل فيما يأتي:

1. تعمل الذكاءات عادة بطرق مركبة وحيوية ديناميكية. حيث يشير غاردنر إلى أنه على الرغم من استقلالية الذكاءات، إلا أنها لا تعمل بصورة منفردة إلا في حالات نادرة جداً كالعلماء أو من أُصيبوا بتلف بالدماغ نتيجة حادث، أو جلطة دماغية، أما في الوضع الطبيعي، فإن الفرد الذي يود تحضير وجبة طعام معيَّنة يقوم بالقراءة عنها أولاً وهذا ذكاء لغوي، ثم يحدد المقادير وهذا ذكاء رياضي، ويراعي أذواق المدعوين أو أفراد الأسرة وهذا ذكاء بين شخصي أو اجتماعي، ويأخذ في الاعتبار ذوقه الخاص وهذا ذكاء شخصي، كما يراعي ترتيب وتنظيم المائدة، وهذا ذكاء مكاني، وكذلك الحال في أي عمل يقوم به الفرد.
2. يمكن لغالبية الناس تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة، وذلك من خلال توفير بيئة مناسبة غنية بالتشجيع والإثراء وطرق التدريس الملائمة. ويقدم غاردنر مثالاً على ذلك برنامج سوزوكي لتنمية المواهب، وكيف أن الأفراد من ذوي المواهب الموسيقية العادية الذين التحقوا بهذا البرنامج قد حققوا مستوى متقدماً من الكفاءة في العزف على الكمان أو البيانو.
3. هناك طرق متعددة ومتباينة يوظفها الفرد ليكون مميزاً في كل ذكاء. فمثلاً قد لا يستطيع الفرد أداء حركات رياضية، إلا أنه مميزاً وبارعاً في نسج سجادة، وقد يكون الفرد غير قادرٍ على القراءة والكتابة إلا أنه ينظم الشعر. وبالتالي، لكل فرد قدراته الخاصة التي تُميِّزه عن غيره من الآخرين، كما تتفاوت هذه القدرات داخل الفرد ذاته.
4. يمتلك كل شخص الذكاءات الثمانية بنسب متفاوتة تعمل لديه بصورة فريدة، وبعض الأفراد يمتلكون مستويات عالية جداً في جميع أو غالبية أنواع الذكاءات.

وفي محاولاته للتوصُّل إلى معايير اختبار حقيقة وجود الذكاءات المتعددة، أوضح غاردنر (Gardner، 1999) أن نظرية الذكاءات المتعددة جاءت نتيجة لما توصلت إليه نتائج الدراسات والتجارب التي أُجريت في ميادين العلم المختلفة ومنها: علم الأحياء، وعلم النفس التطوُّري، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا؛ مما جعلها تتميَّز عن غيرها من النظريات، حيث تُوجِّت جهود غاردنر في دراسة تلك العلوم بوضع المعايير التالية لاختبار حقيقة وجود الذكاءات المتعددة التي وصفها في نظريته:

1) إمكانية قيام بعض الأطفال بأعمال تعتمد على الذكاء رغم وجود تلف دماغي لديهم.
2) وجود بعض الأطفال غير العاديين أو ذوي القدرات العقلية الاستثنائية في مجالات مُحدَّدة.
3) كل ذكاء له مسار نمائي مُحدَّد مع مجموعة أداءات مميَّزة متقنة.
4) كل نوع من الذكاءات له جذور تاريخية عميقة تبدأ مع وجود الإنسان.
5) تقديم الاختبارات والدراسات النفسية التجريبية دعماً مقنعاً بوجود ذكاءات متعددة مستقلة.
6) كل سلوك ذكي قابل للترميز ضمن نظام خاص به يدل عليه.
7) إسهام المقاييس النفسية في تقييم الذكاءات المتعددة.
8) لكل ذكاء عملية أو مجموعة عمليات أساسية يمكن تحديدها وتمييزها.

أهمية توظيف الذكاءات المتعددة في تدريس المتعلمين العاديين والموهوبين

يُمكن القول إن أهمية توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس تتجلَّى فيما تُقدِّمه تلك الذكاءات للمعلمين والمشرفين التربويين ومطوري المناهج التربوية وإلى كل مهتم بتربية النشء من منافع تنبثق من الأسس والمبادئ النفسية والتربوية التي تقوم عليها تلك النظرية. إذ تُمثِّل الذكاءات المتعددة فلسفة قائمة على التعلُّم تصف الذكاء الإنساني بأنه متعدد الجوانب والأبعاد، وأنه قابل للتطوير ضمن العملية التربوية. وقد أكَّد غاردنر (Gardner، 1999) أن السبب وراء طرح نظرية الذكاءات المتعددة لم يكن مخالفة نظرية العامل العام (g-factor)، بل التأكيد على التفاعل بين الوراثة والبيئة. ومن هنا، فقد أسهم غاردنر بتوسيع مفهوم الذكاء ليشتمل على مكونات نفسية وعصبية وثقافية؛ وذلك لاعتقاده بأن النظرة التقليدية للذكاء بأنه قدرة معرفية عامة تحد من

قدرات الأفراد وتعمل على حصر العملية التربوية بالتحصيل الدراسي المقاس بوساطة الاختبارات المدرسية. وقد حاول غاردنر من خلال العديد من الدراسات التربوية التي أجراها حول القدرات المعرفية التي يتمتع بها الأفراد الوصول إلى نمط تفكير شامل ومتكامل. ومن خلال نظريته في الذكاءات المتعددة أكَّد غاردنر أنه لا توجد طريقة واحدة أو أسلوب واحد فقط في التعلُّم واكتساب المعرفة، بل إن هنالك العديد من الأساليب والطرق.

وفي سياق الحديث عن صعوبة التوصُّل إلى تعريف مُحدَّد وثابت للذكاء، فإن من الأهمية بمكان القول إن غاردنر في تعريفة للذكاء على أنه « القدرة على حل المشكلات أو ابتكار المنتجات التي لها قيمة أو تقدير في بيئة ثقافية» قد نبَّه إلى حقيقة أن أغلب نظريات الذكاء ركَّزت في تعريفها للذكاء على حل المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته العامة والخاصة وتجاهلت ابتكاره للمنتجات ذات القيمة في وسطه الثقافي (الدمرداش، 2008).

فقد سعى غاردنر (Gardner، 1994) في تطويره لنظريته حول الذكاءات المتعددة إلى توسيع مفهوم الذكاء وترسيخ فكرة تعدُّدية قدرات الفرد الفكرية وتنوُّعها في أذهان المهتمين بتربية الجيل والعاملين في ميدان التعليم من معلمين ومشرفين تربويين ومتخصِّصين في تخطيط المناهج المدرسية وتطويرها، إضافة إلى أولياء أمور المتعلمين. فقد كانت الممارسات التربوية قبل ظهور نظرية غاردنر تقوم على استخدام أسلوب واحد في التدريس لاعتقاد التربويين بوجود نوع واحد من الذكاء لدى جميع المتعلمين؛ الأمر الذي يُفوِّت عليهم فرص تحقيق التعلُّم الفعَّال الذي يُحقِّق الأهداف المنشودة المتمثِّلة ببناء عقول المتعلمين لإعدادهم للحياة خارج أسوار المدرسة.

وقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة التي أتى بها غاردنر انقلاباً جذرياً في أساليب التدريس في العديد من النظم التربوية (Al-Wadi، 2011; Beichner، 2011 & Berman، 2002)؛ حيث غيَّرت هذه النظرية نظرة المعلمين لطلبتهم ضعيفي التحصيل أو غير المتفوقين دراسياً، وأوضحت الطرق أو الأساليب المناسبة للتعامل معهم في البيئة التعليمية وفقاً لقدراتهم الفكرية. كما تطلَّب توظيف الذكاءات في التدريس من القائمين على النظم التربوية من معلمين ومشرفين ومخططين تربويين التخلي عن الأفكار التقليدية حول الذكاء؛ والتي لا تعترف إلا بنوع واحد من الذكاء يبقى ثابتاً لدى الفرد طيلة مراحل حياته، وينحصر فيما تقيسه اختبارات الذكاء. وقد أدى هذا التغيُّر

في نظرة المعلمين لطلبتهم وتخلِّي القائمين على النظم التربوية عن المفاهيم التقليدية للذكاء إلى محاولة البحث عن مداخل تعليمية غير مألوفة ومتنوعة لتحقيق التواصل الفعَّال مع كافة المتعلمين على اختلاف مستوياتهم (موهوبين، متفوقين دراسياً، متوسطين أو ضعافاً) داخل الموقف التعليمي.

وهكذا، فإنه يمكن القول إنه لم يُكتب لنظرية تربوية أن تكون شائعة بالشكل الذي أصبحت عليه نظرية الذكاءات المتعددة التي أتى بها غاردنر. ويعود الفضل في شهرة هذه النظرية إلى الجهود الكبيرة التي يبذلها القائمون على النظم التربوية في الكثير من دول العالم في محاولة منهم لتطبيق هذه النظرية في الممارسات التعليمية. وقد أوضح غاردنر أن الأسس التي تقوم عليها نظريته قد أصبحت تشكل الإطار النظري والأساس الفلسفي للعملية التربوية والتخطيط للمناهج وطرق التدريس وأشكال التقييم في العديد من المدارس في الولايات المتحدة والتي بات يُطلق عليها مدارس الذكاءات المتعددة لتبنيها نظرية الذكاءات المتعددة وتوظيف أسسها النظرية في الممارسات التعليمية.

وفي سياق تأكيده على أهمية توظيف ما جاء في نظريته من قِبل التربويين، يرى غاردنر (Gardner، 1993) أن هنالك ثلاث طرق يمكن للتربويين التعويل عليها لتوظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس الطلبة العاديين والموهوبين. وهذه الطرق هي:

1. استثمار مواهب وقدرات مرغوبة لدى الطلبة.
2. تناول أحد المفاهيم، الموضوعات أو المجالات التربوية بطرق متعددة.
3. جعل العملية التربوية مسألة شخصية خاصة بالمتعلم عند التعامل مع الفروق بين الأفراد بشكل جاد.

إن تأثير توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في الممارسات التعليمية يبدو واضحاً من خلال ما طرأ على ميدان التربية والتعليم. فخلال سنوات قليلة تلت نشر هوارد غاردنر لنظريته في عام 1983، قامت مدارس عديدة بتنظيم مناهجها وأنشطتها التعليمية وما يرتبط بها من كفايات ومهارات على أساس الذكاءات المتعددة، كما قامت باستخدام طرق متنوعة لمساعدة جميع المتعلمين على النمو والتعلُّم باستثمار ما لديهم من ذكاءات لأقصى درجة ممكنة (حسين، 2005؛ جابر، 1997). وقد أكَّد الكثير من المهتمين بتربية النشء والباحثين التربويين على أهمية توظيف الذكاءات المتعددة وفاعلية استخدامها في تدريس المناهج المدرسية المتنوعة. ففي كتابة الموسوم بـ « مدرسة الذكاءات المتعددة»

لخَّص حسين (2005: 19-20) جوانب الاستفادة التي يمكن أن تتحقق عند توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس فيما يأتي:

- تنمية شخصية المتعلم.
- استكشاف كيف يتم التدريس من أجل الفهم؛ بمعنى أن يتعلم الفرد كيف يستخدم معارفه لحل المشكلات غير المتوقعة.
- تطوير ثقافة التفكير داخل الموقف التعليمي، وتشجيع المتعلمين على التفكير الإبداعي والناقد.
- بناء المهارات الأساسية لدى المتعلم في مجالات: القراءة والكتابة والعلوم والرياضيات والمواد الدراسية الأخرى؛ التعامل مع الموضوعات الدراسية المعقَّدة؛ تنمية القدرة على القيادة ؛ تنمية مهارات البحث؛ وتنمية مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت.
- تعزيز قدرات المتعلم الذاتية للاستفادة من الدروس والبرامج التعليمية.
- تحقيق المنهج التعاوني من خلال منهج المشروعات والاندماج في المجتمع والتفاعل مع قضاياه.
- تحقيق التقييم الواقعي (Authentic Assessment) الذي يقوم على: تنويع طرق التقييم وأدواته؛ استخدام أدوات قياس عادلة تُركِّز على تقييم قدرات المتعلمين؛ إشراك المتعلمين في وضع المعايير والتوقُّعات الخاصة بكل منهم؛ الاهتمام بملفات إنجاز (Portfolios) المتعلمين لمتابعة تقدُّمهم الدراسي خلال مراحل التعليم؛ وتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية لكل متعلم.
- توظيف الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس بأساليب متعددة واختيار المناسب منها لكل متعلم.
- الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى كل متعلم.

وهكذا، فإنه يمكن القول إن نظرية الذكاءات المتعددة قد أسهمت في إحداث الكثير من التأثيرات الإيجابية على الواقع التربوي فيما يتعلق بأفكار المربين وممارساتهم؛ حيث أكَّدت على الاهتمام بالمتعلمين كأفراد فريدين، وعلى توفير المحتويات التعليمية المناسبة لكل منهم. كما ألغت الأحكام المسبقة على المتعلمين ونعتهم بصفات سلبية عند عدم تفاعلهم مع المقررات والأنشطة المنهجية المدرسية أو عدم تجاوبهم مع ما يقوم به المعلمون وفقاً لمنحى التعليم التقليدي. لذا، فإن غاردنر يعتقد أن الذكاءات المتعددة التي

طرحها لها درجة الأهمية نفسها، وأنه يتوجب على التربويين (معلمين، مشرفين تربويين، ومتخصصين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) أن يعترفوا بوجود هذه الذكاءات وأن يعيدوا تنظيم أنفسهم لتوظيفها في ممارساتهم التربوية لأجل تنمية هذه الذكاءات لدى جميع متعلميهم. إذ يُمكن لهؤلاء التربويين توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس الطلبة العاديين والموهوبين لتحقيق الأهداف الآتية:

- توسيع مفهوم الذكاء وترسيخ فكرة تعدُّدية قدرات الأفراد العقلية وتنوُّعها في أذهان التربويين والعاملين في ميادين التعليم، وضرورة تخلِّيهم عن الأفكار والمفاهيم التقليدية حول الذكاء، إضافة إلى تعزيز اهتمامهم بالقضايا المتعلقة بتوظيف الذكاءات المتعددة وأبعادها المختلفة.
- نشر الوعي لدى المعلمين وجميع العاملين في الميادين التربوية حول حتمية توظيف استراتيجيات ومداخل تدريسية تتناسب مع قدرات جميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم المتنوعة، بهدف الكشف عن ذكاءاتهم المتعددة وتنميتها، والوصول إلى المشاركة الفاعلة للمتعلمين في العملية التعليمية.
- تأكيد حقيقة أن المتعلمين أفراد فريدون يمتلكون ذكاءات متنوعة بدرجات متفاوتة، وزيادة ثقتهم بقدراتهم على تناول محتوى تعليمي معيَّن وتحقيق النواتج التعلُّمية بأكثر من طريقة.
- تعديل اتجاهات المعلمين نحو دورهم التعليمي وتنويع ممارساتهم التدريسية وتجديدها بحيث لا يكونوا مجرد ناقلين للمعارف والمعلومات أو المصدر الوحيد للمعرفة.
- ترك الباب مفتوحاً أمام تناول ذكاءات جديدة يمكن أن تظهر للعمل على تنميتها.
- إلقاء الضوء على كيفية تدريس المقررات وتنفيذ الأنشطة المنهجية بطرق غير تقليدية.
- التأكيد على المدخل الثقافي للذكاء من خلال التركيز على دور البعد الثقافي للبيئة أو الوسط الثقافي الذي يتفاعل فيه الفرد مع الأشخاص والأشياء من حوله في إبراز الذكاءات المتعددة لديه. فقد عرَّف غاردنر الذكاء بأنه «القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية» معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي يحيا الفرد في كنفها. بمعنى أن ذكاء الفرد يعكس قدرته على إنتاج شيء مؤثر يُقدِّم خدمة ذات قيمة في المحيط الثقافي أو البيئة الثقافية التي يعيش الفرد في كنفها ويتفاعل مع عناصرها ومكوَناتها وموجوداتها. وهذا ما أكَّد

عليه غاردنر الذي يعتقد أنه لا بُدَّ لنا أن نُشكِّل تصورنا عن الذكاء في إطار السياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، والذي يرى كذلك أنه يمكن صقل ذكاءات الفرد المتنوعة من خلال مشاركته في الأنشطة التي تُقدِّرها الثقافة التي يعيش في كنفها ذلك الفرد ويتفاعل مع مكوِّناتها بإيجابية.

وفي سياق إبراز أهمية توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية قدرات المتعلمين العاديين والموهوبين، فقد أكَّدت نتائج العديد من الدراسات (أحمد، 2010؛ الأهدل، 2009؛ الجراح وربابعة، 2011؛ غزالة؛ 2005؛ فهيد؛ 2008؛ الصاعدي، 2008؛ موافي والعويضي، 2011) على أن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس ينعكس إيجاباً على ما يقوم به التربويون من جهود لتخطيط التعليم وتنفيذه بشكلٍ يُسهم في تربية أبنائنا ورعايتهم والأخذ بأيديهم لإبراز أقصى ما لديهم من طاقات فكرية تعينهم على مواجهة تحديات الحياة المعاصرة بكل ما فيها من تعقيدات وفق منظومة معرفية وأخلاقية متكاملة. فقد عملت نظرية الذكاءات المتعددة على بعث طاقة جديدة في الممارسات التعليمية، كما ركَّزت على الاهتمام بالمتعلم وكيف يتعلم قبل الاهتمام بالمناهج الدراسية ومحتوياتها، ووطَّدت علاقات التفاعل الإيجابي والتواصل الهادف بين عناصر العملية التربوية الإنسانية بما فيهم المعلمين والمتعلمين والمشرفين التربويين والإدارات التربوية وأولياء الأمور. كذلك، اقترحت نظرية الذكاءات المتعددة على المعلمين توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات التي يوظفوها في ممارساتهم التعليمية وتنويعها، إضافة إلى حثِّهم على القيام بكل ما من شأنه إيقاظ عقول متعلميهم العاديين والموهوبين عن طريق الجهود والأنشطة التعليمية الغنية التي تثير ذكاءاتهم المتعددة. وبالإضافة إلى ما سبق، تذكر الخفاف (2011) أنه ينبغي على التربويين في سياق ما يتوجب القيام به حيال توظيف الذكاءات في التعليم مراعاة ما يأتي:

- تطوير المنظومة المعرفية للمنهاج الدراسي بما يتلاءم مع قدرات المتعلمين وحاجاتهم من خلال تناول الذكاءات التي يمتلكونها أو يظهرون قوة فيها لتنميتها.
- مراجعة نظام التقويم القائم الذي غالباً ما يقيس الجوانب التي لا يعرفها المتعلم أكثر من التي يعرفها، إضافة إلى أن الاختبارات المدرسية تهدف في أكثر الأحيان إلى قياس جوانب معرفية ذات مستويات دنيا تقوم على تذكُّر المعارف والمعلومات وتغفل الجوانب المعرفية التي تستوجب قدرات عقلية عليا كالتحليل والتقويم.

- توسيع مضامين المناهج الدراسية وتنويع المواد والأنشطة التعليمية بما يتلاءم مع الفروق في القدرات العقلية التي يمتلكها المتعلمون وتعدُّدها.
- تعديل النظام المدرسي بحيث يُقام في المدرسة مراكز تعلُّمية متعددة تُوفِّر المصادر المعرفية وكل ما من شأنه الإسهام في تنمية ذكاءات المتعلمين المتعددة وصقلها.
- تعديل أدوار المعلمين في العملية التعليمية؛ بحيث يقوم المعلم بالتحضير للأنشطة والمواد التعليمية اللازمة لتنمية الذكاءات التي تظهر لدى المتعلمين، مع مراعاة تدريب المعلمين على استخدام المواد التعليمية بشكلٍ فعَّال.

فيفي السياق ذاته، يُؤكِّد كل من غاردنر وفيلدمان وكريتشفسكي (Gardner، Feldman & Krechevsky، 2000) على الأمور الآتية:

- إعطاء أهمية كبيرة لعملية ملاحظة المتعلم أثناء قيامه بالنشاطات المختلفة من أجل القيام بعملية تقييم لقدراته، وبالتالي تطوير طرق تستند إلى اهتمامات واحتياجات هذا المتعلم.
- التركيز على تعلُّم يستند إلى النجاح وليس إلى الفشل؛ حيث يُؤكِّد غاردنر على أهمية البدء من تقييم خارطة الذكاء الخاصة بالمتعلم حتى ينطلق في تعلُّمه من نقاط القوة وليس الضعف، ويكون هذا من خلال تصميم وتطوير نشاطات متدرجة ومكيَّفة لتتوافق مع خصائص المتعلم حتى يستطيع هذا المتعلم القيام بنشاطاته بطريقة عملية وفقاً لمستواه، وأن يُكرِّر قيامه بهذه النشاطات بقدر ما يراه هو بحاجة إليه لكي يصل إلى تحقيق هدف التعلُّم.
- التأكيد على مفهوم التعاون بدلاً من التنافس؛ إذ إنه يمكن للمتعلم أن يساعد متعلماً آخر إذا طلب المساعدة؛ وبالتالي ضرورة تصميم نشاطات تعلُّم جماعية تعاونية يمكن تنفيذها ضمن مجموعات صغيرة أو كبيرة يسود فيها التعاون والعمل الجماعي.
- أهمية الانطلاق من الخصائص الفردية لكل متعلم واحترام عفويته وقدراته الخاصة والأخذ بالاعتبار اهتماماته، دافعيته، واحتياجاته من أجل قيادته إلى تعلُّم مستقل وذي معنى.
- أهمية تصميم مواد تعليمية متنوعة، وغنية بالخبرات المعرفية، ومنظمة إلى حد ما، مع ضرورة أن تتمتع بنوع من المرونة بحيث تنمي الإبداع والتخيُّل والعمل المنظم.
- التأكيد على عملية تنظيم البيئة الصفية بحيث تكون متنوعة وتتوافق مع أنماط التعلُّم

المختلفة الحركية، واللغوية، والرياضية، والعلمية وغير ذلك مما يرتبط بالحياة العملية.

وتأسيساً على ما سبق ذكره حول الذكاءات المتعددة وأهمية توظيفها في التدريس، يُمكن أن تُشكِّل الأفكار والرؤى التي وردت في هذا الفصل منارة يسترشد بها المعلمون والمتعلمون وأولياء الأمور، ومرجعاً لكل تربوي للإفادة منه في جعل عملية التعلُّم والتعليم قادرة على مواكبة التغيُّرات التي تمر بها البشرية.

ويتطلب توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس من القائمين على العملية التربوية والمهتمين بتربية النشء بما فيهم المعلمين والمشرفين التربويين والمتخصِّصين في تخطيط المناهج وتطويرها وأولياء الأمور، التأكيد على الأمور الآتية:

- قيام المعلمين باختيار طرق التدريس وتنويعها تبعاً لذكاءات المتعلمين المتعددة؛ إذ لا توجد طريقة واحدة مثلى يمكن اتِّباعها مع كل المتعلمين وفي كل الأوقات كما هو الحال في المنحى التقليدي للتعليم الذي يتعلم الأفراد من خلاله بنفس الطريقة.
- تنويع محتويات المناهج والمواد الدراسية ومصادر التعلُّم وتطويع تلك المحتويات بما يتلاءم مع ذكاءات المتعلمين وأنماط أو أساليب تعلُّمهم.
- تطوير أساليب التقويم المتَّبعة في العملية التعليمية وتنويعها بما يتناسب وذكاءات المتعلمين المتعددة، وإيجاد وسائل تقويم بديلة لجميع الأنشطة الهادفة التي يقوم بها المتعلمون.
- إشراك أولياء أمور المتعلمين في اختيار المواد والأنشطة التعليمية وتصميمها وإنتاجها وتقويمها.
- تضمين البرامج الدراسية حصصاً توجيهية لمساعدة المتعلمين في حسن اختيار المواد التعلُّمية التي تناسب أنواع الذكاءات التي يمتلكونها.
- تدريب المعلمين على اكتشاف قدرات متعلميهم وكفاياتهم، ونقاط القوة والضعف لديهم.

لقد أكَّد غاردنر أن الذكاء لا يتم قياسه بدرجة كافية بوساطة اختبارات الذكاء التقليدية (سيد، 2001). وفي معرض احتجاجه على تلك الاختبارات، أوضح غاردنر (Gardner، 1993) أن:

1- اختبارات الذكاء التقليدية تستند إلى عدد محدود للغاية من القدرات العقلية.

2- اختبارات الذكاء ليست عادلة نحو الذكاء، حيث تتطلب من الأفراد أن يترجموا حلهم

للمشكلات إلى صور لغوية أو رمزية؛ فمثلاً لا تسمح الاختبارات الجماعية للقدرة المكانية للأطفال بمعالجة الأشياء أو بناء مكون ثلاثي الأبعاد، كما أن اختبارات اللغة الجماعية تتطلب من الأطفال إكمال فراغاتها أكثر من سرد القصص.

3- اختبارات الذكاء التقليدية لا تقيس كافة جوانب الذكاءات الأخرى والقدرات العقلية الأخرى للفرد كالقدرة على تكوين صور عقلية لحل المشكلات، وإدراك وإنتاج النغمات والإيقاعات الموسيقية، وقدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية من أجل تنظيم حركاته الجسمية، والقدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم وتفسير سلوكهم، والقدرة على فهم ذواتنا والإحساس بها.

لقد مثَّل ما قدَّمه غاردنر في نظرية الذكاءات المتعددة نقلة نوعية مختلفة عن الآراء التي كانت سائدة في نظريات الذكاء التقليدية التي عجزت عن سد الفجوة التي حدثت بسبب النظرة الضيقة للفرد على أن لديه قدرة عقلية عامة مسؤولة عن جميع الأنشطة التي يقوم بها مع إغفالها للقدرات الأخرى (خطايبة والبدور، 2009). فقد طرح غاردنر رؤية شاملة للذكاء عندما عَّرفه بأنه: قدرات نفسية حيوية كامنة تعالج المعلومات للوصول إلى حل للمشكلات، أو هو خلق نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما، وبذلك وصف الذكاء بأنه غير محدود؛ لأن القدرة على حل المشكلات غير محدودة بقدرة معينة أو مهارة وحيدة، بل تحتاج إلى قدرات متعددة بتعدد مجالات المشكلات، بما في ذلك التجارب والخبرات الشخصية السابقة. فقد يواجه البحارة مشكلة تحديد الاتجاه، إلا أن خبرتهم في الذكاء المكاني تمكنهم من تجاوز هذه المشكلة، كما أن الذكاء ليس شيئاً يحدث في عقلك فحسب، ولكنه يتضمن المواد والقيم والمعلومات التي توضح كيف وأين يحدث التفكير، أي أن محتوى ثقافة ما قد يؤثر بدرجة بالغة على مستوى قدرات الأفراد ومدى فعالية تطورها، وبذلك يتأثر الذكاء بثقافة المجتمع وقيمه؛ فالنتاجات التي تُعد ذات قيمة في ثقافة ومجتمع ما، قد تكون غير ذلك في ثقافة أخرى (Shearer، 2004).

وأكَّد غاردنر أن نموذج الذكاءات المتعددة يُعدُّ من أبرز وأنسب الوسائل للكشف عن الموهوبين والتعرُّف عليهم، وإظهار موهبتهم من خلال تقديم مجموعة متنوعة من المشكلات التي تُسهم في الكشف عن التميُّز، إضافة إلى ما يتضمنه من القدرات التي تتمثَّل بالذكاءات المتعددة التي من شأنها أن تساعد في توفير الحلول المتميزة للمشكلات (Tomlinson، 1995). فقد أضافت نظرية الذكاءات أبعاداً جديدة ومتعددة للذكاء،

لاسيما عندما فرضت أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى نوع من أنواع حل المشكلات؛ حيث ركَّزت النظرية في مضمونها على أهمية توظيف الذكاء لحل المشكلات.

كذلك يمكن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة لتدعيم عملية الاختيار المهني من خلال التقييم الجيد للقدرات، والكشف عن جوانب القوة والضعف فيها؛ إذ بناءً على ذلك التقييم يتم توجيه الأفراد في المجالات التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم (حسين، 2005؛ عفانة والخزندار، 2007).

وفي ردِّه على ادِّعاء البعض أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية أمبريقية (تجريبية عملية)، أكَّد غاردنر على أن نظريته بُنيت على العديد من الحقائق والشواهد والأدلة الواقعية، وأن تطبيقها في الميدان التربوي أعطى أسساً عملية جديدة لها نتجت عن المعامل والتطبيقات الحقيقية والواقعية في الميدان. وأما أنَّ نظرية الذكاءات المتعددة تتأثر بثقافة الشخص، ولا تتوافق مع معطيات ومؤثرات الوراثة والبيئة، فقد أوضح غاردنر أن نظريته تُثمِّن دور الوراثة والبيئة، ولكنها أضافت لهما دوراً جديداً وهو دور الثقافة؛ وبالتالي فإن نظرية الذكاءات المتعددة تعترف بدور كل من الوراثة والبيئة في تشكيل الذكاء الإنساني، ولكنها تُركِّز على دور الثقافة التي يعيش الفرد في كنفها؛ والتي قد تُسهم في ظهور أنواع جديدة من الذكاءات، ووضعها موضع التطبيق، الأمر الذي يدلُّ على مرونة هذه النظرية وشمولها لأكبر عدد من القدرات التي يمكن للفرد أن يمارسها (Gardner، 1999).

تدريب المعلمين على تطوير الذكاءات المتعددة لدى الطلبة العاديين والموهوبين

تسعى النظم التربوية جاهدة باستمرار إلى توظيف نتائج المشروعات البحثية التي من شأنها الارتقاء بنوعية التعلُّم ومخرجاته. وتُمثِّل محاولات توظيف نظرية غاردنر في الذكاءات المتعددة وإسهاماتها في الممارسات التعليمية التعلُّمية تتويجاً لهذه الجهود. ولكي تُحقِّق هذه النظرية الفوائد المرجوة منها ينبغي توظيفها في جميع جوانب العملية التعليمية التعلُّمية؛ فلا بد من توظيفها عند تصميم المناهج وتنفيذها من خلال الأنشطة الداعمة للمنهاج، وكذلك العمل على ضرورة استغلال جميع طاقات الطالب واستثمارها، والتركيز على الجوانب الإيجابية لديه لما لها من انعكاس على تحسين الجوانب السلبية لديه بسبب زيادة ثقته بنفسه. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن استغلال طاقات المتعلم

واستثمارها، وتنفيذ المنهاج بنشاطاته المتنوعة يقع على عاتق المعلم الذي يجب أن يكون مُؤهلاً ومُعداً إعداداً جيداً قبل وأثناء الخدمة ليتمكن من القيام بأدواره وواجباته كما يجب. ويُشير كل من براكاشارو وهانمانتارو(Prakashrao & Hanmantrao، 2012) إلى ضرورة تدريب المعلم على كيفية تطوير كل نوع من أنواع الذكاء في أثناء حصصه اليومية، بحيث يستطيع المعلم أن يعي جميع جوانب القوة لدى كل طالب، واختيار أسلوب التدريس المناسب لكل منهم، ويُؤكِّدان على ضرورة أن يكون تدريب المعلمين في جزأين هما:

1- **التدريب قبل الخدمة Pre service training**: وهو أسلوب تربوي شائع يعتمد على تأهيل الطالب المعلم أثناء دراسته في الجامعات والمعاهد العلمية، وفي مختلف البرامج والدرجات العلمية لتزويده بالإمكانات والقدرات الضرورية والكافية عقلياً ومعرفياً وجسدياً ونفسياً ليستطيع القيام بأدواره على أفضل وجه. ومن الأمور الواجب تدريب المعلمين عليها قبل الخدمة: مهارات تحليل المحتوى، وكيفية الانتقال من التحليل إلى التركيب، وتزويده بأساليب تدريس كافية لتوظيفها في تدريس موضوعات المواد الدراسية.

2- **التدريب أثناء الخدمة In service training**: ويكون بعد حصول المعلم على وظيفة في المجال التربوي؛ إذ لا بد من تطوير إمكانات المعلم، وتزويده بالدورات العلمية المتخصصة بالمنهاج، والبرامج التدريبية الموجهة وكيفية توظيف واستغلال الذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية، وفي جميع جوانب العملية التعليمية التعلُّمية. وبما أن أدوار معلم الذكاءات المتعددة تختلف عن أدوار المعلم التقليدي، فإن نوفل والحيلة (2008) يرى أنه يجب أن يكون لدى معلم الذكاءات المتعددة كم هائل من الاستراتيجيات التعليمية التعلُّمية لتتناسب وجميع فئات الطلبة. وأن يتسلح بالتقنيات الحديثة في التعليم المستندة على الحاسوب وأجهزة العرض الحديثة. وأن يعمل على انتقال أثر التعلم من خبرة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر. كما يجب عليه الاطلاع على نتائج الدراسات الحديثة لتطوير قدراته ومهاراته. وان يحرص على إدارة الوقت في عمله، وفي توزيع نشاطاته بحيث تتوزع على جميع الذكاءات التي يُظهرها الطلبة. إضافة إلى ضرورة توفير خبرات محسوسة للطلبة مما يزيد من فرص التعامل مع الأشياء.

ويُؤكِّد غاردنر وهاتش (Gardner & Hatch، 1989) أنه ليس بالضرورة أن يتقن المعلم جميع أنواع الذكاءات، ولكن عليه أن يبحث عن كافة المصادر التي يستطيع من خلالها تطوير قدراته للعمل على تنمية هذه الذكاءات وإكسابها للطلبة، ومن هذه المصادر:

1. **الإستفادة من خبرات الزملاء:** حيث يمكن للمعلم غير المميز في القدرات الموسيقية أن يستفيد من خبرات معلم الموسيقى، أو من أي فرد لديه ميول موسيقية، وإحضاره إلى الغرفة الصفية، والتعاون معه في توظيف الموسيقى في تنفيذ خطة الدرس، وكذلك الحال بالمعلم الذي لا يتقن المهارات والحركات الرياضية يمكنه الاستفادة من خبرات معلم التربية الرياضية، أو أي بطل رياضي لإيصال المراد حركيا، وتوظيف الجسم على نحو ملائم. وبالتالي فإن تنفيذ المنهاج لا يعتمد على معلم المادة لوحده، وإنما يقع على عاتق جميع فريق المدرسة.
2. **طلب المساعدة من الطلبة:** إن دور الطالب عند التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة يكون نشطا وفاعلا، لذلك على المعلم أن لا يتردد في توظيف واستغلال قدرات وإمكانات طلبته كلما لزم الأمر، فمثلا يستطيع الطلبة أداء الكثير من الحركات والمهارات الرياضية المساعدة في تنمية الذكاء الحركي، كما أنهم يستطيعون إحضار المواد الضرورية لتنمية الذكاء الطبيعي كالحشرات والأزهار وأنواع من الحصى والتربة وغيرها.
3. **استخدام التكنولوجيا المتوافرة:** على المعلم أن يستفيد من توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة المتوافرة في المدرسة في تنفيذ الحصة، كالاستفادة من خدمات الانترنت، والفيديو وغيرها، حيث تحتوي على وسائط متعددة وبرمجيات تعليمية تُسهم في تنفيذ الدروس.

ويُؤكِّد كل من عفانة والخزندار (2009) على ضرورة أن يراعي المعلم العديد من الأمور عند التعامل مع الطلبة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وهي:

1- تطوير المنظومة المعرفية للمنهاج ليتلاءم مع جميع الطلبة المتعلمين وذلك بمخاطبة الذكاء الذي يمتلكه كل طالب أو يظهر قوة فيه، والابتعاد عن التعامل مع الطلبة وفق ما يظهرون من نقاط ضعف، وعليه، يجب التركيز على الذكاءات التي يتميز بها الطلبة وإثرائها، والعمل على تحسين وتطوير الذكاء الذي يظهر فيه الطالب ضعفاً معيناً.

3- مراجعة نظام تقويم الطلبة الذي يركز على الجوانب التي لا يعرفها المتعلم، أو التي يظهر ضعفاً فيها أكثر من تركيزها على ما يعرف، وبهذا يكون التركيز على جوانب معينة دون غيرها، وعليه يجب أن يكون التقويم منصباً على الأنواع المختلفة من الذكاء دون استثناء.

4- التوسُّع في محتوى المنهاج بحيث يشمل مواد تعليمية مختلفة، وأن يُنفذ بالعديد من الأنشطة التعليمية تماشياً مع تعدُّد القدرات العقلية، وأن تُتاح للطالب حرية الاختيار من المنهاج الدراسي بما يتناسب وقدراته وإمكاناته اللغوية والرياضية والبصرية والمكانية والإيقاعية الموسيقية والحركية الجسدية وقدرات الاتصال بالذات والتعامل مع لآخرين والتفاعل المنتج مع مصادر ومكونات الطبيعة.

4- تعديل النظام المدرسي ليتضمن مراكز متعددة تعمل على تنمية الذكاءات المتعددة وتصقلها. وعليه، لا بد أن يتوافر في المدرسة الواحدة ثمانية مراكز أساسية تعمل على إكساب المتعلمين القدرات المختلفة من الذكاء، وأن يقوم المتعلم بالذهاب إلى هذه المراكز داخل المدرسة تبعا لنوع الذكاء المطلوب اكتسابه أو تنميته أو صقله، في حين يبقى المعلم ثابتاً في هذه المراكز، ويقوم المعلم بإعداد وتحضير المصادر المختلفة، والأنشطة المطلوبة لكل صف حسب موضوع الدرس، وهذه المراكز هي: مركز الرياضيات، مركز اللغة، مركز الأشغال المتنوعة، مركز الموسيقى، مركز المشاريع، مركز العلوم، مركز التواصل.

ويؤكد كريستيسون (Christison، 1999) على ضرورة إتباع المعلم لعددٍ من الخطوات التي تصف مراحل التدريس وفق منحى الذكاءات المتعددة، وهذه المراحل هي:

- **المرحلة الأولى:** إيقاظ أو استثارة الذكاء: وهنا على المعلم أن يحضر العديد من الأشياء إلى الغرفة الصفية بحيث يكون بعضها ناعماً أو سلساً وبعضها بارداً وجعل الطلبة يتحسسونها ويشعرون بأن الأشياء لطيفة، وناعمة، أو يتذوقون الأشياء لتنمية الجوانب الحسية لديهم.
- **المرحلة الثانية:** توسيع الذكاء: وهنا يطلب المعلم من الطلبة إحضار مواد وأشياء من المنزل والبيئة إلى الغرفة الصفية، ومن ثم تقسيم الطلبة إلى مجموعات والتحاور حولها، والخروج بأوراق عمل واستنتاجات من خلال ما شاهدوه وتعاملوا معه.
- **المرحلة الثالثة:** التدريس بالذكاء ومن أجله: وهنا يقوم المعلم بوضع العديد من الدروس

المختلفة التي تحاكي هذه الذكاءات وتعمل على تنميتها بهدف تعزيز خبرات الطلبة التي اكتسبوها من خلال التعامل الحسي المباشر مع الأشياء التي أحضرت من المعلم والطلبة إلى الغرفة الصفية.

- **المرحلة الرابعة:** نقل الذكاء: وفي هذه المرحلة يطلب من الطلبة نقل خبراتهم من الغرفة الصفية إلى الحياة اليومية التي يعيشونها، والاستفادة من هذه الخبرات في التعامل مع مختلف المواقف والمشكلات التي تواجههم.

وفي هذا السياق أيضاً، يُؤكِّد غاردنر (Gardner، 1993) على ضرورة فهم المعلمين لأنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبتهم والوعي بنواحي القوة والضعف لديهم، ليتمكنوا من تقديم الأنشطة التعليمية المناسبة لهم لتحقيق الأهداف المنشودة، وقد قدَّم العديد من المقترحات للمعلمين لمساعدتهم على تحديد أبرز الذكاءات التي يتميز بها طلبتهم العاديون والموهوبون من خلال ما يلي:

1- **ملاحظة سلوكيات الطلبة السلبية:** حيث يرى أن كثيراً من سلوكيات الطلبة التي ينظر إليها المعلمون على أنها سلبية تُعدُّ مؤشراً على تميز الطالب في ذكاء أو أكثر؛ فالطالب كثير الكلام، والذي يتحدث دون دوره مؤشرا على قدراته اللغوية، والطالب كثير الحركة والتنقل من مكان إلى آخر مؤشر على قدراته الحركية أو المكانية. لذلك على المعلم أن يترك للطلبة الحرية في السلوك لاستخراج طاقاتهم ومكنوناتهم الداخلية.

2- **الاهتمام بطرق الطلبة في قضاء أوقات الفراغ:** على المعلم أن يراقب النشاطات التي يختار الطلبة أن يمارسوها في أثناء وقت فراغهم دون ضغط من أحد؛ فمثلاً نجد بعض الطلبة يفضلون قراءة الكتب أو القصص، وبعضهم يفضلون ممارسة الألعاب الرياضية، وبعضهم يُفضِّلون أعمال التركيب والبناء والأعمال اليدوية والحرفية، وبعضهم يفضلون الغناء والأعمال المسرحية وغيرها الكثير، والتي تُعدُّ جميعها مؤشرات على امتلاك الطلبة لقدرات تعبر عن الذكاء الذي يتميز به.

3- **الإحتفاظ بسجل لتدوين الملاحظات عن كل طالب:** ينبغي على المعلم أن يكون لديه سجل يومي يقوم بتسجيل الملاحظات عن السلوكيات التي تصدر عن كل طالب؛ فقد تُعبر تلك السلوكيات عن مواهبه وهواياته، وبالتالي قد يستفيد المعلم من المعلومات التراكمية التي يأخذها عن كل طالب في تحديد قدراته وذكاءاته التي يتميز بها.

4- **التحدُّث مع المعلمين الآخرين:** غالباً ما يُركِّز المعلم على المادة التخصصية التي

يدرسها للطلبة، لذلك يستطيع المعلم الاستفادة من معلمي المواد المختلفة في تحديد قدرات وإمكانات الطلبة؛ فمعلم الرياضيات يستطيع أن يكتشف قدرات الطالب الرياضية والمنطقية، ومعلم التربية البدنية يستطيع أن يحدد قدرات ومهارات الطالب الحركية، ومعلمي اللغات يستطيعون تحديد قدرات وإمكانات الطالب اللغوية وقدرتهم على توظيفها في المواقف المختلفة. كما أن الرجوع إلى معلمات رياض الأطفال من الأساليب المثلى في تحديد ميول الأطفال وقدراتهم وجوانب تميُّزهم.

5- **الإستفادة من السجلات المدرسية السابقة:** يمكن للمعلم الرجوع إلى السجلات المدرسية لمعرفة القدرات المميزة للطلبة، فمثلا بالرجوع إلى السجلات يمكن للمعلم أن يعرف درجات الطلبة السابقة في كافة السنوات الدراسية؛ فتميُّز طالب بمادة الرياضيات عبر كافة السنوات الدراسية السابقة ومع اختلاف المعلمين مؤشر على تميُّزه بالذكاء الرياضي- المنطقي، والطالب المتميز بمواد اللغة عبر كافة السنوات المختلفة مؤشر على تميُّزه بالذكاء اللغوي، وهكذا. كما يمكن الاستفادة من المعلومات المدونة في السجلات المدرسية السابقة بدءاً من السن أو الصف الذي بدأ فيه الطالب بالتميُّز في ذكاء ما.

6- **التحدُّث مع أولياء أمور الطلبة:** نظراً لحرص الأهل على أبنائهم، ومتابعتهم المستمرة لهم عبر مراحل النمو المختلفة وبخاصة في مرحلة الطفولة، فإنهم يمتلكون معلومات عن أبنائهم تمتاز بالدقة؛ فقد تظهر على الطالب كثير من السلوكات التي يمارسها خارج المدرسة والتي لا يستطيع المعلم ملاحظتها، لذلك يمكن له الاستفادة من خبرات أولياء أمور الطلبة لتحديد قدرات أبنائهم وجوانب القوة والضعف لديهم.

7- **الإستفادة من خبرات الطلبة الآخرين:** كثيراً ما يُظهر الطلبة بعض السلوكات أمام أقرانهم أو أصدقائهم تُعبر عن قدرات معينة في جانب ما، ولكنهم لا يظهرونها أمام الآخرين بسبب الخجل، أو عدم تقدير هذه القدرة بشكل مناسب، كالقدرة على الكتابة أو نظم الشعر أو التمثيل أو الغناء، وبالتالي فإن سؤال الطلبة عن أقرانهم يُسهم في اكتشاف هذه القدرات وتحديدها؛ والتي تعبر بشكلٍ أو بآخر عن أنواع الذكاءات المتعددة.

8- **الإستفسار من الطالب نفسه عما يتميَّز به ومواهبه وقدراته:** عندما يعرف المعلم الخصائص المميزة لكل ذكاء من الذكاءات، فإنه يستطيع أن يسأل الطلبة بصورة مباشرة عن هذه الخصائص تبعاً لكل ذكاء.

وفيما يتعلَّق بتقييم أنشطة التعلُّم للكشف عن الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين، فإن على المعلم أن يدرك أن ملاحظة المتعلمين أثناء عملية تعلُّمهم في المواقف الطبيعية من الأمور الأساسية في التقييم الأصيل أو الواقعي (Authentic Assessment) لأدائهم. وهناك العديد من الوسائل والأدوات التي يمكن توظيفها في عملية تقييم أنشطة التعلُّم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة مثل قوائم الرصد وملفات إنجاز الطلبة (Port-folios) التي يُمكن للمعلمين أو القائمين على تربية النشء استخدامها لتقييم ذكاءات الطلبة؛ والتي تستند معظمها إلى عملية الملاحظة التكاملية لمختلف جوانب التطور لدى المتعلم وكذلك التعدُّد في وسائل وأدوات التقييم.

ولا شك أن ملفات إنجاز الطلبة تُعدُّ من أسهل أدوات تقييم أنشطة التعلُّم لدى الطلبة وأكثرها شمولية؛ إذ تعمل على توضيح جوانب التعلُّم المختلفة بناءً على ما تحتويه هذه الملفات من عينات لأعمال الطلبة وكذلك الملاحظات التي يتم الحصول عليها من مصادر متنوعة كالمعلم، وأولياء الأمور، والرفاق والطالب نفسه (Gardner، 1999; Kre-chevsky & Seidel، 1998; Seidel، 1993). وتُسهم ملفات إنجاز الطلبة في إعطاء صورة متكاملة وموضوعية لأولياء الأمور وكذلك للطلبة أنفسهم بحيث تفيدهم كوسيلة تقييم ذاتي. وتتعدد أنواع ملفات إنجاز الطلبة وفقاً للأهداف المنشودة منها؛ فهنالك ما يُسمى بملفات إنجاز الطالب التراكمية التي يتم تطويرها لسنة دراسية أو مرحلة دراسية كاملة، وهنالك ما يُسمى بملفات إنجاز الطالب الخاصة بموضوع محدد (رياضيات، اجتماعيات، علوم، لغة وما شابه ذلك).

وفي الختام، يُمكن القول إن نظرية الذكاءات المتعددة قد لاقت إقبالاً متزايداً من المربين والمعلمين والطلبة لما لها من انعكاسات واضحة على طرق التدريس والتعلُّم. حيث تُشير هذه النظرية إلى أن الأنظمة التعليمية التقليدية في غالبيتها تُركِّز على الجوانب اللغوية وبعض النشاطات المنطقية، وأن المناهج الدراسية وطرق التدريس وطرق الامتحان والواجبات المدرسية كلها وسائل وأدوات لغوية لفظية. وبذلك تفوق الطلبة اللفظيون واستفادوا أكثر من غيرهم من الطلبة الحركيين أو الاجتماعيين الذين نجدهم يعزفون عن التعلُّم ويتسربون من المدارس لأن تلك المناهج لا تتناسب وذكاءاتهم كونهم يتعلمون من مناهج لفظية وبطرق تدريس لفظية. لذلك بات من المطلوب اكتشاف الطلبة وفق قدراتهم وذكاءاتهم، وتقديم المناهج التعليمية وفقاً لذلك.

وقد أكَّد غاردنر في كتاباته التي تناول فيها الحديث عن الذكاءات المتعددة وأهمية توظيفها في التدريس على أن وجود الذكاءات المتعددة لدى الأفراد المتعلمين في الغرفة الصفية الواحدة يتطلب إتباع أساليب تعليمية تعلُّمية متنوعة تُوفِّر الفرص الملائمة لهم وتُسهم في تحقيق التواصل البنَّاء معهم. كما أكَّد غاردنر على حاجتنا كتربويين عاملين في الميادين التربوية إلى استخدام عدة خرائط نمائية مختلفة للفرد المتعلم حتى نتمكن من فهم تلك الذكاءات. فعلى سبيل المثال، يوفر لنا بياجيه خريطة شاملة للذكاء المنطقي- الرياضي، ولكننا قد نحتاج إلى إريكسون ليرسم لنا خريطة حول الذكاء الشخصي، وإلى تشومسكي وفيغوتسكي لتطوير خرائط نمائية للذكاء اللغوي اللفظي. كما أشار غاردنر إلى أن نظريته تتماشى مع الهدف الأسمى للتعليم الذي يتمثّل في إعداد المتعلم للنجاح خارج المدرسة؛ الأمر الذي يعني إعداده لكافة المهارات الحياتية الموجودة في المحيط الاجتماعي الذي يتفاعل مع مكوّناته والتي تتلاءم مع قدراته واستعداداته وميوله. فوجود ثمانية ذكاءات في الأقل تكشف لنا عن وجود ثمانية بدائل في عملية التعلُّم، بحيث يتمكن المتعلم من التعلُّم بطريقة أكثر إبداعية وشمولية.

لذلك، فإن علينا كمربين أن نحترم القدرات الخاصة بكل متعلم، وأن نُزيل من أذهاننا إلى الأبد فكرة أن الأفراد يمتلكون ذكاءً واحداً عاماً، وأن نُطوِّر طرق التعلُّم المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة ونُوظِّفها في ممارساتنا التعليمية؛ الأمر الذي يُحتِّم علينا تعديل منظومة التعليم والمناهج وطرق التدريس بحيث تعتمد على برامج متنوعة تتلاءم مع الذكاءات والقدرات المتعددة للمتعلمين، وتُسهم في تحقيق النمو العقلي والقدرات الذاتية التي يمتلكها كل متعلم. وعليه، لا بد أن تتحول المدرسة من مجرد ناقل للمعلومات إلى مؤسسة للكشف عن قدرات المتعلمين الضعيفة والعمل على تحسينها، وإبراز قدراتهم القوية للعمل على إثرائها.

ومن الأهمية بمكان، التأكيد على أن الهدف من توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس الطلبة العاديين والموهوبين ليس تغيير الممارسات التعليمية المتَّبعة في مدارس اليوم أو إلغائها بشكلٍ كلي، وإنما محاولة توظيف الأسس والمبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية التي تُثبت الدراسات المتخصِّصة صحتها وفعاليتها في التدريس أينما كان ذلك ممكناً. فقد تتوافر لدينا المباني والصفوف الحديثة المزوَّدة بأفضل التقنيات التعليمية كالحواسيب وما يرتبط بها من تقنيات كالإنترنت وأجهزة العرض وغيرها. ولكن ذلك قد

لا يفيد في تعلُّم جميع أبنائنا. فالهدف الأمثل هو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم ما هو بحاجة إلى تعلُّمه فعلاً، وكيف يمكننا كتربويين مساعدته لتحقيق ذلك.

ومن ثمَّ فإنه يتحتم تضافر جهود جميع التربويين من معلمين ومشرفين تربويين ومتخصِّصين في تخطيط المناهج وتطويرها لوضع مناهج مدرسية متنوعة تتلاءم مع قدرات المتعلمين العاديين والموهوبين من خلال التعويل على الذكاءات التي يمتلكونها أو الجوانب التي يظهرون قوة فيها، وليس تلك التي لا يمتلكونها أو لديهم ضعفاً فيها.

المراجع

- أحمد، أحمد محمد. (2010). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية التجارية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة، مصر.
- الأهدل، أسماء. (2009). فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة جدة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 193- 242.
- بلعاوي، منذر. (2006). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- خطايبة، عبدالله وعدنان، البدور. (2009). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (99).
- جابر، عبد الحميد. (1997). الذكاء ومقاييسه. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجراح، عبد الناصر وربابعة، حمزة. (2011). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 3(1)، 69-120.
- الجراجرة، عمر. (2008). أثر إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- جرار، ناديا. (2006). مستوى الذكاءات المتعددة لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقته بدرجة ممارستهم لأساليب الإدارة المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- حسين ، محمد (2005). مدرسة الذكاءات المتعددة. غزة: دار الكتاب الجامعي.
- الخفاف، إيمان (2011). الذكاءات المتعددة: برنامج تطبيقي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. دليل استخدام الذكاءات المتعددة في توجيه طلاب التعليم العام في

الدول الأعضاء.(قيد النشر). مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الدمرداش، فضلون (2008). الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي: المفاهيم، النظريات، التطبيقات. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- سيد، إمام مصطفى. (2001). مدى فاعلية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لغاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، 17 (1) .
- الصاعدي، جواهر. (2008). أثر التدريس باستخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم بمنطقة المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- عفانة، عزو والخزندار، نائلة. (2007). مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 12(2)، 323- 366.
- عفانة، عزو والخزندار، نائلة. (2009). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة (ط2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- غزالة، شعبان. (2005). فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. مجلة التربية، جامعة الأزهر، عدد 127، جزء 3.
- فهيد، سعيد. (2008). استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف الموهوبين بمرحلة التعليم الأساسي باليمن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
- كنانة، رهام. (2011). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- موافي، سوسن والعويضي، وفاء. (2011). أساليب تعلّم طالبات كلية التربية للبنات وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة. استرجعت من الموقع : 2122/http://www.minshawi.com/node
- نوفل، محمد والحيلة، محمد. (2008). الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 22(5)، 1559- 1623.

- Al-Wadi, Nouf I. (2011). Teachers' perceptions toward enhancing learning through multiple intelligences theory in elementary school: a mixed methods study. Unpublished doctoral dissertation. Indiana State University, Terre Haute, Indiana- USA.
- Armstrong, T. (1994). Multiple intelligences in the classroom. ASCD publications. Ann Arbor: Michigan-USA.
- Beichner, R. (2011). The Relationship Between Students' Academic Self-Efficacy and Teachers' Multiple Intelligences Instructional Practices. Unpublished doctoral dissertation. Walden University. California, United States of America.
- Berman, M. (2002). A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom. Carmarthen: Crown House Publishing. Second Edition.
- Ceci, S. J. (1990). On intelligence—more or less: A bioecological treatise on intellectual development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Christison, M. (1999). Multiple Intelligences: Teaching the whole student. ESL Magazine 2(5): 10–13.
- Christison, M. A. (2005). Multiple Intelligences and Language Learning. A Guidebook of Theory, Activities, Inventories, and Resources. San Fransisco: Alta Books.
- Dastgoshadeh, A. & Jalilzadeh, K. (2011). Multiple Intelligences-based Language Curriculum for the Third Millennium. International Conference on Education, Research and Innovation, Singapore.
- Gardner, H. (1983/1994). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. Educational Researcher, 18(8), 4-9.
- Gardner, H., Feldman, D. & Krechevsky, M. (2000). El proyecto spectrum (Vol. 1), construer sobre las capacidades infantiles. Madrid: MEC/Morata.
- Krechevsky, M. & Seidel, S. (1998). Minds at work: applying multiple intelligences in the classroom. In R. Sternberg & W. Williams (Eds.), Intelligence, instruction and assessment: Theory into practice (pp. 17-42). NJ: Erlbaum.
- McKenzie, W. (2005). Multiple Intelligences and Instructional Technology. USA: ISTE.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). Developing Students' Multiple Intelligences. New York: Scholastic Professional Books.
- Prakashrao, T., & Hanmantrao, K. (2012). Multiple intelligence theory in teacher's training. Electronic International Interdisciplinary Research Journal, I (2), 127- 130.
- Roberts, M. (2009). A Mixed Methods Study of Secondary Distance Learning Students: Exploring Learning Styles. Unpublished Ed.D. dissertation. Walden University, California, USA.
- Seidel, S. (1993). Portfolio practice: Making portfolios take root in the schools. Work Paper. Cambridge: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Sharifi, H. (2008). The Introductory study of Gardner's multiple intelligence theory in the field of lesson subjects and the students' compatibility. Quarterly Journal of Educational Innovations, 24, Spring, 11-20.
- Shearer, B. (2004). Using a multiple intelligences assessment to promote teacher development and student assessment. Teachers College Record, 106(1), 147-162.

- Sisk, D. (2002). Spiritual intelligence: The tenth intelligence that integrates all other intelligences. Gifted Education International, 16(3), 208-213.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 223–243). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2000). Handbook of intelligence. New York: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. (1995). Multiple intelligences help teach culturally diverse learners. The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter, 4-5.

الفصل العاشر

توظيف نموذج المنهاج الموازي في التخطيط لتنمية الاستعداد للتعلّم وتحدّي قدرات الطلبة المتفوقين والموهوبين

إعداد وتأليف

د. تيسير الخزعلي

جامعة الخليج العربي

مقدمة

لقد شكَّلت المناهج الدراسية وما تزال تحدياً كبيراً وأولويةً بالغة الأهمية للقائمين على النظم التربوية في الدول كافَّة. فالمنهاج يُمثِّل المنبع الذي تستقي منه الأجيال المتعاقبة المعارف والخبرات التعلُّمية التي تُسهم في تمكين تلك الأجيال من التفاعل بإيجابية وبشكلٍ مُنتج مع واقع حياتها في الحاضر، وإعدادها لتعبر حدود المستقبل بثقةٍ وطمأنينة. وقد حاول الكثير من التربويين جاهدين وضع الخطوط العريضة للمناهجً الدراسية التي تراعي خصائص المتعلمين العامة والخاصة وتدفعهم إلى الإقبال على الإنخراط في أنشطة تعلُّمية هادفة تتحدى قدراتهم وتلبي حاجاتهم المعرفية خلال مراحل نموُّهم المتعاقبة. ويزخر الميدان التربوي بالعديد من المؤلفات التربوية التي تناولت الأسس التي تستند إليها عمليات تخطيط المناهج، وتطويرها، وتطبيقها، وتقويمها. ونتج عن محاولات التربويين تلك العديد من النماذج المنهجية التي أمكن للمربين توظيفها في تصميم المناهج والمقررات الدراسية المتعددة. ومن بين تلك النماذج المنهجية نموذج المنهاج الموازي الذي ينقل بحق النظرية إلى التطبيق، والذي يُعدُّ من أحدث نماذج تصميم المناهج الدراسية وأكثرها فعالية في إعداد الخطط والبرامج التعليمية النوعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

يتشكَّل نموذج المنهاج الموازي من أربعة مناهج متوازية تتضمَّن توجيهات مُعيَّنة حول كيفية تطبيق هذا النموذج في تصميم دروس ووحدات تعليمية غنية تراعي خصائص المتعلمين المتنوعة، وتستجيب بصورة جيدة لاستعداداتهم وقدراتهم واهتماماتهم وتلبي حاجاتهم. والمناهج المتوازية الأربعة تشمل:

1. **المنهاج الأساسي (The Core Curriculum)**: حيث يعكس طبيعة المجال المعرفي كما يدركها ويمارسها الخبراء العاملون في المجال، إضافة إلى تأكيده على فهم الطلبة لإطار المجال أو طبيعته من خلال اكتشافهم للمعارف والمهارات والمفاهيم والمبادئ العامة التي يقوم عليها.
2. **منهاج الارتباطات (The Curriculum of Connections)**: ويتوسع في المفاهيم والمبادئ التي يقوم عليها المنهاج الأساسي لمساعدة الطلبة على فهم كيفية ارتباط المفاهيم والمبادئ الأساسية في أي مجال دراسي بغيرها من الموضوعات

والفترات الزمنية المتعاقبة والمسائل والقضايا والأحداث والأمكنة والثقافات المتنوعة. وكما ينطوي عليه الاسم، فإن منهاج الارتباطات يُوجِّه الطلبة لعمل ارتباطات ضمن المجال المعرفي الواحد، أو فيما بين المجالات المعرفية والموضوعات والحقب الزمنية والأحداث والأشخاص بالنظر إلى كيفية ارتباطها من خلال المفاهيم والمبادئ؛ حيث يقوم الطلبة ضمن فعاليات هذا المنهاج بعمل المقارنات والاستعارات والارتباطات لتعميق فهمهم للمبادئ والمفاهيم الرئيسة وتوسيعه.

3. **منهاج الممارسة (The Curriculum of Practice)**: ويُمثِّل المدخل الثالث من المداخل المتوازية لنموذج المنهاج الموازي؛ والذي يستخدم الطلبة في ظله المبادئ والمفاهيم الأساسية في المجال المعرفي لاكتساب الخبرات والمهارات التي يوظفها العلماء والممارسون لذلك المجال في مواقف حياتية فعلية بما تتضمنه من مشكلات حقيقية واحتياجات مرتبطة بواقع الأفراد الحياتي. ويُعدُّ استخدام الاستراتيجيات والأدوات والإجراءات الأصيلة أحد أركان منهاج الممارسة الذي يزداد في ظله فهم الطلبة من خلال الممارسات الفعلية وحل المشكلات وتطوير المنتَجات التعليمية وتنفيذ المشروعات البحثية. وبعبارة أخرى، يقوم الطلبة في ظل هذا المنهاج بتوظيف المفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية لكي يعملوا بطريقة تحاكي طريقة عمل الخبراء.
4. **منهاج الهوية (The Curriculum of Identity)**: ويُمثِّل المدخل الرابع والأخير من المداخل المتوازية لنموذج المنهاج الموازي؛ حيث يتم في ظله توجيه الطلبة لفهم ما يُفضِّلون تعلُّمه، وقيمهم، والتزاماتهم، ونقاط القوة لديهم من خلال التأمُّل بنموهم واهتماماتهم وأهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها في مجال معرفي؛ حيث يوظف الطلبة المفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية للتأمُّل في المجالات المعرفية وفي طرق عمل الخبراء في حقل معيَّن كوسيلة لاستيعاب المقررات المنهجية، ولفهم أنفسهم بشكل أفضل.

يرتبط مفهوم المتطلبات العقلية المتنامية (Ascending Intellectual De-mand) بشكل قوي بنموذج المنهاج الموازي؛ حيث يُمثِّل توظيف مفهوم المتطلبات العقلية المتنامية في النموذج طريقة في تنويع خبرات المنهاج وتطوير تحديات تعليمية ملائمة لتلبية حاجات الطلبة التعلُّمية ودعم اكتسابهم للخبرات في المقررات الدراسية الأساسية التي تشمل العلوم، الرياضيات، التاريخ، واللغة الإنجليزية وفنون اللغة من خلال عرض

نماذج أو طرق تدريس يمكن توظيفها في تدريس تلك المواد، إضافة إلى استراتيجيات دعم وتعزيز للمتعلمين خلال مراحل نموِّهم المعرفي المتتالية وانتقالهم فيه من مرحلة المبتدئ إلى مرحلة المتدرب فالممارس وصولاً إلى مرحلة الخبير. (للاطِّلاع على نماذج تطبيقية لتوظيف نموذج المنهاج الموازي في تدريس عددٍ من المقررات الدراسية الأساسية، لا بُد للقارئ من الرجوع إلى كتاب «المنهاج الموازي» الذي يظهر توثيقه في قائمة المراجع؛ والذي تم استخلاص هذا الفصل منه).

الحاجة إلى نموذج آخر لتوجيه عملية تطوير المنهاج

التعليم مهنة موجَّهة بالقرارات التربوية الصائبة. وفي هذا السياق، يؤكد مُطوِّرو المنهاج الموازي على حاجة التربويين الماسَّة إلى بناء أساس منطقي قوي للمنهاج الذي يقومون بتصميمه أو تنفيذه. فالتربويون يغدون أكبر ثقة وأكثر فاعلية عندما يتسلحون بالأطر النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بالمناهج والتدريس. وبعبارة بسيطة، يستطيع التربويون اتخاذ قرارات أفضل عندما تكون قراراتهم قائمة على أسس نظرية وتطبيقية مدروسة.

إن السعي الدؤوب وراء التعليم والرغبة في الإبداع أنماط سلوكية أساسية في حياة الإنسان. وتُمثل هذه الأنماط السلوكية أهدافاً رئيسة لمهنة التعليم. فالمعلمون يدركون أنهم مسؤولون عن مساعدة الدارسين على فهم الماضي ليكونوا قادرين على بناء مستقبل أفضل. وهذا السعي الدؤوب للإنسان للتعلُّم من خبرات الماضي لتشكيل معالم المستقبل هو ما أكَّد عليه مُطوِّرو نموذج المنهاج الموازي في عرضهم للأسس التي يقوم عليها. فقد أمضى مُطورو المنهاج الموازي سنوات عديدة يتساءلون ويحاولون الإجابة عن تساؤلاتهم حول التعليم والتعلُّم والمنهاج، كما قاموا بدراسة بنية المعرفة، وخصائص طلبة الزمن المعاصر، واستراتيجيات التعليم القائمة على البحث، وحاجات المستقبل ومطالبه، والأطر الهيكلية السائدة في تخطيط المناهج وتنفيذها. وقد أسفرت تساؤلاتهم ودراساتهم حول الموضوع عن تكوين رؤية مشتركة لمفهوم متطوِّر للمنهاج؛ بحيث تؤكد هذه الرؤية على إعادة تعريف المنهاج لا على أساس أنه مجموعة ثابتة من الحقائق والمعارف الدقيقة والمهارات التي يُتوقع من المتعلمين تعلُّمها، بل على أنه عملية تصميم ديناميكية تُمكِّن المتعلمين من الربط بين معارفهم السابقة وميولهم وخبراتهم وبين المفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية والتطبيقات السليمة لأي مجال معرفي.

وبخلاف النماذج التقليدية للمنهاج، فإن نموذج المنهاج الموازي يفترض أن نقطة البداية في صناعة القرارات المتعلقة بتصميم المنهاج ينبغي أن تكون معرفة مصممي المناهج ومطوريه بخصائص المتعلمين التي تشمل جوانب القوة لديهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وتساؤلاتهم وغاياتهم وانطباعاتهم ووجهات نظرهم وخبراتهم السابقة. فالمنهاج المصمَّم بشكل جيد يجب أن يراعي الأسس الضرورية التي يستند إليها أي مجال معرفي، ويمكن بنفس الوقت تطبيقه ضمن إطار تعليمي تعلُّمي يسهل تعديله وتكييفه ليتماشى مع الخصائص الأساسية لمجموعات صغيرة من المتعلمين؛ الأمر الذي يؤدي إلى أن يمثِّل المنهاج جسراً يصل بين خصائص المتعلمين والمحتويات المعرفية الأساسية، أو أن يصبح ممراً آمناً يعبر من خلاله جميع المتعلمين إلى عالم المعرفة. وهكذا، فلماذا التفكير بشكل مختلف حول «المنهاج» والمسائل المتعلقة به عما كان عليه المنهاج في السابق؟ ولماذا تبرز الحاجة إلى نموذج آخر لتوجيه عملية تطوير المنهاج؟ وتتمحور الإجابة عن السؤالين السابقين في الأسباب الثلاثة الآتية:

أولاً: اختلاف الخصائص التي يتسم بها طلبة الزمن الحاضر عما كانوا عليه في السابق

لقد تغيَّرت خلال العقود القليلة الماضية طبيعة مجتمعاتنا وتغيَّرت معها خصائص المتعلمين فيه بشكل جذري. فقد أصبح مجتمع اليوم موجهاً بالتكنولوجيا، ومشبعاً بالكم الهائل من المعلومات، وذا وتيرة سريعة، ومتعدد الثقافات، وأكثر توجها نحو قيم الاستهلاك، وأميل إلى الجماعية في التعبير عن الأفكار ووجهات النظر. لذلك، فإن أفراد مجتمع اليوم بحاجة إلى قدرات أكبر للتكيُّف مع التغيُّرات الهائلة التي طرأت أكثر من الأجيال السابقة. كما يتطلب مجتمع اليوم عمالاً أكثر تخصصية وأكثر قدرة على التكيُّف.

إذن، ليس غريباً أنه حتى يتمكَّن أبناؤنا من تحقيق أهدافهم في مجتمع اليوم، فإن عليهم التفاعل مع شبكة واسعة من الأفكار والخبرات والأشخاص، والتواصل مع الجهات الداعمة لهم أكثر مما كان قائماً في الماضي. وليس غريباً أيضاً، أن يكون أبناؤنا أكثر حاجة إلى التعليم مما كان عليه أقرانهم في الماضي؛ فهم أكثر انفتاحاً وقدرةً على التعبير وبكل صراحة عن حاجتهم إلى خبرات تعليمية مناسبة وعملية وواقعية ومثيرة لاهتماماتهم ونافعة لهم. ولذلك، فقد برزت الحاجة إلى منهاج دراسي يلبي هذه

الحاجات. إن هناك عناصر لا بد من توافرها دائماً ضمن مكونات المناهج الدراسية الفعَّالة. والمناهج الفعَّالة يجب أن تستجيب بشكل استباقي إلى احتياجات المتعلم الراهنة والمستقبلية. وإن تقدير متعلمي اليوم وإدراك إمكاناتهم وتفهُّم احتياجاتهم، إضافةً إلى الحاجة إلى مضاعفة قدرة كل متعلم جعلت القائمين على تصميم المناهج يخلصون إلى عدد من الاستنتاجات التي تُوجِّه عملهم في تصميم المناهج الدراسية؛ حيث ينبغي أن تقوم عملية تصميم المناهج على تلك الاعتقادات. ويمكن تلخيص الفرضيات التي يبني عليها مُطورو نموذج المنهاج الموازي اعتقاداتهم حول ما ينبغي أن تكون عليه المناهج الدراسية كما يأتي:

- يجب أن تُرشد المناهج الدراسية الطلبة إلى سبل إتقان الأفكار والمعارف والمهارات الأساسية الخاصة بكل مجال معرفي.
- يجب أن تساعد المناهج الدراسية الطلبة على التعامل مع القضايا والمشكلات المعقدة والغامضة.
- يجب أن تنقل المناهج الدراسية الطلبة من مستوى المبتدئ إلى مستوى الخبير فيما يتعلق بأدائهم في المواد الدراسية المختلفة.
- يجب أن توفر المناهج الدراسية للطلبة الفرص للعمل الإبداعي الحقيقي في المجالات المعرفية.
- يجب أن تساعد المناهج الدراسية الطلبة على تقبُّل التحدِّيات التعليمية ومواجهتها.
- يجب أن تساعد المناهج الدراسية الطلبة على إدراك المفاهيم والمبادئ الرئيسة وتطبيقها في كل موضوع دراسي؛ والتي تُبين بنية المجال المعرفي ووظائفه.
- يجب أن تساعد المناهج الدراسية الطلبة على تنمية شعورهم بذاتهم، والثقة بإمكاناتهم وقدراتهم في العالم الذي يعيشون فيه.
- يجب أن تكون المناهج الدراسية مثيرة وممتعة ومقنعة لتشجيع الطلبة على المثابرة ومواصلة الجهود للتعلُّم بالرغم من مشاعر الإحباط التي قد تعتريهم.

ثانياً: تغير مفاهيم الذكاء يؤثر في عملية تطوير المناهج

بناءاً على إسهامات أسلافهم من كبار العلماء كألفرد بينيه (1916)، قدَّم علماء نفس مثل روبرت ستيرنبيرغ (1985)، هوارد غاردنر (1993)، وكارول دوِك (1999) شواهد

مقنعة للتأكيد على ضرورة فهم الذكاء بصورة شاملة ومرنة عما كان عليه الحال في الماضي. حيث تشير المراجعة الدقيقة لأعمالهم إلى أن «الذكاء» أكثر تدفقاً وتنوعاً وأقل ثباتاً عما كان سائداً في السابق؛ فالعوامل البيئية والفرص المتاحة للأفراد تؤثر على ذكاء الفرد وقدراته العقلية، إضافة إلى أن «الذكاء» نمائي، وأن نموه يختلف من فرد لآخر. لذلك، ينبغي على التربويين أن يراعوا التنوَّع في نمو الذكاء لدى الأطفال، وأن يكونوا قادرين على تلبية الحاجات التعلُّمية المختلفة في مراحل نمائهم المتعددة ضمن بيئة تعلُّمية واحدة. كذلك، فقد أشارت تلك المراجعة إلى وجود عدة أنواع من الذكاء بدلاً من نوع واحد، وأن تلك الذكاءات المتعددة تظهر في الأنماط السلوكية والأنشطة البشرية المتنوعة؛ الأمر الذي يستوجب على التربويين إدراك أن الذكاء يظهر بأشكال متعددة في البيئات الثقافية المختلفة.

وإذا كانت الأفكار التي وردت في الفقرة السابقة حول ما أكده علماء النفس عن الذكاء وتنوُّعه دقيقة، فإننا كتربويين نغدو مقصرين إذا أهملنا رعاية وتنمية أيٍّ من هذه الذكاءات لدى طلبتنا؛ إذ أن غاية التربية السامية ينبغي أن تتمثل في إيجاد البيئات التعلُّمية الغنية وتوفير الفرص المناسبة لمساعدة الطلبة العاديين والموهوبين على تحقيق أقصى ما لديهم من إمكانات. لذلك، فإن على التربويين أن يكونوا على وعي بالذكاءات المتعدِّدة؛ وبالتالي تصميم خبرات تعليمية تراعي هذا التنوُّع بغية تطوير الذكاء لدى الطلبة من جميع جوانبه.

لقد أسهمت الأفكار التي وردت في الفقرات السابقة في التوصُّل إلى أربعة استنتاجات رئيسة حول عملية تصميم المنهاج، شكَّلت فيما تضمَّنته المبادئ الموجِّهة لمطوري نموذج المنهاج الموازي. أما هذه الاستنتاجات الأربعة فهي: أولاً، نظراً لأن الذكاء يتأثر بعوامل البيئة والفرص أو الإمكانات والموارد المتاحة فيها، فإن المنهاج الدراسي الذي يصلح لجميع المتعلمين ينبغي أن يكون غنياً بالفرص التي تمكنهم من استكشاف مدى واسعاً من الذكاءات والقدرات والتوسُّع فيها. بمعنى أنه ينبغي علينا أن لا نجعل المناهج المتميزة من حيث نوعية الأنشطة والخبرات التعلُّمية التي تتضمنها مقتصرةً على بعض الطلبة الذين تم تصنيفهم أذكياء، وحرمان الطلبة الآخرين من تلك المناهج لاعتقادنا أنهم لا يستطيعون النجاح فيها أو حتى مجرد الاستفادة منها. ثانياً، يجب تصميم المناهج الدراسية بطرق تسهم في الكشف عن أكبر مدى ممكن من القدرات والذكاءات لدى

المتعلمين وتنميتها. ثالثاً، ينبغي أن تكون المناهج الدراسية مرنةً إلى درجة تكفي لمراعاة التنوُّع في كيفية تطوُّر المواهب والذكاءات المتعددة لدى المتعلمين. رابعاً، يجب تصميم المناهج الدراسية بشكلٍ يهدف إلى تنمية الذكاءات بطرق ملائمة للمجالات المعرفية التي تظهر فيها.

ثالثاً: ضرورة أن يأخذ المنهاج المتطور في الحسبان إسهامات الرواد الأوائل في الميدان التربوي ويبني على ما قدموه من أفكار لبناء المستقبل.

لجأ الرواد من التربويين منذ القدم إلى تحدي الواقع التربوي السائد ونقده في محاولة منهم لتوفير فرص تعلُّمية مناسبة لمتعلميهم. وفي هذا السياق، ينبغي التأكيد على ثلاث مسائل هامة ذات صلة مباشرة بعمل مُصممي المناهج لا بدَّ من مراعاتها في تصميم نموذج المنهاج الموازي. وهذه المسائل الهامة هي: أولاً، إن جذور الماضي وإسهاماته ستكون واضحة في نماذج المناهج التي سيتم تصميمها للمستقبل. ثانياً، إن نماذج المناهج المصمَّمة للمستقبل تختلف عن تلك المصمَّمة للماضي بطرق واضحة جداً. ثالثاً، إذا كان نموذج المنهاج الموازي نافعاً للوقت الحاضر، فسيأتي اليوم الذي يقوم خلاله تربويون آخرون بنقده وتحدي الفرضيات والأطر الفكرية التي قام عليها بغية الارتقاء بالإسهامات الفكرية لتطوير نموذج جديد في مجال تصميم المناهج.

الأسس أو المبادئ التي يستند إليها نموذج المنهاج الموازي

يُمهِّد نموذج المنهاج الموازي الطريق لتصميم دروس ووحدات تعليمية تختلف بدرجة كبيرة عن تلك التي يتم تصميمها وفقاً للمناهج التقليدية. وفي هذا العصر الذي يخضع فيه التربويون إلى المساءلة عما يقومون به من إجراءات في الواقع التربوي، فإن من الملائم أن يُقدِّم مُطورو نموذج المنهاج الموازي قاعدة من الأسس النظرية والتطبيقية المقنعة لاقتراح توصيات تخرج عن المألوف في مجال تصميم المناهج الدراسية وتطويرها.

وجدير بالذكر، يُعزِّز نموذج المنهاج الموازي الأفكار التي قدمها منظرون وباحثون تربويون كبار مثل باندورا (1977)، وبرونر (1960)، وديوي (1938)، ودوك (1999)، وغاردنر (1993)، وبياجيه (1955)، ستيرنبيرغ (1985)، وتابا (1962)، وفايغوتسكي (1978). وفيما يلي وصف مختصر للافتراضات والمبادئ الأساسية لأعمال أولئك

المنظرين الكبار في المجال التربوي، والمنسجمة مع الأسس أو المبادئ التي يستند إليها نموذج المنهاج الموازي:

أولاً: ينبغي أن يراعي المنهاج الدراسي الفعَّال الخصائص الفريدة لكل متعلِّم

يتمثل أحد المبادئ العامة للتربية في أن المنهاج ينبغي أن يراعي خصائص الفرد المتعلم وحاجاته ويعمل على تلبيتها. وقد أكدت كتابات كبار التربويين أمثال ديوي وغليسر وبياجيه وفايغوتسكي على ذلك المبدأ. ويمكن وصف خصائص المتعلمين في خمس فئات هي: القدرات العقلية، والمهارات والمعارف الأكاديمية، والخصائص والحاجات الانفعالية والاجتماعية، الاهتمامات، والأشياء التي يفضلون تعلُّمها. وكما هو معلوم، فإن مجتمع الطلبة يعكس مدى واسعاً من الخصائص والقدرات والإمكانات التي تتضمنها تلك الفئات الخمس؛ الأمر الذي يتطلب تعديلاً في كلٍّ من مدى وعمق ومستوى ودرجة صعوبة المحتويات والمواد التعليمية والنواتج والمهام التعلُّمية المطلوب إنجازها ضمن الأنشطة المنهجية. وينبغي الإشارة هنا إلى أن الطلبة يأتون إلى المواقف الصفية بقدرات متنوعة ومستويات مختلفة في خبراتهم السابقة حول الموضوع الذي يتعلمونه. أيضاً، ففيما يتعلق بما يُفضِّله الطلبة أو باختياراتهم التعلُّمية، فإن بعضهم يتعلمون بشكل أكثر فعالية من غيرهم في البيئات المختلفة؛ حيث يُفضِّل بعض الطلبة التعلُّم الاستقرائي، بينما يُفضِّل البعض الآخر التعلُّم الاستنباطي.

وبناءاً على ما سبق، فإن الحقيقة الواضحة؛ والتي لا يمكن تجاهلها هي أن خصائص المتعلمين تتنوع فيما يتعلق بقدراتهم واهتماماتهم ومدى دوامها أو تغيُّرها. وأن رغبات لمتعلمين وما يُفضِّلون تعلُّمه يتأثر بعوامل ومتغيرات تشمل النوع الاجتماعي (Gender)، والثقافة السائدة، ونمو الفرد بشكل عام. كما أن قدراتهم قد تكون واضحة تماماً أو مموهة. لذلك، ينبغي التأكيد على حقيقة أنه لا يمكن لمنهاج بمفرده أن يلبي حاجات جميع المتعلمين؛ الأمر الذي يجعل نموذج المنهاج الموازي يمثل تحدياً ملائماً للمتعلمين كأفراد بما يوفره من أنشطة منهجية تراعي معارف وخبرات المتعلمين السابقة، ورغباتهم وميولهم ومستويات استعداداتهم. وهكذا، فإن أي منهاج ينبغي تعديله أو تطويره لكي يلبي حاجات ورغبات واهتمامات واختيارات المتعلمين، حتى وإن كان قد تم تصميمه وفقاً للمعايير الأساسية في تصميم المناهج كما قدمها أصحاب النظريات الكبار في هذا

المجال أمثال تايلور (1949)، وتابا (1962)، وبرونر (1960). ويُسهم كل نموذج من نماذج المناهج الدراسية في تقدير قدرات المتعلمين وإمكاناتهم بدرجات متفاوتة. لذلك، فإن المنهاج الذي نريد هو ذلك المنهاج الذي يتسم بمرونة كافية تجعله قادراً على مقابلة قدرات أفراد المتعلمين ويلبي حاجاتهم ويسهم في تطوُّرهم.

ثانياً: ينبغي علينا الاعتماد على نظريات المعرفة في اختيارنا لمحتوى المنهاج

لقد تم تأليف العديد من الكتب حول نظريات المعرفة. وقد طرح مؤلفون في مجالات معرفية مختلفة نظماً عديدة لتصنيف المعارف ودراستها بأسلوب منظم. ويستطيع مصممو المنهاج توظيف واحدة أو أكثر من نظريات المعرفة هذه كأساس لاختيار محتوى أي موضوع دراسي وتنظيمه. كما يمكن توظيف أي من هذه النظم كأحد أطر العمل الأساسية لمدخل معين في تصميم المناهج وتطويرها. وقد استند مطورو نموذج المنهاج الموازي على نظرية المعرفة التي اقترحها عالم النفس الشهير ويليام جيمس (James، 1885)؛ والتي تتمحور حول ثلاثة مستويات للمعرفة هي:

- (Knowledge of) المعرفة بمستوى التذكُّر والاسترجاع للمعلومات الأساسية في موضوع مُعيَّن؛
- (Knowledge about) المعرفة بمستوى الفهم واستنتاج العلاقات؛
- (Knowledge how) المعرفة بمستوى تطبيق الأدوات والاستراتيجيات لإيجاد الحلول وإنتاج المعرفة.

وينبغي الإشارة إلى مسألة هامة هي أن كل واحد من هذه المستويات الثلاثة- وبخاصة المستويين الثاني والثالث- تقع في متصل (continuum) تتدرج المعارف فيه من السهل إلى الصعب. وتقع على عاتق من يُطوِّر المناهج مسؤولية تحديد درجة الصعوبة في كل مستوى، ومدى ملاءمة ذلك لفئة عمرية معينة من الأفراد المتعلمين وفقا لمستويات استعداداتهم. وبالمحصلة النهائية، إن فهم مطوِّري المناهج لمحتوى المجال المعرفي وتقنيات التدريس، إضافة إلى إدراكهم لطبيعة النمو الإنساني في مراحل النمو المختلفة هو الذي يُوجِّه عملية اتخاذ القرارات الفعَّالة بشأن مستوى المعرفة الذي يمكن أن يُعدُّ محتوى ملائماً لوحدة دراسية معينة يتم تدريسها لمجموعة معينة أو لأفراد ضمن تلك المجموعة.

ثالثاً: ينبغي أن يعزز المنهاج مستويات تقدُّم الطلبة في انخراطهم بالمواضيع الدراسية

إن مستويات المعرفة الثلاثة التي اقترحها وليام جيمس في نظريته عام 1885 مشابهة لمفاهيم التعلُّق العاطفي والكفاءة التقنية وإصدار التعميمات التي قدمها وايتهِد (Whitehead، 1929). وتتحدث تلك المفاهيم عن مستويات التعامل التي ينخرط بها الأفراد في تعلُّمهم لموضوع ما في مجال معرفي معين. حيث يرى وايتهيد أنه يتكون لدى المتعلمين أولاً اهتماماً أو حباً لمجال معرفي معين. ونتيجة لهذا الاهتمام يرغب كثير من المتعلمين في معرفة المزيد عن عدد من الموضوعات أو المجالات المعرفية في أثناء تعلُّمهم، وقد يشغلون أنفسهم في مجال معرفي أو أكثر. وقد يزداد حب بعض الأفراد لذلك المجال لدرجة تمكنهم من أن يصبحوا ممارسين محترفين له؛ حيث يصل غالبية المتخصصين في حقلٍ معيَّن إلى أقصى درجة من الانخراط فيه عند هذا المستوى. مع أن بعض الأفراد قد يستمرون في الانخراط في الموضوعات التي تهمهم حتى يصلوا إلى مستوى إصدار التعميمات الذي يستطيعون عنده إضافة معلومات ونتاجات معرفية جديدة إلى مجال دراستهم. ويُشار هنا إلى أن هذا المستوى الثالث يتفق في جوانب كثيرة مع أحد الأهداف الرئيسة للبرامج التي تطوُّر الموهبة.

إن نظرية المنهاج التي تهدف إلى إبراز الطاقات الكامنة لدى كل طفل وتنميتها، يجب أن تعوِّل على المعرفة القوية الواقعية، وعلى تطبيق منهجية واقعية لحل الإشكالات في المجالات المعرفية المتنوعة. كما ينبغي أن تؤكد طرق التدريس على مهارات التفكير العليا، وعلى استراتيجيات التدريس الأكثر مرونة وعلى الاهتمام بالمسائل والقيم والمعتقدات الجدلية. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يعكس المنهاج اختياراً لمحتوى يضاعف انتقال المعارف والمهارات. فالمستوى المتسارع الذي تنتشر فيه المعرفة في وقتنا المعاصر يؤكد أهمية هذا المبدأ ويعزز ما يُؤكِّد عليه نموذج المنهاج الموازي من أنه ينبغي أن يتوافر للغالبية العظمى من الطلبة مناهج وطرق تدريس تُمكنهم من إيجاد فرص نجاح أكثر في عالم اليوم بالغ التعقيد.

رابعاً: ينبغي أن يقوم المنهاج على المعارف الأساسية الثابتة في كل مجال معرفي

تقوم جميع ميادين المعرفة الإنسانية على قواعد من المعارف الأساسية الثابتة التي تتكون من المفاهيم الرئيسة والمبادئ الأساسية والمنهجيات الواضحة في كل مجال معرفي. حيث تشكل هذه المعارف الأساسية المُحرِّك الذي يدفع المجال قُدماً لاكتساب معارف

جديدة، كما يُعزِّز إدراك الطلبة وفهمهم للموضوعات. وبالرغم من أن المفاهيم والمبادئ والمنهجيات الأساسية تتغير ببطء بمرور الوقت، إلا أنها ثابتة قياساً بالموضوعات أو المعلومات العابرة. وينبغي إدراك هذه المفاهيم والمبادئ والمنهجيات الخاصة بكل مجال معرفي كأدوات تساعد المتعلِّم على فهم الموضوعات في ذلك المجال. فعلى سبيل المثال، إن إدراك مفهوم معامل الثبات جوهري في دراستنا لموضوع الاختبارات. لذلك فإنه يُعدُّ مثال على مفهوم أساسي في هذا المجال، أما قيمة معامل الثبات الخاصة بأحد الاختبارات فهي معلومة عابرة لأنها تتغير بمرور الوقت، وعلينا إيجادها دائماً.

خامساً: ينبغي أن تمثل الموضوعات الدراسية في كل مجال معرفي المفاهيم والمبادئ والعمليات الأساسية

إن من أهم المسائل المرتبطة بنظرية المنهاج تحديد ما على المعلمين تعليمه في مجال معرفي معين؛ حيث يتفق معظم خبراء المناهج على أن المنهاج ينبغي أن يجعل الطلبة يركزون على فهم المبادئ والمهارات والمفاهيم الأساسية التي تُمثِّل البنية الأساسية لذلك المجال. ففي أي مجال معرفي هناك كميات هائلة من المعلومات التي يمكن أن يركز عليها المعلمون وطلبتهم؛ حيث يتوجب على واضعي المنهاج الدراسي تحديد أيٍّ من هذا الكم المعلوماتي الهائل يستحق الدراسة. وفي هذا السياق، يقترح فينكس (Phenix، 1964) أن على التربويين التركيز على ما يُسميه «الموضوعات الممثِّلة للحقل المعرفي»، والتي تنبثق من محتوى مجال معرفي وتمثِّل إلى حد كبير موضوعات مشابهة ومتنوعة في ذلك المجال. فعلى سبيل المثال، إن دراسة الخلية كمنظومة متكاملة في أجزائها يُمهِّد الطريق لفهم أنظمة الجسم الفرعية، وإدراك الجسم كنظام متكامل، والأنظمة البيئية، وهكذا. وهذا ما نعنيه «بالموضوعات الممثِّلة للحقل المعرفي»؛ فدراسة الخلية كمنظومة يزود المتعلمين بالمعارف والمفاهيم والمبادئ والأدوات التي تُسهِّل فهمهم لعدد كبير من الموضوعات ذات العلاقة بالموضوعات الممثِّلة للحقل المعرفي. إذ إن المعلم أو المطوِّر للمنهاج يدرك أن الطلبة لا يستطيعون الإلمام بكافة تفاصيل الموضوعات الدراسية. ولذلك، يصبح من الضروري اختيار موضوعات دراسية تكفي لتوضيح المفاهيم والمبادئ الأساسية في موضوع ما، وذات ارتباطات بموضوعات أخرى في المجال المعرفي.

وفي حين أن «الموضوعات الممثِّلة للحقل المعرفي» ذات أهمية في تطوير منهاج عالي الجودة، هناك أمر آخر هام في هذا السياق يتمثَّل في توظيف المهارات اللازمة للقيام

بالعمليات العقلية لتحقيق أهداف التعلُّم. وتشمل تلك المهارات مدى واسعاً من الكفايات التي تتراوح بين الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وبين التقويم. كما أنها تتضمن: توفير الفرص للطلبة للوصول إلى استنتاجات، التعلُّم بشكل استقرائي أو استنتاجي، دارسة الموضوعات من زوايا متعددة، تنمية التقمُّص العاطفي، وعي الفرد بتفكيره وقدرته على تنظيمه، تطوير معايير للجودة في العمل والتفكير والمحافظة عليها، وتنمية روح المثابرة ومواصلة العمل لإنجاز المهام المطلوبة .(Bloom et al.، 1956; Marzano، 1992; Wiggins & McTighe، 1998)

وبإختصار، فإن المهارات اللازمة للقيام بالعمليات العقلية تُمكِّن الطلبة بما يملكون من كفايات معرفية من إنجاز المهام التعلُّمية بشكلٍ أعمق من مجرد تذكُّرهم للمعلومات واسترجاعها.

سادساً: نظراً لتنوُّع أهداف القيام بالعمليات العقلية وتغيُّرها بصورة تفوق تغيُّر المعارف، فإن من المهم استخدام «الموضوعات المُمثِّلة» كأدوات لتنمية المعارف الأساسية والمهارات اللازمة للقيام بالعمليات العقلية. وحريٌّ القول هنا إن التركيز على طرق التعلُّم وأدواته يُعزِّز انخراط الطلبة الإيجابي في المهام التعلُّمية ويزيد من دافعيتهم ورغبتهم في التعلُّم.

إن محتوى أي مجال معرفي يتضمن وصفاً للطرق والأساليب التي تُعدُّ أساسية لكل من الخبراء والممارسين لذلك المجال. ونظرية المعرفة- التي تهدف إلى أن يوظف الطلبة ما تعلموه في المدرسة من معارف لاكتساب خبرات حياتية حقيقية- ينبغي أن تؤكد على التوظيف الملائم للطرق والمهارات والأساليب بصورة مماثلة لتلك التي يقوم بها الخبراء والمتخصصون في المجال المعرفي. ومع أن استخدام هذه الطرق والمهارات يتطلب أحياناً أدوات متطورة أو مستوى متقدماً من الفهم، فإن بمقدور الطلبة أن ينجحوا في تطبيق بعض الطرق المدخلية التي تساعدهم في الوصول إلى ذلك؛ مثل انخراطهم في تعلُّم المنهجيات البحثية وتوظيفها في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو قبول التحديات التعليمية، إضافةً إلى تعزيز التعلُّم الفعَّال لشحذ همم المتعلمين وحثِّهم على المشاركة.

سابعاً: ينبغي أن يعزز المنهاج القائم على ما يُنتجه المتعلمون التطبيق الواقعي للأفكار المادية والمعنوية

إن المنهاج الذي يُؤكِّد على وصول جميع المتعلمين إلى مستويات تحصيل عالية، ينبغي أن يأخذ بالحسبان النواتج المادية والمعنوية؛ حيث غالباً ما يرتبط هذان المنتجان التعلُّميان

معاً. وتتضمن النواتج التعلُّمية المادية أجزاء معينة من المعارف التي يكتسبها الطلبة، ومهارات العمليات العقلية، ونماذج من أعمال الطلبة مثل (التقارير، المشروعات البحثية، القصص، خطوط الزمن، أداءات حركية، مقالات افتتاحية، مؤلفات موسيقية، وفعاليات خدمة المجتمع). وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه النواتج المادية لا تُمثِّل غايات بحد ذاتها، وإنما أدوات ضرورية لتطوير نواتج متنوعة.

أما النواتج المعنوية فتشمل نتاجات تعلُّمية أساسية ثابتة وأخرى قابلة للانتقال مثل: الأفكار، الاستراتيجيات، الاتجاهات، الاعتقادات والقيم، والنمو الشخصي والاجتماعي. وبالإضافة إلى ذلك تشمل النواتج المعنوية تقدير النواحي الجمالية، وفاعلية الذات، والسعي إلى تحقيق الذات. وفي معظم الحالات، تستغرق عملية تحقيق مستويات متقدمة من النواتج المعنوية سنوات عديدة. لذلك ينبغي أن تسهم الأنشطة والخبرات المنهجية في تحقيق واحدة أو أكثر من هذه النواتج المادية والمعنوية التي تشكل في مجموعها الأهداف العامة لنظرية المنهاج.

ثامناً: المنهاج الفعال هو منهاج محدد الأهداف وعالي التنظيم، ويشغل الطلبة بأنشطة هادفة تتحدى قدراتهم

لقد قام عدد من قادة الفكر التربوي بوضع الخطوط العريضة لأفضل ما ندركه حالياً عن المناهج وطرق التدريس (Brandt، 1998; Schlechty، 1997; Wiggins & McTighe، 1998) حيث يرى هؤلاء التربويين أن المناهج وطرق التدريس المناسبة لجميع المتعلمين بما فيهم المتعلمين العاديين والموهوبين في المجالات المعرفية المتعددة يجب أن:

- تركِّز بشكل واضح على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية التي يؤكد عليها المتخصصون في المجال المعرفي.
- توفر الفرص للطلبة لفهم الموضوعات الدراسية بشكل عميق.
- تكون منظمة لضمان أن جميع المهام المطلوبة من الطلبة منسجمة مع أهداف الفهم العميق.
- تكون مترابطة ومنظمة بشكل منطقي.
- تستثير المتعلمين وتدفعهم للمشاركة الوجدانية والعقلية.
- تراعي حاجات كل متعلِّم وتُعزِّزها لكي يُشكِّل معنى للأفكار والمعلومات التي يطَّلع

عليها، ويكون قادراً على إعادة تنظيم مداركه القديمة ومواءمتها مع الجديدة.

- تكون ممتعة وغنية ومسلية للمتعلمين.
- توفر خيارات مناسبة للمتعلمين.
- تسمح بالمشاركة الفعَّالة.
- تؤكد على تحقيق نواتج تعلُّمية تهم الطلبة.
- ترتبط بواقع الطلبة وعالمهم.
- تبدو واقعية وهادفة ونافعة.
- تتعامل مع قضايا عميقة.
- تتطلب من الطلبة أن يُوظفوا ما يتعلموه بطرق مفيدة وممتعة.
- تساعد الطلبة في تنمية الوعي بما يفكرون.
- تساعد المتعلمين لكي يُصبحوا قادرين على حل ما يُواجههم من مشكلات بفعالية تسمح بمشاركتهم في وضع أهدافهم التعلُّمية وتقييم مدى تقدُّمهم.
- تنمي قدرات الطالب وإمكاناته.

تاسعاً: ينبغي أن يلبي المنهاج المتطلبات العقلية المتنامية (AID) للمتعلمين

في حين تستفيد الغالبية العظمى من المتعلمين من المناهج وطرق التدريس التي تتسم بالخصائص التي وردت أعلاه، فإنه ينبغي القول أيضاً أن المتعلمين يختلفون في نموهم العقلي واهتماماتهم وفيما يُفضِّلون تعلُّمه. وهناك كم هائل من الدراسات النظرية والتطبيقية التي تُؤكِّد على أن الطالب يتعلم بشكلٍ أفضل عندما تكون المناهج وطرق التدريس منسجمة مع حاجات المتعلم الخاصة. لذلك، فبينما يشترك معظم أو ربما جميع المتعلمين في حاجتهم إلى مناهج وطرق تدريس ذات جودة عالية، يُلاحظ أن هناك تبايناً بين المتعلمين في كيفية التعامل مع المنهاج والانخراط فيما يتضمنه من أنشطة لتحقيق النجاح المستمر.

وقد أكد فايغوتسكي (Vygotsky، 1978) في دراساته أن الفرد يتعلم عندما يُقدِّم له المعلم مهام تعلُّمية ذات مستوى صعوبة أعلى قليلاً من قدرته على إتمام المهمة بشكلٍ مستقل. وعندما يُقدِّم المعلم للطالب مهام تقع ضمن نطاق نموه، ثم يدعمه ويُوجِّهه في إتمامه لتلك المهام بنجاح، فإن قدرة الطالب على إنجاز المهام بشكلٍ مستقل ستزداد؛

الأمر الذي يؤدي إلى الحاجة الملحة إلى مهام جديدة. أما بالنسبة إلى المتعلمين ذوي المستوى المتقدِّم أو الموهوبين في الموضوع الدراسي، فإن المهام التعلُّمية ينبغي أن تكون ذات مستوى أصعب. والفرصة المتاحة للطلبة لتعلُّم المفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية في أحد الموضوعات الدراسية لا تتغير في الغالب فيما بينهم. فما يقتضي التغيير هو نظام الدعم الذي يُمكِّن الطالب من التعامل مع المهام بمستوى تحدٍّ مناسب لنموه الحالي.

وفي هذا السياق، فإن نتائج أبحاث كل من هوارد وجنسن (Howard، 1994؛ Jensen، 1998) حول الدماغ تؤكِّد أن الطلبة يتعلمون بشكلٍ أفضل عندما تتحدى المهام التعلُّمية قدراتهم بشكلٍ معتدل؛ بحيث لا تكون تلك المهام صعبة جداً على الطفل حتى لا يُصاب بالإحباط، ولا سهلة جداً حتى لا يعتريه الخمول واللامبالاة. وهناك شواهد كثيرة تشير إلى أن دافعية الطالب وتعلُّمه يتحسنان عند مراعاة المنهاج لاهتمامات الطالب) .(Csikszentmihalyi، Rathunde ؛1999 ،Collins & Amabile & Whalen، 1993) وتؤكد الدراسات أيضاً أن مواءمة التعليم مع نمط التعلُّم المفضَّل للطالب، وجنسه (Gender)، وثقافته وذكائه يُعزّز التعلُّم (Dunn & Griggs، 1995; Grigorenko & Sternberg، 1997; Sullivan، 1993).

وتؤكِّد معرفة التربويين الراهنة عن التعليم والتعلُّم على ضرورة تزويد جميع المتعلمين بالمنهاج الذي يتطلب منهم فهم الأفكار والمفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية للمجالات المعرفية وتطبيقها؛ مع أنه يتوجب تعديل الأنشطة المنهجية لتتلاءم مع تنوُّع الطلبة. وهذا يعني أن المناهج وطرق التدريس ينبغي أن تتناسب مع معرفة المتعلِّم السابقة، وميوله واهتماماته، وأن تُعرض بشكلٍ وأسلوبٍ فعَّالين لكل متعلم. وكلما ارتقى الطلبة بمستوى معارفهم وفهمهم ومهاراتهم، فإنه يتوجب زيادة مستوى التحديات المتضمنة في المهام والأنشطة المنهجية المقدَّمة لهم. وفي نموذج المنهاج الموازي، يُسمى الازدياد المتكافئ بين مستويات التحديات التعليمية المقدَّمة للمتعلمين وبين قدراتهم ومهاراتهم المعرفية «المتطلبات العقلية المتنامية» (AID).

وبعبارة بسيطة، فإن «نموذج المنهاج الموازي» يُؤكِّد على أن معظم المتعلمين، إن لم يكن جميعهم، يجب أن يتعاملوا بانسجام مع: المنهاج القائم على المفاهيم الأساسية، المهام التي تستدعي تفكيراً متقدماً، والنواتج المتوقَّعة من الطلبة لتوضيح ما تعلموه وتوظيفه بطرق مثمرة. وكلما ارتفع مستوى نمو المتعلم المعرفي وتبلورت مهاراته، فإن متطلباته

العقلية تتنامى لضمان تحديات تعليمية ملائمة تُسهم في تحقيق خبرات تعلُّمية واسعة.

إن أحد الافتراضات المنطقية التي يقوم عليها «نموذج المنهاج الموازي» هو أن الطلبة ينمون وفقاً لمتصل (continuum) من المعارف والمهارات؛ حيث يكون فيه بعض الطلبة متقدمين بدرجة كبيرة عما هو متوقع من أقرانهم ضمن الفئة العمرية، وبعضهم متقدمين بدرجة معتدلة أو قليلة. كما قد يكون البعض ضمن المدى العام لما هو متوقع من أقرانهم ضمن الفئة العمرية، والبعض الآخر دون التوقُّعات بدرجات قليلة أو معتدلة أو حادة. أما الافتراض المنطقي الذي يقوم عليه النموذج فهو أنه طالما يُزوَّد كل متعلِّم بمناهج غنية وطرق تدريس ملائمة لحاجاته المعرفية المتزايدة، ومرتبطة باهتماماته وطرق تعلُّمه، فإنه يتم مساعدة كل متعلم على أن ينمو في قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد.

عاشراً: يزيد الاهتمام بالجوانب الوجدانية للطلبة إذا كان المنهاج فعالاً في تعزيز فرص تعلمية مثيرة لاهتماماتهم ومتحدية لقدراتهم الفكرية:

من السهولة بمكان عند تصميم المناهج الدراسية التركيز على محتوى التعلُّم ونواتجه وعملياته التي يستخدمها التربويون مع الطلبة دون إدراك لدور الجانب الوجداني وأهميته في نمو الطالب ونجاحه. فقد تبدو الخطة لوحدة دراسية أو لأحد الدروس جميلة على الورق، ولكنها من الناحية العملية ذات قيمة قليلة إذا فشلت في تلبية حاجات الطلبة الانفعالية ولم تعمل على تنميتها. وفي هذا السياق، فإنه يُمكن القول إن المعلم الفعَّال هو الذي يعمل باستمرار لتطوير بيئة تعلُّمية، وتصميم أنشطة منهجية، وتوظيف طرق تعليم تهدف إلى تعزيز نمو الطلبة المعرفي ومشاركتهم الوجدانية. والمعلمون الفعَّالون كما يرى ماهوني (Mahoney، 1998) هم الذين:

- يُفكِّرون ملياً بحاجات كل طالب، ويسعون باستمرار للوصول إلى فهم أعمق للطلبة كأفراد وفي مجموعة.
- يستجيبون لتوظيف ما يعرفونه عن الطلبة في تصميم مناهج وطرق تدريس تتوافق مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم.
- يُراعون خصائص الطلبة المعرفية والجسمية والاجتماعية والعاطفية العامة والخاصة.

ويسعى المعلمون الذين يشعرون أنهم متعلِّمين عند طلبتهم ويتعلمون من المحتوى الذي يعلمونه إلى التأكيد على أن تؤدي الخبرات التعلُّمية داخل الغرفة الصفية إلى:

- **الأمان:** حيث يشعر الطلبة بالسلامة والأمان، وأن القاعة الصفية مكان آمن للتواجد فيه، ويدركون أن معلمهم يتفهَّمُهم، ويطرح عليهم أسئلة تهمُّهم، ويسمح لهم بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم، وأنهم يقعون في الأخطاء التي هي أمر لا مفر منه في أثناء عمليات التعلُّم والنمو.
- **الدعم والتأييد:** حيث يتيقن الطلبة أن كل واحدٍ منهم يتلقى دعماً كافياً من معلمه ومن زملائه في الصف.
- **الأهمية والتقدير:** حيث يعتقد الطلبة أن كل واحدٍ منهم لديه دور نافع، وأنه موضع تقدير واحترام في الصف.
- **الإنتماء:** حيث يشعر كل طالب أنه ينتمي إلى المجموعة الصفية وينسجم مع أفرادها.
- **الألفة والإنسجام:** حيث يشعر كل طالب بصلته وارتباطه مع أفراد المجموعة.

إن المعلمين الذين يعملون بكد ونشاط لتهيئة بيئات تعلُّمية غنية، ولتطوير مناهج وطرق تدريس تراعي جميع خصائصَ طلبتهم يدركون حاجة كل واحدٍ منهم للشعور بالأمان، والدعم والتأييد، والأهمية والتقدير، والإنتماء، والألفة والانسجامً. ويسعى هؤلاء المعلمين باستمرار إلى توجيه طلبتهم العاديين والموهوبين لكي يصبحوا:

- أكثر تقديراً لإسهاماتهم وحاجاتهم وأفكارهم ومنتجاتهم، ولإسهامات وحاجات وأفكار ومنتجات الآخرين.
- أكثر إقبالاً على العمل وإقامة العلاقات الإيجابية، وأكثر استجابة للتحديات التعلُّمية
- تحقيق الجودة فيما ينجزون.
- أكثر تأمُّلاً فيما يتعلمون، وفي كيفية تأثير تعلُّمهم على شخصياتهم ومعتقداتهم، وعلى ما يستطيعون القيام به، إضافة إلى التفكير مليا في كيفية تأثير اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم في نمو الآخرين وخياراتهم.

إن المعلمين الذين يُقدِّمون أفضل ما لديهم للتأمُّل بحاجات كل طالب، ولمراعاة خصائصهم والاستجابة لها يُسهمون في غرس هذه السمات في نفوس طلبتهم. ونظراً لأن هؤلاء المعلمين يقيِّمون باستمرار تأثير كل من البيئة التعلُّمية، والمناهج وطرق التدريس المتبعة على شعور كل متعلِّم بالأمان، وبالدعم والتأييد، وبالأهمية والتقدير، وبالانتماء، وبالألفة والانسجام، فإن تأثيرهم في حياة طلبتهم وفي تعلُّمهم أكثر من المعلمين الذي يُقلِّلون من أهمية أي من هذه العوامل. وعلى الرغم من صعوبة تلبية حاجات جميع

المتعلمين، إلا أن القيام بذلك أمرٌ ملحٌّ لا سبيل إلى تجاهله. إذ لا بديل عن ذلك لجعل التعلُّم أمراً شخصياً مرتبطاً بحاجات كل فرد وميوله واهتماماته. وبكل بساطة، يستحيل على المرء تجاهل الترابط القائم بين الجانب الوجداني والتعلُّم في الغرفة الصفية.

وصف المناهج المتوازية الأربعة التي يتشكَّل منها نموذج المنهاج الموازي

قبل وصف مداخل المنهاج الأربعة التي يتشكَّل منها نموذج المنهاج الموازي بصورة واقعية، من الأهمية بمكان توضيح ثلاثة افتراضات أساسية مرتبطة بتلك المناهج الأربعة. وتتضمن هذه الافتراضات الأفكار الآتية:

- يجب أن تكون المناهج وطرق التدريس لجميع المتعلمين مرنة بدرجة تكفي لتناول المدى الواسع من احتياجات الطلبة في كل صف دراسي. ويعني وعينا المتزايد بتنوع خبرات المتعلمين المعرفية السابقة وأساليب تعلُّمهم وميولهم أننا ندرك أنه لا يوجد منهاج واحد بعينه يكفي لتلبية جميع الحاجات التعليمية لجميع المتعلمين ولتطوير قدراتهم واستعداداتهم. ويجب أن يتسم أي منهاج دراسي يسعى إلى تلبية جميع حاجات المتعلمين على اختلاف قدراتهم بالمرونة الكافية لجعل المنهاج متوائماً مع تلك الحاجات.
- يجب أن يشعر المعلمون الذين يشتركون في بناء منهاج دراسي عالي الجودة يراعي الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلبة بالارتياح عند القيام بأدوارهم كمخططين وصانعي قرار؛ حيث ينمو لدى هؤلاء المعلمين فهم متزايد بالمواد التي يدرسوها وبخصائص المناهج الدراسية عالية الجودة.
- يُقدِّم نموذج المنهاج الموازي خلال هذه الافتراضات الأساسية إرشادات مفيدة للتفكير بمحتوى المنهاج الدراسي وطرق تدريسه لمدى واسع من المتعلمين. ولا تُشكِّل هذه الإرشادات وصفة معينة،؛ فالمناهج المتوازية التي تم وصفها في هذا النموذج يمكن استخدامها بأي ترتيب بشكل منفرد أو مجتمعة. وتُمكِّن المرونة التي يتسم بها نموذج المنهاج الموازي التربويين من إنتاج خبرات تعليمية تستجيب بصورة جيدة لحاجات واستعدادات الطلبة واهتماماتهم.

يقوم «نموذج المنهاج الموازي» على افتراض إمكانية صياغة منهاج دراسي يتحدى قدرات الطلبة جميعهم (العاديين والموهوبين) باستخدام طريقة أو اثنتين أو ثلاث أو أربع طرق متوازية لاختيار محتوى تعليمي وتصميمه لصف معين، أو لمقرر دراسي، أو

لوحدة دراسية ضمن مقرر ما، أو لدرس ضمن وحدة دراسية، أو لدراسة مستقلة. ويشير مصطلح « الموازي « إلى الاعتقاد السائد بين مؤلفي الكتب المنهجية من أن هناك العديد من المنظورات أو المداخل التي يمكن للمربين توظيفها في تصميم المناهج الدراسية. ولا ينبغي اعتبار مصطلح « الموازي» على أنه يعني أن المنظورات أو المداخل المنهجية يتوجب أن تكون متميزة ومنفصلة تماماً عن بعضها في أثناء عملية تخطيط المناهج أو تنفيذها. وأفضل تشبيه لمصطلح «المناهج المتوازية» وبيان أهميتها في تصميم المناهج الدراسية هو أنها مشابهة لخط السير السريع الذي تتجه فيه المسارات (المداخل) بشكلٍ متوازٍ يسمح بانتقال العربات بينها باتجاه مشترك للوصول إلى نفس المقصد.

ويعتقد مُصممو المناهج أن المنهاج ينبغي أن يأخذ شكله ووظيفته الأساسية من الحقائق العلمية والمهارات والمفاهيم والمبادئ العامة التي يقوم عليها كل مجال معرفي؛ حيث يعكس المنهاج الأساسي (The Core Curriculum) الذي يُمثِّل المنظور الأول من منظورات المناهج المتوازية طبيعة المجال المعرفي كما يدركها ويمارسها الخبراء العاملون في ذلك المجال، إضافة إلى تأكيده على فهم الطلبة لإطار المجال أو طبيعته من خلال اكتشافهم للمعارف والمهارات والمفاهيم والمبادئ العامة التي يقوم عليها.

ويُمثِّل منهاج الارتباطات (The Curriculum of Connections) المنظور الثاني من منظورات المناهج المتوازية؛ حيث يتوسَّع في المفاهيم والمبادئ التي يقوم عليها المنهاج الأساسي لمساعدة الطلبة على فهم كيفية ارتباط المفاهيم والمبادئ الأساسية في أي مجال دراسي بغيرها من الموضوعات والحقب الزمنية والمسائل والقضايا والأحداث والأمكنة والثقافات المتنوعة. فعلى سبيل المثال، إن مفهوم التطوُّر (Evolution) في علم الأحياء له صلة قوية بمفهوم التغيُّر في موضوع التاريخ؛ إذ أن دراسة التاريخ من منظور التطوُّر تُسهم في جلب وجهة نظر جديدة إلى الواجهة تتمثل في طريقة تفكير تُعزِّز الحوار والفهم العميق، إضافة إلى إدراك للعلاقات بصورة ربما لم تكن واضحة من قبل.

وكما ينطوي عليه الاسم، فإن منهاج الارتباطات يوجه الطلبة لعمل ارتباطات ضمن المجال المعرفي الواحد، أو فيما بين المجالات المعرفية والموضوعات والحقب الزمنية والأحداث والأشخاص بالنظر إلى كيفية ارتباطها من خلال المفاهيم والمبادئ؛ حيث يقوم الطلبة ضمن هذا المنهاج بعمل المقارنات والاستعارات والارتباطات لتعميق فهمهم للمبادئ والمفاهيم الرئيسة وتوسيعه.

االمنظور الثالث من منظورات نموذج المنهاج الموازي هو منهاج الممارسة (The Curriculum of Practice) الذي في ظله يستخدم الطلبة المبادئ والمفاهيم الأساسية في المجال المعرفي لاكتساب الخبرات والمهارات التي يوظفها العلماء والممارسون لذلك المجال في مواقف حياتية فعلية بما تتضمنه من مشكلات حقيقية واحتياجات مرتبطة بواقع الأفراد الحياتي. ويُعدُّ استخدام الطلبة للاستراتيجيات والأدوات والإجراءات الأصيلة أحد أركان منهاج الممارسة الذي يزداد في ظله فهم الطلبة من خلال الممارسات الفعلية وحل المشكلات وتطوير المنتجات التعليمية وتنفيذ المشروعات البحثية. وبعبارة أخرى، يقوم الطلبة في ظل هذا المنهاج بتوظيف المفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية لكي يعملوا بطريقة تحاكي طريقة عمل الخبراء.

أما المنظور الرابع والأخير من منظورات نموذج المنهاج الموازي فهو منهاج الهوية (The Curriculum of Identity)، الذي في ظله يتم توجيه الطلبة لفهم نقاط القوة لديهم وما يُفضِّلون تعلُّمه وقيمهم والتزاماتهم من خلال التأمُّل بنموهم واهتماماتهم وأهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها في مجال معرفي؛ حيث يُوظِّف الطلبة المفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية للتأمُّل في المجالات المعرفية و/أو في طرق عمل الخبراء في حقل معيَّن كوسيلة لاستيعاب المقررات المنهجية، ولفهم أنفسهم بشكلٍ أفضل.

ويقوم نموذج المنهاج الموازي على افتراض أنه يمكن للمعلمين إعداد مواد منهجية قادرة على تحدي قدرات المتعلمين من خلال استخدام أيٍّ من المناهج المتوازية الأربعة السابقة بصورة ملائمة تراعي التدرُّج في مستويات حاجات الطلبة الفكرية، أو عن طريق الدمج بين المناهج المتوازية كإطار للتفكير بالمسائل المرتبطة بالمناهج وتصميمها. ويأمل مُطورو نموذج المنهاج الموازي أن يسهموا في مساعدة المعلمين على فهم كل من المناهج المتوازية الأربعة، وإدراك مفهوم المتطلبات العقلية المتنامية (AID) بشكلٍ عميق يجعلهم يشعرون بالراحة في إعداد مناهج دراسية تقوم على الدمج بين هذه المناهج المتوازية الأربعة بطرق تُسهم في تحدي القدرات العقلية للمتعلمين بشكلٍ ملائم.

أولاً: طبيعة المنهاج الأساسي الفعال

يُعدُّ المنهاج الأساسي نقطة الانطلاق لتصميم مناهج دراسية غنية وحقيقية. ويعتمد هذا المنهاج على المعارف والمفاهيم والمبادئ الأساسية لكل مجال معرفي. ويهدف

المنهاج الأساسي إلى ضمان تطوير الطلبة لإطار فهم يؤهلهم للوصول إلى التفوُّق واكتساب الخبرات في مجال معرفي مُعيَّن. ويجب أن تكون الأهداف التعليمية على المستوى الوطني ومستوى الإدارات التعليمية المحلية واضحة في المنهاج الأساسي. ومن بين الأسئلة التي يثيرها المنهاج الأساسي؛ والتي يعتقد مُطورو المنهاج بأنه يجب الإجابة عليها بشكلٍ واضح في أثناء انشغال الطلبة في دراسة منهاج دراسي غني وحقيقي ما يلي:

- ما الذي تعنيه المعلومات المتوافرة في المنهاج؟
- لماذا تُعدُّ هذه المعلومات مهمة؟
- كيف يتم تنظيم هذه المعلومات لمساعدة الأفراد على فهمها وتوظيفها بصورة أفضل؟
- ما أكثر الأفكار والمهارات أهمية في الموضوع الدراسي؟
- كيف يُمكن توظيف تلك الأفكار والمهارات؟

ويتصف المنهاج الأساسي بأنه:

- قائم على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات الرئيسة والجوهرية في أي مجال معرفي.
- منظم بشكل جيد.
- يُركِّز على تحقيق نواتج تعلُّمية واضحة ومحددة.
- يُؤكِّد على الفهم بدلاً من الاستظهار (الصَّم).
- يتم تدريسه في سياقٍ ذي معنى بالنسبة للطلبة، وبصورة ملائمة لطبيعة المجال المعرفي.
- يُسهم في فهم الطلبة للأفكار والمسائل باستخدام التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- يستثير الجوانب الفكرية والوجدانية بصورة تلبي حاجات المتعلمين.
- يُتوَّج بمنتَجات طلابية قيِّمة.

إن الإدراك السليم للممارسات التعليمية التعلُّمية يتضمَّن أن يدرس جميع الطلبة تقريباً منهاجاً أساسياً يتصف بتلك الخصائص. ولكن عندما يظهر لدى الطلبة فجوات في تأسيس الخبرات المعرفية أو معارف متقدمة تتصل ببعض جوانب المنهاج الأساسي، فإنهم يحتاجون إلى العمل وفقاً لمستويات متنوعة من التحديات الفكرية، وإلى نظم دعم مختلفة تُهيئ لهم الظروف الملائمة للتقدُّم في التعلُّم.

المتطلبات العقلية المتنامية (AID) والمنهاج الأساسي

ترتبط المتطلبات العقلية المتنامية (AID) دائماً بالاحتياجات التعلُّمية لمتعلم مُعيَّن. وفيما يتعلق بالمنهاج الأساسي، يمكن تحقيق مستويات مختلفة من المتطلبات العقلية المتنامية بطرقٍ عديدة مثل:

- استخدام قراءات ومصادر تعلُّمية ومواد بحثية أساسية أو متقدمة.
- تعديل سرعة التعليم والتعلُّم لتتلاءم مع حاجات الطلبة وقدراتهم.
- العمل وفقاً لمستويات أكبر أو أقل من العمق والشمولية والتعقيد والتجريد.
- تطبيق الأفكار والمهارات على المواقف المألوفة وغير المألوفة والمشابهة أو غير المشابهة للأفكار والأمثلة التي تمت دراستها داخل الصف الدراسي.
- تصميم مهام تعلُّمية ذات نهايات مفتوحة وذات طبيعة أكثر مادية.
- تصميم مقاييس سمات للمهام والمنتجات التعلُّمية لتقييم جودة الأداء على مستوى المبتدئين والخبراء.
- تشجيع التعاون بين الطلبة والخبراء في المجالات المعرفية ذات الاهتمام المشترك.
- تصميم مهام تعلُّمية تتطلب تفكير الطلبة التأمُّلي في الأفكار والمعلومات المهمة في تلك المهام.

ثانياً: طبيعة منهاج الإرتباطات

لقد تم تصميم هذا المنهاج لكي يساعد الطلبة على اكتشاف الترابط القائم بين المعارف المتنوعة. وكالمنهاج الأساسي، يؤكد منهاج الارتباطات على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات الرئيسة للحقل المعرفي. غير أنه بدلاً من استخدام تلك العناصر لفهم كيفية تنظيم موضوع ما أو مجال معرفي معيَّن، يتطلب منهاج الارتباطات من الطلبة استخدام المعلومات الرئيسة والمفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية للربط وللمقارنة بين الموضوعات والمجالات المعرفية والحقب الزمنية والأمثلة والشخصيات. وقد يتطلب منهاج الارتباطات من الطلبة البحث في كيفية تأثير وتأثُّر المفاهيم والمبادئ والمهارات بالشخصيات ووجهات النظر السائدة والظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية المختلفة. ويتوسَّع منهاج الارتباطات ليشمل تشجيع الطلبة على ربط فهمهم المتزايد بموضوعات لا يتناولها المنهاج الأساسي بشكلٍ مباشر.

إنَّ تكليف الطلبة باستكشاف العلاقات داخل المجال المعرفي الواحد ووصفها يُعمِّق من معارفهم المتصلة بهذا المجال وبالموضوعات الفرعية المرتبطة به. كما يساعد اكتشاف العلاقات بين المجالات المعرفية والأماكن والأمثلة المتنوعة، وبين الأفراد على تعميق المعرفة والإسهام في بناء علاقات جديدة بين الأفكار.

وتُوجِّه المفاهيم الجوهرية التي يقوم عليها المنهاج الأساسي البحوث والدراسات حول منهاج الارتباطات بين المجالات المعرفية المتصلة به (Inter-disciplinary)وضمن مجالات بعينها (Intra-disciplinary). فعلى سبيل المثال، يتوجب أن تؤدي دراسة مفهوم «الهجر» (Obsolescence) في مجالات العلوم الاجتماعية مثل الاقتصاد والعلوم السياسية وعلم الآثار إلى فهم أعمق للمفهوم ضمن حقل معيَّن من بينها. ويتوجب أن تؤدي دراسة ذلك المفهوم عبر مجالات العمارة والأدب وعلم البيئة إلى فهم أوسع للمفهوم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المهارات تُوجِّه عمليات الاستكشاف والبحث في منهاج الارتباطات. فعلى سبيل المثال، تأخذ مهارة «وضع الفرضيات» أشكالاً متنوعة في المواد الدراسية المختلفة، وتُسهم في مساعدة الطلبة على تعميم استخدام هذه المهارة في سياقات أخرى.

وتتضمن الأسئلة التي تدفع الطالب إلى البحث ضمن منهاج الإرتباطات ما يلي:

- كيف تعمل الأفكار والمهارات التي تعلَّمتها في الموضوعات الأخرى؟
- ما الميادين الأخرى التي يمكنني فيها تطبيق ما تعلمته؟
- كيف تساعدني دراسة موضوع ما على فهم موضوع آخر؟
- كيف تُسهم المواقف المختلفة في دفعي لتغيير فهمي السابق لموضوع مُعيَّن أو تعزيزه؟
- كيف أُعدِّل من طريقة تفكيري وأسلوب عملي عندما أواجه مواقف جديدة؟
- لماذا يحمل الأفراد المختلفون وجهات نظر مختلفة حول نفس القضية؟
- كيف تؤثر الأحداث والظروف المحيطة بالفرد في تشكيل رؤاه المختلفة؟
- لماذا من المفيد بالنسبة لي أن أُحلِّل الرؤى المختلفة المتعلقة بقضية أو مسالة ما؟
- كيف أقيِّم نقاط قوة ونقاط ضعف وجهات النظر المختلفة؟

ويساعد منهاج الإرتباطات الطلبة على تحقيق ما يلي:

- استخدام المفاهيم والمبادئ والمهارات لفهم الترابط بين المعارف مثلما يفعل الخبراء.
- إيجاد الأفكار الرئيسة في السياقات المختلفة ودراسة أوجه الشبه والاختلاف بينها.

- تطبيق المهارات في مواقف مختلفة.
- استخدام أفكار مرتبطة بسياق مُعيَّن لطرح أسئلة تتعلق بمواقف أخرى.
- استخدام أفكار من سياقات ومواقف متعددة لصياغة فرضيات جديدة.
- المقارنة بين السياقات المختلفة.
- تطوير طرق لفهم الأشياء غير المألوفة باستخدام سُبل معروفة.
- غرس القيم المتعلقة باحترام وتقدير وجهات النظر المختلفة حول المسائل.
- فهم دور الأفراد في التغيُّرات التي تطرأ في مجال معرفي ما.

المتطلبات العقلية المتنامية (AID) ومنهاج الإرتباطات

وكما هو الحال في المنهاج الأساسي، يُفترض أنه يتوجب توجيه الغالبية العظمى من الطلبة بوساطة المناهج وطرق التدريس عند قيامهم بالارتباطات عبر الحقب الزمنية والأماكن والموضوعات والمنظورات المختلفة. لذلك، نظراً لتباين خبرات ومهارات وإدراك المتعلمين للمفاهيم الأساسية، فإنه من المهم الأخذ في الحسبان المستويات المتنامية للقدرات العقلية في منهاج الارتباطات كما في المنهاج الأساسي. وهنا ينبغي إدراك أن المتعلمين يختلفون من حيث استعداداتهم وميولهم وخبراتهم السابقة وحالاتهم الوجدانية وقدراتهم العقلية.

ويمكن استخدام معظم الإستراتيجيات المتبعة في صياغة المتطلبات العقلية المتنامية للمنهاج الأساسي في صياغة المتطلبات العقلية المتنامية في منهاج الارتباطات. وبالإضافة إلى ذلك، تُستخدم المداخل المحددة التالية في تعديل «مستوى التحدي» لمهمة تعلُّمية أو منتج تعلُّمي ما بطرق تُعزِّز طبيعة وأهداف منهاج الإرتباطات:

- توظيف مهارات وإدراك الطلبة للمعارف في مواقف مألوفة أو أقل أُلفة لهم.
- بناء معايير متطورة لكي يستخدمها الطلبة في الحكم على صدق المنظورات المختلفة لمسألة أو قضية تعلُّمية ما.

ومن خلال وضع جداول دراسية مختلفة، وتقديم أشكال مختلفة من دعم المعلمين ودعم الأقران، والإعتماد على الذات في التعلُّم، يتم مساعدة الطلبة في: صياغة حلول ومقترحات أو مداخل تقلِّل من الإختلافات بين وجهات النظر وتتناول مشكلات ذات صلة بالموضوعات الدراسية.

- التنبؤ بالتوجُّهات المستقبلية بناء على نماذج من ملاحظات المتعلمين.
- البحث عن الإرتباطات المفيدة بين المجالات المعرفية التي يوجد بينها علاقات أو المختلفة عن بعضها (مثل الموسيقى والطب أو القانون والجغرافيا).
- البحث عن أنماط التفاعل في العلاقات بين المجالات المعرفية المتعددة (الطرق التي يؤثر بها مجال معرفي ما على حقل آخر مثل التأثير المتبادل بين الجغرافيا والإقتصاد والسياسة والتكنولوجيا).
- النظر إلى العالم من خلال منظور يشبه أو يختلف عن منظوراتهم الخاصة (كيف يتفاعل طالب بنفس العمر ومن نفس الواقع الثقافي مع رؤيته لمنزل زميله، لهجته، دينه، ملابسه، استثماره للوقت، استماعه للموسيقى، تفاعلاته مع الكبار، وخططه المستقبلية، وما إلى ذلك).
- البحث عن الإفتراضات الأساسية غير المذكورة في مجال معرفي مُعيَّن وتقييمها.
- تصميم نظم لصياغة الإرتباطات، وتحقيق التوازن بين المنظورات الفكرية المتعددة، وتناول المشكلات الدراسية، وما إلى ذلك.
- القيام بإجراء المقارنات المرئية بين الأفكار.

ثالثاً: طبيعة منهاج الممارسة

كما هو الحال في المنهاج الأساسي ومنهاج الإرتباطات يتطلب منهاج الممارسة قيام الطلبة بالتركيز على المعلومات والمفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية لموضوع دراسي أو مجال معرفي معين وفهمها. غير أن هذا المنهاج يقوم على تكليف الطلبة باستخدام تلك العناصر بنفس الطريقة التي يعتمدها الممارسون أو الخبراء في المجال المعرفي. لذا، فإن منهاج الممارسة يهدف إلى مساعدة الطلبة على توسيع فهمهم ومهاراتهم من خلال القيام بتطبيقات تحاكي ما يقوم به الخبراء والمتخصِّصون في مجال معرفي ما؛ حيث يُسهم منهاج الممارسة في توجيه الطلبة خلال انتقالهم من مرحلة التلميذ المبتدئ إلى مرحلة الخبير في حل المشكلات. وفي أثناء ذلك، يتطلب منهاج الممارسة من الطلبة الانخراط بمهام يقوم بإنجازها المحترفون والمتخصِّصون في المجال المعرفي، إضافة إلى دراسة العادات والمشاعر والأخلاقيات التي تتخلل إنجازهم لتلك المهام.

إن الأفراد يتعلمون من خلال الخبرات الموجَّهة والتَّلمذة على يد معلمين متمرسين.

وبالنسبة للكثير من الطلبة، وبخاصة أولئك الذين يستجيبون للتعلُّم القائم على الخبرات العملية، تُعدُّ الممارسة العملية أمر أكثر فعالية من مجرد التعلُّم النظري الذي يكون فيه الطالب متلقياً سلبياً. وعندما يقوم الطلبة بتعلُّم كيفية إنجاز المهام التعلُّمية بنفس الممارسات العملية التي يقوم بها الخبراء، فإنهم يتعلمون بصورة أفضل تفوق تعلُّمهم بوساطة طرق التعليم التقليدية. ويوفر منهاج الممارسة للطلبة الفرص لكي يتعلموا الأفكار والمهارات الأساسية في المجال المعرفي ويختبروها. كما ينمو لدى الطلبة حب الفضول والرغبة في التعامل مع مهام على درجة عالية من الصعوبة والتعقيد عندما يصبحون ممارسين عمليين في المجال المعرفي. ويمكن أن يتطلب منهاج الممارسة من الطلبة أحياناً أن يعملوا كعلماء باحثين تؤدي دراساتهم إلى تقدير مساهمة الأفراد في المعارف والمهارات المرتبطة بمجال دراسي. وأحياناً أخرى، قد يتطلب منهاج الممارسة من الطلبة أن يعملوا كباحثين يوظفون فعلاً المعارف والمهارات والأدوات (أو يحاكون توظيفها) في مجال معرفي معين لتكوين فهم أشمل أو للإسهام في تطوير فهم جديد للمعارف. ويحدد عمر الطلبة ونموهم المعرفي والأكاديمي والوجداني أي من المدخلين أنسب لمجموعة معينة من المتعلمين. وهكذا، فإن منهاج الممارسة يُعزِّز الكفاءة والخبرة للممارسين صغار السن في مجال معرفي معين عن طريق تدريبهم على العمل كمتخصِّصين في ذلك المجال. ويتطَّلب منهاج الممارسة من الطلبة أن يكونوا قادرين على:

- استيعاب تطبيقات المبادئ والمفاهيم الأساسية لمجال معرفي ما واستخدامها.
- تحديد طبيعة دور الممارسين أو الباحثين في المجال المعرفي والقيام بأدوارهم.
- توظيف أساليب التفكير وطرق البحث التي يستخدمها العلماء والممارسون في مجال معرفي معين.
- استيعاب تأثير مجال معرفي ما على المجالات الأخرى.
- حل المشكلات التي قد تبرز في مجال معرفي معين.
- فهم المجال المعرفي وتوظيف ذلك الفهم كأحد أدوات إدراك الواقع.
- فهم الحياة اليومية للعاملين أو المحترفين في المجال المعرفي.
- تقدير قيمة الجهود المبذولة لحل مشكلات المجال المعرفي.

ومن بين المسائل الرئيسة التي يؤكد عليها منهاج الممارسة العلمية ما يلي:

- كيف يقوم الممارسون والباحثون في مجال معرفي ما بتنظيم معارف ومهارات ذلك المجال؟

- كيف يستخدم الممارسون لمجال معرفي ما المبادئ والمفاهيم الأساسية في ممارساتهم اليومية؟
- ما المشاكل المعتادة (الروتينية) في المجال المعرفي؟
- ما الإستراتيجيات التي يستخدمها الممارسون في مجال معرفي معين لحل المشاكل المعتادة وغير المعتادة في المجال المعرفي؟
- كيف يتعرف الممارس في مجال معرفي معين على المهارات التي عليه استخدامها في ظل ظروف معينة؟
- كيف يدرك الممارس في مجال معرفي معين أن الطرق والمداخل التي استخدمها غير فعَّالة في مثال معين؟
- ما الطرق المستخدمة من قِبل الممارسين في المجال المعرفي لتكوين أسئلة ومعارف جديدة، ولحل المشكلات في المجال؟
- ما مؤشرات الجودة والنجاح في المجال المعرفي؟

ويساعد منهاج الممارسة الطلبة على تحقيق الأهداف التالية:

- التعلُّم من خلال الخبرات وفي إطار السياق القائم.
- التوسُّع في خبراتهم في المجال المعرفي الذي يدرسونه؛ الأمر الذي يؤدي إلى شعورهم بدرجة أكبر من الراحة والثقة بالنفس في ذلك المجال.
- زيادة الوضوح المتعلق باستخدام المبادئ والمفاهيم الرئيسة في مجال معرفي ما لتناول القضايا والمشكلات وفهمها.
- تعزيز الوعي بالمشكلات التي قد تعترض المجال المعرفي.
- التعبير عن فهمهم للموضوعات الدراسية بطرق تفيد في الوصول إلى المعلومات في المجال المعرفي.
- إدراك الملامح الرئيسة للمشكلات المتنوعة في المجال المعرفي.
- إيجاد نماذج ذات معنى للمعلومات في المجال المعرفي.
- التمييز بين المعلومات الهامة والأقل أهمية في مهام تعلُّمية معينة.
- تطوير استراتيجيات موثوق بها لحل المشكلات في المجال المعرفي.
- مراقبة فعالية الاستراتيجيات التي يتبعونها في حل المشكلات.
- التعرُّف على أدوات البحث الرئيسة في المجال المعرفي.

- التوسُّع في القدرة على حل المشكلات في المجال المعرفي.
- معرفة مؤشرات الجودة في المجال المعرفي.
- استثمار الإمكانات المتوافرة لهم في المجال المعرفي.
- تنمية الإحساس بالمواقف التي يعمل فيها الممارسون في المجال المعرفي، وبكيفية تأثير تلك المواقف على طبيعة العمل وعلى الممارسين.

المتطلبات العقلية المتنامية (AID) ومنهاج الممارسة

يحتاج جميع الطلبة إلى أن يعيشوا خبرات تعلُّمية تجعلهم يشعرون بأنهم ممارسين قادرين على حل المشكلات، والإضافة إلى المعرفة في عدد من المجالات المعرفية؛ حيث يجد الكثير من الطلبة أن المدرسة تشدُّهم أكثر عندما يدركون أن ما يتعلمونه مفيد لهم في الوقت الراهن وفي المستقبل. ففي الغالب، تكون المعرفة أكثر ديمومة عندما يتم تطبيقها في مواقف حقيقية؛ الأمر الذي يجعل منهاج الممارسة أكثر فائدة لجميع الطلبة في المدارس. وكما هو الحال في المناهج المتوازية الأخرى لنموذج المنهاج الموازي، يُسهم التناغم بين استعدادات الطلبة واهتماماتهم وبين المهام التعلُّمية في تحديد مستويات التحديات الفكرية المناسبة لهم.

وكالمنهاج الأساسي ومنهاج الارتباطات، يمكن تحقيق المتطلبات العقلية المتنامية في منهاج الممارسة العلمية من خلال زيادة درجة تعقيد المهام التعلُّمية، وتعديل سرعة التعلُّم، ودرجة الاستقلال اللازمة، ومقدار غموض المهمة، ومستوى المواد التعليمية، وما إلى ذلك. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن تحقيق المتطلبات العقلية المتنامية في منهاج الممارسة وفقاً لجداول زمنية مختلفة، وبوساطة نظم دعم مختلفة لفهم طبيعة وأغراض منهاج الممارسة بصورة أعمق وأشمل. ويمكن تحقيق ذلك بسؤال الطلبة إنجاز ما يلي:

- التمييز بين قواعد الممارسة المتعلقة بتناول المشكلات في مجال معرفي ما.
- صياغة مفردات لغوية للتأمُّل في المشكلات والمواقف المرتبطة بالمجال المعرفي.
- صياغة أطر عمل شخصية تطبيقية للمعارف المرتبطة بالمجال المعرفي.
- اختبار أطر العمل تلك من خلال المهام التعلُّمية التطبيقية المتكررة.
- مقارنة معايير الجودة التي يستخدمها الممارسون والمتخصِّصون في المجال المعرفي بتلك المطبقة في المدارس فيما يتعلق بحل المشكلات.

- تحديد أهداف للأنشطة والمهام التي يقومون بتنفيذها بناء على ما يعتقدون أنه المستويات اللاحقة للجودة في تعلُّمهم، والقيام بتقييم أدائهم وفقاً لتلك المستويات.
- إطلاع الخبراء في المجال المعرفي على أفضل أعمالهم للحصول على تغذية راجعة.
- الانخراط في تعلُّم وحل مسائل تعلُّمية ذات مستوى صعوبة عالٍ حتى بالنسبة للخبراء في المجال.
- تطوير عملية للتغذية الراجعة وتوظيفها عند تعاملهم مع المشكلات التعلُّمية المعقدة.
- إعداد تقارير مكتوبة ومطوَّلة حول ما يقومون بإنجازه من مهام.
- مقارنة طرق تعاملهم مع المشكلات والقضايا والمعضلات التعليمية في المجال المعرفي مع تلك التي يعتمدها الخبراء في ذلك المجال.

رابعاً: طبيعة منهاج الهوية

وكما هو الحال في المناهج الثلاثة التي تمت الإشارة إليها، يُوجِّه منهاج الهوية الطلبة إلى التركيز على دراسة المهارات والمبادئ والمفاهيم والمعارف الأساسية في مجال معرفي ما. غير أن منهاج الهوية يهدف أساساً إلى مساعدة الطلبة على التفكير في أنفسهم، وفي اهتماماتهم وطموحاتهم، وفي الفرص المتاحة لهم ليكون لهم إسهاماتهم- في الوقت الراهن وفي المستقبل- عن طريق دراسة أنفسهم والنظر إليها من خلال مجال معرفي معيَّن أو من خلال ممارس لذلك المجال.

إن لكل مجال معرفي وظيفة معينة لمساعدة الأفراد على فهم العالم الذي يعيشون فيه. وبسبب التباين بين المجالات المعرفية فيما يركز عليه كل منها، فإن كل مجال يوظف طرقاً للتفكير وللتطبيق تختلف عن المجالات الأخرى. كما يعالج كل مجال قضايا ومشكلات تختلف عن قضايا ومشكلات المجالات الأخرى؛ الأمر الذي يجعل لكل مجال معرفي قدرة خاصة للتأثير في الواقع. ونتيجة لذلك، فإن الممارسين في كل مجال معرفي يعملون وفقاً لطبيعة وبنية ذلك المجال، ووفقاً لطبيعتهم الذاتية وشخصيتهم الفريدة.

ويُسهم منهاج الهوية في مساعدة الطلبة على استكشاف مفهوم معين، أو مجال معرفي ما، أو طرق عمل المتخصِّصين في ذلك المجال بشكل ينير مسارات حياتهم. والهدف من منهاج الهوية هو مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم وإمكاناتهم بالنظر إلى اهتماماتهم وقدراتهم وما يفضِّلون تعلُّمه جنباً إلى جنب مع المفاهيم والمجالات المعرفية، وطرق عمل

المتخصِّصين والخبراء في تلك المجالات. ويُسهم منهاج الهوية في مساعدة الطلبة على:

- التفكير في كيفية تأثُّر حياة الفرد بالمجال المعرفي.
- فهم التحديات والصراعات التي قد تواجه الفرد في أثناء انتقاله من مرحلة إلى أخرى من مراحل النمو في المجال المعرفي.
- تحديد المستويات المختلفة للإسهامات التي يمكن للفرد أن يقدمها لمجال معرفي معيَّن، وللذات من خلال دراسة ذلك المجال.
- التفكير في الصعوبات وسبل النجاح الممكنة ضمن المجال المعرفي.
- إدراك معنى أن يكون الفرد ممثِّلاً لمجال معرفي معين وممثَّلاً به.

ومن بين الأسئلة المهمة التي يتناولها منهاج الهوية ما يلي:

1. ما الذي يفكر فيه الممارسون والخبراء المرموقون في هذا المجال المعرفي؟
2. إلى أي مدى يعدُّ هذا المجال المعرفي مألوف لي أو غريب عني؟
3. ماذا أستفيد عندما تستثيرني فكرة ما، وما الذي أجنيه عند حدوث ذلك، وما الذي أُقدِّمه نتيجة لذلك، وما الفرق الذي يحدث آنذاك؟
4. كيف يساعدني التفكير في مفهوم أو مبدأ معين في موقف أو أكثر في فهم كيفية تأثير هذا المفهوم أو المبدأ على حياتي؟
5. كيف يُطبِّق الأفراد العاملون في هذا المجال المعرفي ما لديهم من أفكار؟
6. كيف أفكر وأعمل في هذا المجال المعرفي؟
7. ما هي المشكلات والقضايا التي يمضي الخبراء والباحثون في هذا المجال حياتهم في دراستها؟
8. إلى أي مدى تستوقفني تلك القضايا والأفكار؟
9. ما مدى الفرص المهنية وغير المهنية المتاحة للذين يدرسون هذا المجال المعرفي؟
10. في أي مهنة أرى نفسي عاملاً بعد دراسة هذا المجال؟
11. ما الصعوبات التي يواجهها الخبراء والباحثون المتخصِّصون في هذا المجال؟
12. كيف يمكن لي أن أتعامل مع تلك الصعوبات؟
13. ما المبادئ الأخلاقية لجوهر هذا المجال المعرفي؟
14. كيف تتشابه تلك المبادئ الأخلاقية أو تختلف مع مبادئي الأخلاقية؟
15. من هم أبرز المتخصِّصين والممارسين في هذا المجال المعرفي؟

16. ما هي خصائصهم؟
17. ما الذي أتعلمه عن نفسي من خلال دراسة تلك الخصائص؟
18. من هم الأغرار في هذا المجال المعرفي؟
19. ما هي خصائصهم؟
20. ما الذي أتعلمه عن نفسي من خلال دراسة تلك الخصائص؟
21. كيف يتعامل الأفراد في هذا المجال المعرفي مع الغموض، وعدم اليقين، والإصرار، وتجارب النجاح والفشل، والتعاون، والمساومة؟
22. كيف أتعامل مع كل تلك الأمور؟
23. ما مدى إسهام هذا المجال المعرفي في إثراء العالم بالمعرفة أو الحكمة؟
24. إلى أي مدى أرى نفسي مساهماً في تلك المعرفة أو الحكمة؟
25. كيف يُمكنني الإسهام في تغيير شكل هذا المجال المعرفي عبر الزمن؟
26. كيف يُمكن لهذا المجال أن يُسهم في تشكيل مكوِّنات شخصيتي؟

ويمكن إجراء مقارنة بين منهاج الهوية وبين تنقلات طلبة كلية الطب بين التخصُّصات الطبية المتنوعة التي يتم خلالها تحقيق هدفين يتمثلان في فهم طلبة الطب للعديد من الممارسات الطبية بصورة شاملة، وفهمهم أيضاً للجوانب الطبية التي لديهم اهتمامات وميول ومواهب خاصة فيها. فبالإضافة إلى تنمية استعداداتهم المعرفية في العديد من التخصصات الطبية، فإنهم يُعزِّزون وعيهم الوجداني حول أيٍّ من هذه التخصُّصات هو الأفضل لهم كأفراد للتخصُّص فيه؛ لكي يشكل امتداداً لذواتهم، وليكون حلقة الوصل بينهم وبين العالم الأكبر.

إن منهاج الهوية مصمم لمساعدة الطلبة على رؤية أنفسهم من خلال ما يتصل بالمجال المعرفي في الوقت الراهن وفي المستقبل؛ ولفهم المجال المعرفي بصورة أعمق عن طريق ربطه بحياتهم وخبراتهم؛ وزيادة وعيهم بما يفضِّلون ونقاط قوتهم واهتماماتهم وحاجتهم إلى النمو؛ والنظر إلى أنفسهم كخبراء ومتخصصين مرموقين في المجال المعرفي يُسهمون في نموِّه وتقدمه. ويستخدم منهاج الهوية المبادئ والمفاهيم الأساسية لمجال معرفي ما في تصميم منهاج دراسي يعمل كحافز على تحديد الذات وفهمها من خلال التأمُّل العميق في ذلك المجال. ويتطلب منهاج الهوية من الطلبة ما يأتي:

1. التفكير التأمُّلي في مهاراتهم واهتماماتهم ومدى ارتباطها بالمجال المعرفي.

2. فهم الطرق التي بوساطتها تكون اهتماماتهم مفيدة للمجال المعرفي، والطرق التي يُسهم من خلالها المجال في تنمية مهاراتهم واهتماماتهم.
3. التفكير في تأثير المجال المعرفي على حياة الآخرين في العالم الأوسع.
4. دراسة فلسفة وأخلاقيات المجال المعرفي ومدلولاتها.
5. التعبير عن الذات من خلال دراسة مفهوم أو مبدأ أو مجال معرفي.
6. تنمية الذات في سياق المجال المعرفي وعبر التفاعل مع الموضوعات الدراسية.
7. تنمية شعور بالفخر والتواضع متصلٍ بكلٍ من الذات والمجال المعرفي.

ويساعد منهاج الهوية الطلبة على:

- تحليل المجال المعرفي بهدف فهم ذواتهم وارتباطهم به.
- تقدير إمكانات مجال معرفي أو أكثر في مساعدة الأفراد بما فيهم الطلبة أنفسهم على فهم العالم، وعلى عيش حياة أكثر راحة وإنتاجية.
- تحديد مهاراتهم واهتماماتهم ومواهبهم والتأمُّل فيها، وبيان ارتباطها بمجال أو عدة مجالات معرفية.
- فهم كيفية تأثُّرهم وتأثيرهم بالمجال المعرفي من خلال مشاركتهم فيه.
- تكوين فهم واضح لأنماط الحياة التي يعيشها الخبراء والمتخصِّصون في مجال معرفي معيَّن على الصعيدين اليومي أو طويل الأجل.
- استكشاف الآثار الإيجابية والسلبية المجال المعرفي على حياة الأفراد وعلى الظروف المحيطة.
- تحليل اهتماماتهم، وأنماط تفكيرهم، وطرق عملهم، وقيمهم، وأخلاقياتهم، وفلسفتهم، ومعاييرهم، وتعريفاتهم للجودة كما هي متضمنة في المجال المعرفي.
- فهم الحماس الذي يبديه الأفراد عند تناولهم للأفكار والقضايا والمشكلات المرتبطة بمجال معرفي ما، وكيفية تحفيز تلك الأمور للمتخصِّصين في ذلك المجال على تقديم إسهاماتهم فيه.
- فهم دور الانضباط الذاتي لدى الخبراء والمتخصِّصين في المجال المعرفي، والتأمُّل في تنمية انضباطهم ذاتياً.
- التفكير حول كيفية ظهور الإبداع في المجال المعرفي، وحول ظهورها لديهم.
- تنمية شعور بالفخر والتواضع متصلٍ بكلٍ من الذات والمجال المعرفي.

المتطلبات العقلية المتنامية (AID) ومنهاج الهوية:

إنَّ توافر الفرص الكافية للطلبة لفهم كيفية تأثير الأفراد والعالم برمته في المجالات المعرفية وتأثُّرهم بها أمر بغاية الأهمية؛ حيث يجب أن تُتاح لجميع الطلبة (العاديين والموهوبين) الفرص للتعرُّف على أنفسهم من خلال صلتهم بالمجال المعرفي بهدف فهم مواهبهم واهتماماتهم وقيمهم وأهدافهم بصورة أفضل. وبالتأكيد، فإن جميع الطلبة تقريباً يفيدون من العمل بنفس طريقة عمل الخبراء في مجال معرفي ما؛ حيث يتم ربط العمل المدرسي بالأحداث والمشكلات والمهارات والأفكار والفرص الحقيقية.

وكما هو الحال في نماذج المناهج المتوازية الأخرى، يمكن تحقيق المتطلبات العقلية المتنامية في منهاج الهوية من خلال جعل كلٍ من درجة تعقيد المهمة التعلُّمية والغموض فيها، والاستقلالية في التعلُّم، وصعوبة المهمة التعلُّمية، وسرعة التعلُّم متناغمة مع حاجات المتعلم. أيضاً، وبهدف تحسين فهم الطلبة لذواتهم، يمكن تحقيق المتطلبات العقلية المتنامية في منهاج الهوية وفقاً لجداول زمنية مختلفة وباستخدام وسائل دعم متنوعة عن طريق انخراط الطالب بالخبرات التعلُّمية التالية:

1. مشاركة الآخرين تأمُّلاتهم الشخصية.
2. الربط بين تلك التأمُّلات والذات.
3. دراسة وجهات نظر متعددة.
4. العمل تحت رعاية مستشار خاص (Mentor).
5. محاكاة خبير مرموق في المجال المعرفي.
6. قراءة السير الذاتية للباحثين والخبراء في هذا المجال ومقارنة نفسه معهم.
7. تحليل خصائص العاملين في هذا المجال ومقارنة نفسه معهم.
8. الالتزام قصير أو طويل المدى بالمجال المعرفي أو بأحد مشكلاته البارزة.
9. التعرُّف على عادات الشخص الذي يعشق مجاله المعرفي.

خصائص نموذج المنهاج الموازي

- **أولاً**: يقوم المنهاج الموازي على المفاهيم والمبادئ الواضحة للطلبة. بمعنى أنه بالإضافة إلى كون المنهاج يضمن قيام الطلبة بتنمية مهاراتهم ومعارفهم اللازمة لإتقان مجالٍ معرفي معيَّن أو موضوع دراسي محدد، ويدعم نجاحهم في المقررات المعرفية وفقاً

لمعايير ومحكّات واضحة، فإن للمنهاج الموازي وظيفة رئيسة تتمثل في استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية لمساعدة الطلبة على فهم كيفية تنظيم المحتوى الدراسي، وفهم معنى هذا المحتوى.

- **ثانياً**: يعكس المنهاج الموازي الأهداف الجوهرية لواحد أو أكثر من المناهج المتوازية الأربعة التي تمت الإشارة إليها؛ بحيث تتمثل تلك الأهداف بوضوح في محتويات الوحدات التعليمية، وفي أفكار وأعمال الطلبة. بمعنى أن الطلبة يسعون بصورة منتظمة إلى البحث عن إجابات لواحدة أو أكثر من قضايا المنهاج الموازي بطرقٍ تحدد الوحدة التعليمية وأعمال الطلبة.
- **ثالثاً**: يستخدم المنهاج الموازي جميع مكونات أو عناصر المنهاج بطرق تحقق الترابط المنطقي وتضع الهدف العميق للمنهاج في مقدمة اهتمامات الطلبة وأفكارهم. ومكونات المنهاج هي عناصر وأجزاء للمنهاج، ويمكن إدراكها ببساطة على أنها:

1. أهداف وغايات ومعايير محدَّدة بدقة.
2. تسلسل تعليمي يكتسب من خلاله الطلبة المحتوى الواجب تعلُّمه.
3. وسائل لتقويم تعلُّم الطلبة وتقدمهم نحو إتقان المعارف الأساسية والتفوق فيها.
4. تأمُّلات المعلمين والطلبة في مدى ودرجة نجاح عمليتي التعليم والتعلُّم، وفي سبل تعزيز ذلك النجاح في أثناء العام الدراسي.

كما يُنظر أيضاً إلى مكونات المنهاج بشكلٍ مفصَّلٍ أكثر على أنها تشمل عناصر مثل:

1. محتوى/ معايير.
2. أساليب للتقويم التشخيصي والتكويني والنهائي.
3. أنشطة تمهيدية للوحدات التعليمية.
4. استراتيجيات تعليم.
5. أنشطة للتعلُّم.
6. استراتيجيات وضع الطلبة في مجموعات.
7. مُنتجَات الطلبة.
8. مصادر للتعلُّم.
9. أنشطة إضافية تسمح للطلبة بالدراسة والبحث خارج نطاق الوحدة التعليمية المقررة.
10. تعديلات في أنشطة التدريس أو تنوُّعها لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة لأحد المتعلمين.

11. خاتمة لكل درس أو وحدة تعليمية.

- **رابعاً:** يستخدم المنهاج الموازي مفهوم المتطلبات العقلية المتنامية (AID) لمضاعفة قدرات الطلبة من خلال التركيز على الأهداف الجوهرية العميقة للموضوعات الدراسية المقرَّرة. ومن خلال جعل الطلبة يعملون بطرق تُحاكي طريقة عمل الخبراء. وتُمثل المتطلبات العقلية المتنامية طريقة في تنويع خبرات المنهاج لتلبية حاجات الطلبة التعلُّمية. وتتطلب هذه الطريقة من المعلمين إطِّلاعهم على أوضاع الطلبة في تعلُّمهم لمحتوى معين، وتنويعهم للتدريس لتمكين الطلبة من الانتقال من مستوياتهم المعرفية الحالية إلى مستويات معرفية ومهارات وطرق تفكير وعمل يشبهون فيها الخبراء المرموقين في المجال المعرفي الذي يدرسونه.

ومع استخدام نموذج المنهاج الموازي، سوف تزداد كفايات وخبرات المعلمين وطلبتهم وترتفع ثقتهم بأنفسهم بحيث يستمر مصممو المنهاج ومستخدموه في مراجعة وتقويم هذه العناصر الأربعة لضمان أن تكون ممثلة في المناهج الدراسية المكتوبة والمطبَّقة بالفعل. وهكذا، فإنه يمكن القول إن ما يُميِّز المنهاج الموازي هو تأكيده على: توظيف جميع عناصر المنهاج في نموذج المنهاج الموازي بطرق تُحقِّق الترابط المنطقي بينها، الإدراك المفاهيمي للمحتوى المعرفي المقرر، التركيز على ضرورة مراعاة خصائص المتعلمين وقدراتهم واهتماماتهم والاستجابة لما يُفضِّلون تعلُّمه، إضافةً إلى تزويد المعلمين ومصممي المناهج بنموذج شامل للمنهاج يمكنهم الاعتماد عليه في تطوير قدرات جميع المتعلمين ومضاعفة قدرات الموهوبين منهم من خلال توظيف مفهوم المتطلبات العقلية المتنامية في عمليات تصميم خبرات تعلُّمية تسهم في تطوير مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي لدى المتعلمين في الموضوعات الدراسية المقرَّرة.

أهمية توظيف نموذج المنهاج الموازي بمداخله الأربعة في تصميم المناهج والمقررات الدراسية

تتمثَّل أهمية توظيف نموذج المنهاج الموازي في الرؤى الفكرية التي انبثقت من الخبرات التربوية الواسعة والإسهامات الكبيرة لمطوِّريه في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين؛ والتي شكَّلت الأسس النظرية للنموذج. ويمكن القول إن نموذج المنهاج الموازي اكتسب أهميته من الأمور الآتية:

- اشتمال نموذج المنهاج الموازي مادة علمية ذات مستوى مرموق مثَّلت حصيلة خبرات مطوري النماذج التربوية الواسعة. فقد اشترك في إعداد تلك المادة العلمية نخبة من كبار التربويين المعاصرين الذين من بينهم كارول توملنسون وساندرا كابلان وجوزيف رينزولي؛ والذين أمضوا سنوات عديدة يتحاورون فيما بينهم حول قضايا ترتبط بالتعليم والتعلُّم والمنهاج، وحول وصف خبرات تعليمية يقوم المعلمون بأدائها فعلاً في المواقف الصفية.
- قيام مطوري نموذج المنهاج الموازي بدراسة بنية المعرفة، وخصائص المتعلمين، واستراتيجيات التعليم القائمة على البحث، وحاجات المستقبل ومتطلباته، إضافة إلى الأطر الهيكلية السائدة في تخطيط المناهج وتطويرها وتنفيذها. وقد أسفرت نتائج دراساتهم الواسعة تلك عن تكوين رؤية مشتركة لمفهوم متطوِّر للمنهاج تؤكد على إعادة تعريف المنهاج الدراسي على أنه عملية تصميم ديناميكية شمولية تمكِّن المتعلمين من الربط فيما بين المعارف السابقة التي لديهم وميولهم واهتماماتهم وخبراتهم وبين المفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية والتطبيقات النافعة لأي مجال أو موضوع معرفي مقرر، وليس على أنه مجموعة ثابتة من الحقائق والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يُتوقع من المتعلمين اكتسابها كما هو سائد في النماذج التقليدية للمنهاج.
- افتراض مطوري نموذج المنهاج الموازي أن نقطة البداية في اتخاذ القرارات المتعلقة بتصميم المنهاج ينبغي أن تقوم على التعرُّف على خصائص المتعلمين بما فيها جوانب القوة والضعف لديهم، واهتماماتهم ورغباتهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة. فقد أكَّد مطورو النموذج خلال عرضهم لوجهات نظرهم ورؤاهم الفكرية حول المداخل المنهجية المتوازية الأربعة (المنهاج الأساسي، منهاج الارتباطات، منهاج الممارسة، ومنهاج الهوية) التي تُشكِّل نموذج المنهاج الموازي الذي طوَّروه على رؤيتهم أن المنهاج المصمم بشكل جيد يجب أن يراعي الأسس النظرية التي يستند إليها أي مجال معرفي ويمكن تطبيقه ضمن إطار تعليمي تعلُّمي يسهل تعديله وتكييفه بشكل يراعي الخصائص الفريدة للمتعلمين.
- إسهام نموذج المنهاج الموازي في تمهيد الطريق للمتعلمين العاديين والموهوبين للانتقال في تعلُّمهم من مرحلة المبتدئ إلى مرحلة المتدرِّب ثم مرحلة الممارس وصولاً إلى مرحلة الخبير في الموضوعات الدراسية المقررة في جميع المراحل التعليمية (منذ

مرحلة رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية)؛ حيث يشعر المتعلمون – عند وضع المنهاج الموازي موضع التطبيق – أنهم أكثر ثقة بأنفسهم وبقدراتهم، إضافة إلى أنهم يكتشفون أنفسهم كمتعلمين مستقلين. وفي هذا السياق، فإن نموذج المنهاج الموازي يوظف مفهوم المتطلبات العقلية المتنامية (AID) كأداة في تخطيط الوحدات التعليمية بشكل يؤكِّد على رفع مستوى صعوبة التحديات التعليمية المقدَّمة للمتعلمين خلال انتقالهم في نموِّهم المعرفي عبر متصل الخبرات (continuum) من مرحلة المبتدئين إلى مرحلة الخبراء، والاستمرار في رفع مستوى تلك التحديات حتى بعد وصول المتعلمين إلى مرحلة الخبراء.

- على الرغم من أنه يمكن توظيف المناهج المتوازية الأربعة (المنهاج الأساسي، منهاج الارتباطات، منهاج الممارسة، ومنهاج الهوية) التي يتشكَّل منها نموذج المنهاج الموازي بشكل منفصل، إلا أن نموذج المنهاج الموازي يؤكِّد على الارتباط القوي فيما بين المناهج الأربعة، وعلى الدمج بينها لتصميم وحدات تعليمية تتسم بالعمق والشمول.
- قيام المنهاج الموازي على قاعدة من الأسس النظرية والتطبيقية المقنعة لاقتراح توصيات تخرج عن المألوف في مجال تصميم المناهج الدراسية وتطويرها سعياً لتصميم دروس ووحدات تعليمية تختلف بدرجة كبيرة عن تلك التي يتم تصميمها وفقاً لنماذج تصميم المناهج التقليدية. وقد عزَّز نموذج المنهاج الموازي الأفكار والمبادئ النظرية التي قدَّمها باحثون ومنظرون تربويون كبار وبنوا عليها نظرياتهم حول المنهاج مثل باندورا وبرونر وديوي وغاردنر وبياجيه وتابا وستيرنبيرغ وفايغوتسكي. ومن بين هذه الأسس أو المبادئ النظرية للمنهاج:

ـ مراعاة المنهاج الدراسي الفعَّال الخصائص الفريدة لكل متعلم.
ـ الاعتماد على نظريات المعرفة في اختيار محتوى المنهاج.
ـ تعزيز المنهاج لمستويات تقدُّم المتعلمين في أثناء انخراطهم بالموضوعات الدراسية المقررة.
ـ قيام المنهاج على المعارف والمفاهيم والمبادئ الأساسية في المجال المعرفي المقرر.
ـ تأكيد المنهاج على تعزيز التطبيق الواقعي للنواتج التعلُّمية المادية والمعنوية.
ـ تلبية المنهاج للحاجات أو المتطلبات العقلية المتنامية للمتعلمين على اختلاف قدراتهم واهتماماتهم.

- إسهام نموذج المنهاج الموازي من خلال الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها في

تقديم توجيهات مفيدة للتربويين تساعدهم في التفكير بمحتوى المنهاج الدراسي المقرر لمرحلة تعليمية معيَّنة وبطرق تدريسه لمدى واسع من المتعلمين العاديين والمتفوقين.

- إمكانية توظيف المناهج المتوازية ضمن نموذج المنهاج الموازي بأي ترتيب وبشكل منفرد أو مجتمعة؛ حيث تمكِّن المرونة التي يتسم بها المنهاج الموازي التربويين من إنتاج خبرات تعليمية تستجيب بصورة جيدة لاستعدادات المتعلمين واهتماماتهم وتلبي حاجاتهم.
- تزويد نموذج المنهاج الموازي التربويين بخارطة طريق لإرشادهم ومساعدتهم على تنمية خبرات المتعلمين في المجالات الدراسية الأساسية بما فيها العلوم والرياضيات والتاريخ، وفنون اللغة؛ وذلك من خلال:

ـ تحديد النواتج التعلُّمية المرغوب تحقيقها في المجالات أو الموضوعات الدراسية المقررة.
ـ تحديد الأدلة والبراهين المقبولة التي تشير إلى تحقُّق تلك الأهداف.
ـ تخطيط التسلسل التعليمي باستخدام نماذج واستراتيجيات تدريس ملائمة.

- إسهام نموذج المنهاج الموازي في وصف العناصر أو المكونات التي تُشكِّل أُسساً راسخة لعملية التخطيط الشمولي لمنهاج عالي الجودة. حيث يؤكد المنهاج الموازي على أهمية توظيف عناصر المنهاج المتعددة في عملية التخطيط للمنهاج لإبقاء التركيز على الغايات الجوهرية العميقة للمناهج المتوازية الأربعة لنموذج المنهاج الموازي في أذهان المتعلمين خلال تعلُّمهم، وعلى رأس اهتمامات المعلمين عند تخطيطهم للمهام التعليمية. وتتضمن عملية التخطيط الشمولي للمنهاج قرارات تتصل بمكوناته الأساسية التي تشمل المحتوى المعرفي بما في ذلك الأهداف والمعايير المحدَّدة الواجب على المتعلمين تحقيقها، وطرق التقويم وأدواته، والأنشطة التعلُّمية، واستراتيجيات تجميع المتعلمين، ومصادر التعلُّم، والمنتجَات التعلُّمية، والأنشطة الإضافية، وتنويع الخبرات والأنشطة المنهجية وفقاً لحاجات المتعلمين بما فيها المتطلبات العقلية المتنامية، والفعاليات الختامية أو أنشطة غلق الدروس والوحدات التعليمية.
- إسهام المنهاج الموازي في إفادة الطلبة من حيث إنه:

1. يؤكد على تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة بين الطلبة بشموله (العاديين والموهوبين) كأهداف لتعلُّم فعَّال.
2. يعزِّز التميُّز والتفوق من خلال زيادة مستويات التحديات التعليمية التي يتوجب على الطلبة مواجهتها.

3. يرفع مستويات التفكير (التحليلي والناقد والإبداعي) من خلال التركيز على أنشطة تعليمية ذات مستوى متقدِّم.
4. يرتب الخبرات التعلُّمية بشكل تسلسلي (منذ مرحلة ما قبل رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية) بصورة تنقل الطلبة بشكل طبيعي من مرتبة المبتدئين إلى مرتبة الخبراء المرموقين في كل مجال معرفي، كما يساعد الطلبة على بناء معارفهم وتنظيمها.
5. يستثير حماسهم للمشاركة بفعالية في الأنشطة التعليمية، ويدعوهم إلى دراسة محتويات معرفية معينة من خلال المشكلات والقضايا والمعضلات المركزية في كل مجال معرفي.
6. يشرك الطلبة في تنفيذ مُنتجات تعليمية ذات معنى تُماثل ما يقوم به الخبراء المرموقون في المجال المعرفي.
7. يجعل ما يدل على فعالية المنهاج الدراسي والأنشطة التعليمية واضحاً؛ حيث يوضح للطلبة والمعلمين التوقُّعات المطلوب منهم الوصول إليها.

- كما يُسهم نموذج المنهاج الموازي في إفادة المعلمين من حيث إنه:

ـ يُوسِّع مدارك المعلمين وقدراتهم على تصميم منهاج دراسي عالي الجودة.
ـ يُعزِّز نمو المعلمين المهني وتعاونهم لتطوير المناهج الدراسية وتحسينها.
ـ يقلِّل من اعتماد المعلمين على الكتب المدرسية.
ـ يحدِّد الأولويات التعليمية للمعلمين ويجعل التدريس أكثر فاعلية.
ـ يوسِّع قدرات المعلمين على توفير فرص عادلة لجميع المتعلمين للوصول إلى التميُّز.

- تأكيد المنهاج الموازي على ضرورة استمرار المعلمين في البحث عن إجابات عن الأسئلة الهامة التي غالباً ما يطرحها المعلم خلال مشوار حياته المهنية؛ والتي تشمل:

ـ كيف أضمن أن الطلبة يفهمون بالفعل ما أقوم بتدريسه لهم؟
ـ كيف أستطيع زيادة مستوى دافعية الطلبة للتعلُّم؟
ـ كيف أضمن بقاء الطلبة في مستوى عالٍ من التركيز على متابعة الأجزاء الأكثر أهمية في ما يدرسونه؟
ـ كيف أستطيع أن أُعزِّز نجاح كل طالب من طلبتي وأُضاعف من فرص حصوله على مناهج عالية الجودة؟

إسهام نموذج المنهاج الموازي فيما يتضمنه من مفاهيم ورؤى منهجية وظيفية جديدة في تصميم فعَّال لوحدات تعليمية شاملة بأسلوب تطبيقي يسهم بتزويد المعلمين بمجموعة من مهارات التخطيط للتعليم؛ والتي بدورها تُمكِّنهم من تطوير ممارسات تعليمية أكثر فاعلية تؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق المتعلمين لمستوى تعلُّمي مرموق يحاكي مستوى الخبير في المجال المعرفي من خلال الاستمرار في رفع مستوى التحديات التعليمية المقدَّمة لهم، وتوفير استراتيجيات الدعم والتعزيز اللازمة في كل مرحلة من مراحل تعلُّمهم. ويُمثِّل نموذج المنهاج الموازي إطاراً لإعداد منهاج جيد التصميم يقوم على المعارف والمهارات الأكثر ارتباطاً بالمجال المعرفي. ويُفيد هذا المنهاج المصمَّم بشكلٍ جيد الإدارات التعليمية والمعلمين والمدارس.

ويُسهم المنهاج الموازي في إفادة الإدارة التعليمية. إذ أنه:

1. يوضح بالكتابة خطة تعليمية متناسقة يُمكِّن الدفاع عنها.
2. يعزِّز المتانة والتماسك في تنفيذ الأنشطة المنهجية.
3. يزيد احتمالات استفادة جميع الطلبة من التوقعات العالية للمعلمين، ومن الدعم الكبير لتحقيقها.

أيضاً، يُسهم المنهاج الموازي في إفادة المعلمين لأنه:

1. يُوسِّع قدراتهم على تصميم منهاج دراسي عالي الجودة، ومن ثم تعزيز قدراتهم المهنية.
2. يُعزِّز الترابط بين مجالات المعرفة وبين أجزاء المنهاج الدراسي.
3. يرفع مستوى قدرة المعلمين على التخطيط لدروسهم، ويقلل من اعتماد المعلم على الكتب المدرسية.
4. يحدد الأولويات التعليمية، ويجعل التدريس والتعلّم أكثر كفاءة وفاعلية.
5. يُشجِّع التعاون المهني لتطوير المناهج الدراسية وتحسينها.
6. يُوسِّع قدرات المعلمين على توفير فرص عادلة لجميع الطلبة للوصول إلى التميُّز.
7. يجعل التخطيط عملية أكثر فاعلية وتنظيماً.

وفي الختام، يُمكن القول إن نموذج المنهاج الموازي غير مسبوق في مجال تصميم المناهج والمقررات التعليمية النوعية، ويُمكن أن ينتفع به الباحثون وطلبة الدراسات العليا في أبحاثهم ودراساتهم، ومصممو المناهج والمعلمون والقائمون على النظم التربوية في إعداد مناهج ذات نوعية جيدة تصل بمتعلمينا إلى مشارف الإبداع والتفوُّق.

المراجع

- توملنسون، كارول آن وآخرون. (2013). المنهاج الموازي: التخطيط لتنمية الاستعداد للتعلُّم وتحدي قدرات الطلبة المتفوقين والموهوبين (عبدالله بن محمد الجغيمان وتيسير محمد الخزاعلة، مترجمان). عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة (تاريخ النشر الأصلي 2010).

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). The development of intelligence in children. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwhol, D. (1956). Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. New York: Longmans Green.
- Brandt, R. (1998). Powerful Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1960). The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, M., & Amabile, T.M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 297-312). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). Talented teenagers: The roots of success and failure. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.
- Dunn, R., & Griggs, S. (1995). Multiculturalism and learning style: Teaching and counseling adolescents. Westport, CT: Praeger.
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia: Taylor and Francis/ Psychology Press.
- Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Grigorenko, E., & Strernberg, R. (1997). Styles o thinking, abilities, and academic performance. Exceptional Children, 63, 295-312.
- Howard, P. J. (1994). An owner's manual for the brain. Austin,

TX: Leornian.
- James, W. (1885). On the functions of cognition. Mind, 10, 27-44.
- Jensen, E. (1998). Teaching with the brain in mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mahoney, A. S. (1998). In search of the gifted identity: From abstract concept to workable counseling constructers. Roeper Review, 20(3), 222-226.
- Marzano, R. (1992). A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Phenix, P. H. (1964). Realms of meaning. New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1928). The child's conception of the world. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1955). The child's construction of reality. London: Routledge and Kegan Paul.
- Renzulli, J. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Schlechy, A. (1997). Inventing better schools: An action plan for educational reform. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence. New York: Cambridge University Press.
- Sullivan, M. (1993). A meta-analysis of experimental research studies based on the Dunn Dunn learning styles model and its relationship to academic achievement and performance. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University, Queens, NY.
- Taba, H. (1962). Curriculum and practice.New York: Harcourt,

Brace & World.
- Tomlinson, C. (1999). The differential classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehead, A. N. (1929). The rhythm of education. In A. N. Whitehead (Ed.), The aims of Education. New York: Macmillan.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). Understanding by design. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.