الدليل العملي
لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة
نفسياً وأكاديمياً

إعداد
أ. د. عبدالله بن محمد الجغيمان
جامعة الملك فيصل

المساندة العلمية والاستشارية

أ. د. تريسي كروس
Tracy L. Cross, Ph.D.
William & Mary College

د. كريستوفر لورانس
Christopher Lawrence, Ph.D.
Northern Kentucky University

أ. نانسي شاو
Nancy Chae, MS, LCPC, NCC, NCSC
William & Mary College

د. كارين قيستبري
Karyn L. Gust-Brey, Ph.D.
Mendota Mental Health Institute

2019

الدليل العملي
لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة
نفسياً وأكاديمياً

الدليل العملي لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة نفسياً وأكاديمياً

©2019 Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation
For Distinguished Academic Performance

لا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب، أو نقله على أي نحو، و بأي طريقة سواء
أإلكترونية كانت، أم ميكانيكية، أم بالتصوير، أم بالتسجيل أم خلاف ذلك.
إلا بموافقة الناشر على ذلك كتابة مقدماً.

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة عن رأي الناشر.

موافقة «**المجلس الوطني للإعلام**» في دولة الإمارات العربية المتحدة
رقم: 0787173 -MC-02-01 تاريخ 2018/12/23

ISBN: 978 - 9948 - 38 - 541 - 7

الإشراف الفني والطباعة

قنديل | Qindeel
للطباعة والنشر والتوزيع
Printing, publishing & Distribution

ص. ب: 47417 شارع الشيخ زايد
دبي – دولة الإمارات العربية المتحدة
البريد الإلكتروني: info@qindeel.ae
الموقع الإلكتروني: www.qindeel.ae

© **جميع الحقوق محفوظة للناشر 2019**

الطبعة الأولى: كانون الثاني / يناير 2019 م – 1440 هـ

الدليل العملي
لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة
نفسياً وأكاديمياً

إعـداد

أ. د. عبدالله بن محمد الجغيمان

جامعة الملك فيصل

المساندة العلمية والاستشارية

أ. د. تريسي كروس

Tracy L. Cross, Ph.D.
William & Mary College

د. كريستوفر لورانس

Christopher Lawrence, Ph.D.
Northern Kentucky University

د. كارين قيستبري

Karyn L. Gust-Brey, Ph.D.
Mendota Mental Health Institute

أ. نانسي شاو

Nancy Chae, MS, LCPC, NCC, NCSC
William & Mary College

تقديم المؤسسة

إن مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، وباعتبارها إحدى المؤسسات الرائدة في مجال رعاية الموهوبين، محلياً وإقليمياً، ومن منطلق مسؤوليتها تجاه المجتمع والمؤسسات التعليمية والتربوية، فإنها تحرص على دعم كل ما من شأنه الارتقاء بالخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين، وتوفير الرعاية الشاملة لهم، لا سيما الإسهام في إثراء المخزون المعرفي والثقافي لدى المجتمع العربي من خلال تزويد المكتبات والمؤسسات التعليمية بكتب متخصصة في مجال علم الموهبة ومنهجيات اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين.

وفي هذا السياق تقدم المؤسسة «الدليل العملي لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة نفسياً وأكاديمياً».

ويعد هذا الدليل الأول من نوعه على مستوى الوطن العربي، من حيث تركيزه على الاحتياجات الإرشادية للطلبة الموهوبين في المجالات النفسية والأكاديمية من منظور نظريات العلاج النفسي، إضافة إلى تميزه عن غيره باحتوائه على أمثلة تطبيقية مباشرة، وخطوات تنفيذية يمكن تبنيها وتكييفها في ضوء الاحتياجات الميدانية المتجددة.

ويعتبر هذا الدليل أحد المشاريع المهمة في الخطة الوطنية لرعاية الموهوبين، وقد حرصت الجائزة على تنفيذه، ليلبي حاجة المجتمع العربي والمحلي، ويثري الميدان التربوي، والمكتبة التعليمية في الوطن العربي، ويمد المؤسسات المتخصصة والمهتمة برعاية الموهوبين بمنهجية علمية فاعلة.

وقد وفقت المؤسسة في استقطاب الأستاذ الدكتور عبدالله بن محمد الجغيمان،

وهو أستاذ برامج تربية الموهوبين وتنمية التفكير، والذي يعد من الكوادر الأكاديمية العربية المتخصصة في هذا المجال؛ لإعداد الدليل المطلوب، والذي تم إنجازه على أكمل وجه.

ولا يفوت المؤسسة أن تشيد بجهود الأستاذ الدكتور عبدالله بن محمد الجغيمان الذي أعد هذه المادة العلمية المتخصصة والمتفردة في «الدليل العملي لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة نفسياً وأكاديمياً».

آملين أن يكون مرجعاً علمياً للميدان التربوي والمؤسسات التعليمية والمهتمين بتطوير التعليم في مجال الموهبة.

والله وليّ التوفيق

الدكتور جمال محمد المهيري
أمين عام مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم
للأداء التعليمي المتميز

فهرس المحتويات

تقديم المؤسسة 7

المقدمة 11

الفصل الأول: الموهبة - الكينونة والخصائص..... 13

المبحث الأول: كينونة الموهبة 15

المبحث الثاني: الموهبة والهوية..... 41

المبحث الثالث: قضايا ومسائل تجريبية 71

الفصل الثاني: الموهبة والتعليم..... 109

المبحث الرابع: القضايا الأكاديمية 111

المبحث الخامس: الصعوبات والتحديات داخل الفصل الدراسي..... 165

الفصل الثالث: استراتيجيات العمل مع الطلبة ذوي الموهبة 213

المبحث السادس: قضايا في الصحة العقلية..... 215

المبحث السابع: الخدمات الاستشارية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الموهبة 231

المبحث الثامن: العلاقة الإرشادية..... 245

المبحث التاسع: استراتيجيات الإرشاد 263

المراجع 375

المقدمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وخير مرشد، وأصدق معلم، من بُعث رحمة للعالمين.

يهدف هذا الدليل إلى مساعدة العاملين في مجال تربية الموهوبين، وكذلك المرشدين التربويين في المدارس والمراكز التربوية المختلفة على التعرف إلى الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي الموهبة، لأجل تقديم الرعاية المناسبة لهم، والاستجابة لمتطلبات النمو الانفعالي والاجتماعي الصحي. هذا الدليل يتضمن جانبين؛ الجانب النظري، وذلك لتأسيس فهم عميق لكل قضية أو تحدّ أو حاجة لدى الطلبة ذوي الموهبة، ثم الجانب التطبيقي لتوفير أمثلة مناسبة يمكن القياس عليها.

تلبية احتياجات الطلبة ذوي الموهبة، سواء كانت أكاديمية، أم نفسية، أم اجتماعية، قضية في غاية الأهمية لتحقيق النمو الشامل لهم، كما أنها قضية حيوية في تعزيز قدراتهم ومهاراتهم ومواهبهم إلى أقصى درجة ممكنة. إلا أن هذه العملية ليست أمراً يسيراً، بل هي معقدة، ومتعددة الجوانب، وتتطلب التزامات من الجهات والأفراد المحيطين بالطالب، كما تتطلب خبرة وحكمة الخبراء والمرشدين.

في خضم نمو الطالب ذي الموهبة، من المهم له أن يستكشف اهتماماته الشخصية بعمق، ويتعرف إلى قدراته بصدق، ويؤمن بأهمية الشغف الذي بداخله لمجال معين. إضافة إلى ذلك، من الأهمية بمكان الإشارة إلى الدور الحيوي والمؤثر الذي يلعبه مستوى تأهيل ووعي المعلمين والراشدين الذين يتعاملون مع الطالب ذي

الموهبة بشكل مباشر. هؤلاء بحاجة إلى أن يكونوا مؤهلين للتعرف إلى التحديات الأكاديمية والنفسية التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة، وتقديم الرعاية المناسبة لهم، لا سيما أن كثيراً من هذه التحديات والمشكلات لا تظهر على السطح بسهولة، مما يستوجب فهماً عميقاً، وملاحظة واعية لمؤشرات هذه التحديات والمشكلات.

إن تطوير برامج إرشادية للطلبة ذوي الموهبة ممن يعانون تدني التحصيل، وبرامج إرشادية لتعزيز الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم، يتطلب قدرة على الربط بين قدرات الطلبة، وميولهم، واهتماماتهم، والخدمات المتوفرة، أو تلك التي يمكن توفيرها لهم، سواء كان ذلك في المدرسة، أو مركز لرعاية ذوي الموهبة. القيام بذلك، أمر في غاية الأهمية لتحقيق النمو الشامل للطلبة، والتأكد من الاستثمار الأمثل لقدراتهم ومواهبهم بما ينفعهم، وينفع مجتمعهم، ووطنهم.

الشكر كل الشكر لمؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم على تبنيها لهذا الدليل، ونشرها له، خدمة لمجال الموهبة والتميز والإبداع في الوطن العربي، نسأل الله تعالى أن يبارك في هذا الدليل، وينفع به، ويسدّد الخطى، ويغفر الزلات، إنه على ذلك قدير، وبالإجابة جدير.

المؤلفون

الفصل الأول

الموهبة: الكينونة والخصائص

المبحث الأول

كينونة الموهبة

تم تجميع أربعة وعشرين طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في صف دراسي واحد، كان الطلبة يشكلون مزيجاً من المتخصصين في الإرشاد النفسي والأكاديمي والمعلمين. انضموا جميعاً من أجل تطوير مهاراتهم الأكاديمية والعلمية في مجال الإرشاد. ستخوض هذه المجموعة تجربة مثيرة من شأنها أن تثري خبراتهم في مجالهم الميداني. في بداية اللقاء، تحدث المحاضر إليهم وأخبرهم بأن كل فرد منهم سيقوم بإدارة مجموعة من الأطفال والمراهقين، فأومأ المتدربون. ثم أخبرهم بأن كل مجموعة ستمزج بين مجموعة من المناشط التربوية وتقديمها للطلبة، فابتسم المتدربون. وحيث إن الطلبة ينحدرون من ثقافات مختلفة، أوضح المحاضر أن هذه المجموعات ستساعد المتدربين على تحسين كفاءتهم في مختلف الثقافات، مما جعل من ابتساماتهم الخفيفة تتحول إلى ابتسامات عريضة.

مع أخذ ذلك في الاعتبار، سأل المحاضر: «من يعرف أي شيء عن العمل مع الأفراد ذوي الموهبة؟».

- كان هناك هدوء عارم في القاعة، وشعور واضح بالقلق يتصاعد في أعقابها.
- سأل أحد الطلبة: هل المجموعات مخصصة للأطفال ذوي الموهبة؟
- نعم إنها كذلك.
- جميع المجموعات؟
- ضحك المحاضر: نعم.

الصمت اللاحق دام فترة أطول.

كان المتحدث يعلم أن كل واحد من المتدربين أمضى ما لا يقل عن فصل دراسي ممارساً في بيئة مدرسية، لذلك بدا مستوى القلق للمتدربين غير متناسب مع خبرتهم.

- لماذا القلق؟
- قالت إحدى المتدربات: حسناً، إنهم ذوو موهبة.
- ثم ماذا؟
- نظرت المتدربة إلى زملائها في الصف واستقبلت تشجيعهم غير اللفظي، وعادت نظرتها إلى المحاضر قائلة: ماذا لو كانوا أذكى منا؟

تعكس مخاوف الطلبة واحداً من المفاهيم الخاطئة الأكثر شيوعاً حول الأفراد ذوي الموهبة: إنهم ليسوا مجرد أذكياء، بل هم عباقرة وفائقو الذكاء، وتفوق قوتهم الذهنية القدرات الطبيعية. في الواقع، الموهبة متعددة الأبعاد والوجوه، يدعمها مزيج من الخصائص المعرفية والوجدانية والتجارب الداخلية والشخصية المتنوعة، بحيث يصعب علينا، مهما بذلنا من جهود، إطلاقها على صورة واحدة متفق عليها. يمكن للمرء أن يثبت أن أكثر عبارة «عالمية» في مجال الموهبة، والتي يتفق عليها معظم المنتمين إلى هذا المجال، هو أن خبراء الموهبة متفقون على أنه لا يوجد تعريف متفق عليه لوصف هذه الظاهرة. بل أبعد من ذلك، حتى مع وجود تعريف محدد من الجهة الرسمية، كوزارة التعليم مثلاً، نجد أن فهم هذا التعريف يختلف في تفسيره بين المعلمين والجمعيات المهنية التربوية والجهات التعليمية الحكومية، فضلاً عن التفسيرات الشعبية لهذا المفهوم.

فلو أخذنا بعض التعريفات الرسمية من جهات معتبرة نجد أن بينها شيئاً من التفاوت في النظرة إلى ماهية وكينونة الموهبة، فعلى سبيل المثال:

المكتب الفيدرالي الأمريكي يعرف الطلبة ذوي الموهبة بالتالي:

الطلبة -الأطفال أو الشباب- الذين يقدمون دليلاً على قدرتهم على الإنجاز العالي في مجالات محددة؛ كالقدرات الذهنية والإبداعية والفنية والقيادية، أو في مجالات أكاديمية محددة، والذين يحتاجون إلى خدمات ومناشط لا توفرها المدرسة عادةً من أجل تطوير هذه القدرات بشكل كامل.

وتعرف حكومة المملكة المتحدة الموهبة بأنها:

الأطفال والشباب الذين يملكون قدرات في مجال أو أكثر، أعلى بشكل ملحوظ عن أقرانهم في العمر الزمني (أو لديهم الاستعداد لتطوير تلك القدرات).

(Department for Children, Schools, and Families, 2008, p. 6).

أما الجمعية الوطنية للأطفال ذوي الموهبة في الولايات المتحدة الأمريكية (NAGC) فتقدم التعريف الآتي:

الأفراد ذوو الموهبة هم أولئك الذين يبدون مستويات متميزة من الاستعداد (تُعرف بأنها قدرة استثنائية على التفكير والتعلم) أو الأداء (أداء موثق أو إنجاز في أعلى 10 % أو أكثر ندرة) في مجال واحد أو أكثر. تتضمن المجالات أي مجال نشاط منظم (مثل، الرياضيات والعلوم واللغة) و/ أو مجموعة من المهارات الحسية (مثل الرسم والرقص والرياضة) (NAGC, 2010).

وتتبنى مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز التعريف الآتي:

يُعرف الطلبة الموهوبون بأنهم أولئك الذين يمتلكون استعدادات وقدرات استثنائية، و/ أو الذين يظهرون أداءً متميزاً وملحوظاً يفوق أقرانهم في القدرات العقلية و/ أو في التحصيل الدراسي و/ أو القيادة، والتي يقدرها المجتمع المحلي.

بغض النظر عن التعريف نفسه، فإن (Galbraith & Delisle, 2015) يشيران

إلى أن الطريقة التي تعمل بها الجهة على تعريف الموهبة أمر بالغ الأهمية، لأنها تحدد كلاً من معايير الاختيار ونوع الخدمات المقدمة ومداها. لذا فإن وضع ثلاثة نماذج/ أطر من الاتجاهات التربوية للموهبة (Paradigms of gifted education): ذوو الموهبة (Gifted Child)، تنمية المواهب (Talent Development)، والتمايز (Differentiation) التي أوردها (Dai & Chen, 2013) تقدم نقطة انطلاق جيدة للوصول لهذه الغاية.

ويعود نموذج/ إطار «الطفل ذي الموهبة» إلى الأيام الأولى من دراسة الموهبة، وتحديداً لعمل تيرمان وهولينغورث، والجهود المبذولة لاستخدام اختبارات الذكاء لتحديد الإمكانية. ينص النموذج/ الإطار على أن الموهبة تنطوي على قدرات ذهنية عالية، وتقوم أيضاً على افتراض أن الأطفال والراشدين ذوي الموهبة يختلفون نوعاً (نوعية ما يمتلكونه من قدرات) عن بقية الأفراد، حيث يظهرون اختلافات واضحة في طرق التفكير والخصائص الاجتماعية؛ العاطفية والاحتياجات التعليمية ومسارات نمو هذه القدرات (Dai & Chen, 2013).

وعلى هذا النحو، فإن برنامجاً تعليمياً مبنياً على هذا النموذج/ الإطار سيكون مركزاً على تعزيز الجوانب الشخصية الفريدة للأطفال ذوي الموهبة، ومساهماتهم الاجتماعية المحتملة، في حين يساعدهم أيضاً على تطوير قدراتهم الإبداعية. يستلزم تبني هذا النموذج أو الإطار، اعتماد مجموعة متنوعة من اختبارات القياس والتحصيل لتحديد وجود ودرجة الموهبة. كما لاحظ (Dai & Chen, 2013) أنه، بناءً على هذا النموذج/ الإطار، يُنظر إلى الأطفال ذوي الموهبة على أنهم فئة محددة ومحصورة من الأفراد، وهم أولئك الذين تم تحديدهم على أنهم «ذوو موهبة» بحكم درجات الاختبار، ويتمتعون بطريقة ما بهوية «موهبة» دائمة (من يصبح «ذا موهبة» لمرة واحدة يبقى «ذا موهبة» إلى الأبد)، في حين أن بقية الأفراد يحكم عليهم بكونهم غير موهوبين بشكل افتراضي بغض النظر عن أداء مهامهم وإنجازهم الحقيقي، وبالتالي نتيجة هذه الاختبارات تخول إصدار أحكام أبدية على وجود موهبة من عدمها تتعلق بالأشخاص الذين يعيشون بها إلى الأبد.

أما نموذج/ إطار تنمية المواهب فقد تطور نتيجة لعدم القناعة الكاملة بنموذج/ إطار الطفل ذي الموهبة، وتحديداً فكرة أن يكون معدل الذكاء هو السمة المحددة للموهبة (Dai & Chen, 2013). يوصي منهج/ إطار تطوير المواهب بتوسيع مجالات الموهبة ليشمل الأداء المتميز المتواصل في أحد المجالات والنشاطات المعرفية وغيرها، التي تراوح بين المجالات الأكاديمية المعرفية والفن والقيادة والموسيقى. على عكس برامج نموذج/ إطار الطفل ذي الموهبة التي تتطلب عادةً مقياساً للذكاء لتحديد ما إذا كان الشخص المؤهل «ذا موهبة»، فقد يأخذ تحديد الهوية لإدراجها في برامج نموذج/ إطار تطوير المواهب عدداً من الأشكال، بدءاً من التقييمات والاختبارات الرسمية إلى الاختيار والترشيح الذاتي.

يهدف «نموذج تنمية المواهب» إلى تعزيز الدافعية وتشجيع الأفراد على الاستكشاف والتفوق في المجالات التي تهمهم، وتوفير الفرص المتنوعة لمساعدتهم في الاستفادة من نقاط قوتهم مع توفير إحساس بالتميز والإنجاز (Dai & Chen, 2013). يجسد الإطار المفاهيمي (Gagne, 2012) لتنمية المواهب هذا النموذج، مما يميز بين الموهبة (امتلاك واستخدام القدرات الطبيعية في نطاق واحد على الأقل إلى حد يضع الفرد في أعلى 10 % من أقرانهم في السن) والتفوق (إتقان الكفاءات المتطورة إلى درجة تضع الفرد بين أفضل 10 % من الأقران أو الأشخاص النشطين في مجال القدرة المذكورة). كما يوفر طرقاً لتقييم القدرة ومستوى التقدم، ويأخذ بعين الاعتبار العوامل الداخلية والبيئية التي تساهم في دفع الموهبة للتحول إلى تفوق في مجال بعينه.

أما نموذج/ إطار التمايز فيتوسع في شمولية نموذج/ إطار تطوير المواهب، مع التأكيد على أهمية التعلم الذاتي فيما يسمى بالفصول الدراسية «العادية». أي أن المجالات التعليمية التي تعمل في إطار هذا النموذج ستخضع لبرامج موهبة منفصلة (أو سحب) من أجل تحديد احتياجات الطلبة الفريدة وتكييف مناهجها وتعليمها وفقاً لذلك. من شأن هذا تمكين المعلمين من الحفاظ على الأقران المتساوين سناً في نفس الفصل الدراسي مع الاستمرار في تزويدهم بالموضوع المحدد والصرامة المناسبة لمستواهم الأكاديمي. وبالتالي سيكون التقييم مستمراً، حيث تسعى المدارس

باستمرار إلى مضاهاة التدخلات أو الخدمات التربوية بالاحتياجات الديناميكية (المتطورة أو المتغيرة) الدائمة لكل طالب.

تقييم الموهبة وتحديد الهوية:

لتوفير الخدمات التربوية والإرشادية المناسبة، من المهم تحديد الطلبة ذوي الموهبة الذين يمكنهم الاستفادة من هذه الخدمات بشكل مناسب. يمكن تعريف القدرات المتنوعة مجال التطوير على أنها المجالات المحتملة التي يظهر الطلبة فيها تميزهم، مما يساعد على التعرف إليهم وتحديدهم من بين الطلبة ذوي الموهبة، بما في ذلك القدرة الذهنية العامة، التحصيل الدراسي في مجال محدد، والتفكير الإبداعي، والقدرة على القيادة والفنون البصرية أو المسرحية و/ أو القدرة الحركية (Marland, 1972). يمكن ملاحظة الموهبة أو تحديدها كوجه واحد أو متعددة الجوانب في الطالب الذي يتم تقييمه لهذه الخدمات. كما يمكن أن يكون للفرد أحد المجالات التي حددها تعريف مارلاند السابق ذكره، أو قد يمتلك توليفات متعددة من أي من هذه المجالات، مما يؤدي إلى مثل هذا التحديد. ونظراً لتنوع مظاهر وأشكال وأوجه الموهبة، وتنوع خلفيات الطلبة، ووجود مجموعات قدرات مختلفة في الطلبة، توجد طرق مختلفة في تحديد وتعرف الطلبة ذوي الموهبة، وهذا ما سيكون محط تركيزنا في الجزء التالي من هذا المبحث.

اختبار الذكاء الموحد:

تساعد اختبارات الذكاء في تحديد الطلبة ذوي القدرة الذهنية العامة العالية. ومن المثير للاهتمام أن اختبارات الذكاء كانت مصممة أصلاً لتحديد الأفراد الذين هم على الجانب الآخر، وتحديداً أولئك الذين لديهم إعاقة ذهنية. نشر ألفريد بينيت أول أداة قدرة معرفية في عام 1903 لتقييم ذكاء الأفراد الذين يعانون مثل هذا العجز الذهني. ومع ذلك فقد تم إصدار نسخة لاحقة من هذه الأداة وهو مقياس ستانفورد-بينيه لقياس الذكاء (Terman, 1916)، الذي أصبح فيما بعد الأكثر شعبية في استخدامه للتعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة الذهنية.

أما اليوم فهناك مجموعة واسعة من اختبارات الذكاء المعيارية الموحدة، بما في ذلك الاختبارات الفردية والجماعية، وذات البعد الواحد، ومتعددة الأبعاد، واللفظية وغير اللفظية... إلخ. ومع ذلك فإنه في مجال علم النفس غالباً ما يُنظر إلى اختبارات الذكاء التي تتم إدارتها بشكل فردي على أعلى درجة من الموثوقية والصلاحية في تحديد حاصل الذكاء الخاص بمؤدي الاختبار، أو معدل ذكائه. لذلك تعتبر مقاييس القدرة المعرفية أو القدرة الذهنية مجالاً مهماً في التقييم النفسي واختبار قدرة الأفراد (Sattler, Dumont, & Coalson, 2016).

بوجه عام، غالباً ما يتم اعتبار النتائج التي تحمل على الأقل انحرافين معياريين يفوقان المتوسط مقارنة بأداء أقران الطالب في نفس العمر مؤشراً عالياً لوجود موهبة. المتوسط المعتاد لهذه الأدوات هو 100، والانحراف المعياري هو 15، مما يجعل درجة 130 أو أكثر موحية بالموهبة. هناك مجموعة واسعة من اختبارات الذكاء المستخدمة في الولايات المتحدة، بما في ذلك ما يلي:

- مقياس Wechsler Intelligence Scale - الطبعة الرابعة (WAIS-IV; Wechsler, 2008).
- اختبار ذكاء Wechsler للأطفال - الطبعة الخامسة (WISC-V; Wechsler, 2014).
- اختبارات Woodcock-Johnson للقدرات المعرفية - الطبعة الرابعة (WJ-IV; Schrank, McGrew, & Mather, 2014).
- جداول ستانفورد بينيه للذكاء - الطبعة الخامسة (SB 5; Roid, 2003).

جميع هذه الاختبارات تم نقلها للعربية بطبعات مختلفة، وتم تقنينها على بعض البيئات العربية مثل المملكة العربية السعودية، الإمارات العربية المتحدة، الكويت، مصر، الأردن، إلا أن ما يعيب معظم هذه الجهود أن بعضها تم بشكل فردي مما يصعب استخدامه على نطاق واسع، إضافة إلى أن النقل لهذه الأدوات كان للنسخ القديمة منها لدى بعض الجهات الرسمية، أو أن هناك مشكلات في طريقة التقنين لدى بعضها. من غير المعلوم لدى مؤلفي هذا الدليل أن هناك اختباراً عربياً للذكاء الفردي تم بناؤه بالكامل في دولة عربية (غير مترجم)، إلا اختبار قياس الذكاء (فردي)

الذي ما زال يعمل على تطويره (فترة العمل على هذا الكتاب) المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية، واختبار فرعي للذكاء العام (جماعي) من ضمن حقيبة الكشف عن الموهوبين التي تملكها مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

وبشكل عام، هذا النوع من الاختبارات يميل إلى الاعتماد بشكل كبير على المنطق أو اللغة اللفظية. وهناك اختبارات ذكاء أخرى تناسب الأفراد من خلفيات وثقافات ولغات مختلفة، أي اختبارات تحاول أن تتخلص من تأثيرات اللغة والخلفية الثقافية للأفراد على الأداء، هذا النوع من الاختبارات غالباً ما ينحو تجاه الاختبارات التي تركز على الصور والأشكال، وتبتعد عن الألفاظ المكتوبة قدر الإمكان، مثل:

- اختبار شامل للذكاء غير اللفظي (Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence) - الطبعة الثانية (CTONI-2; Hammill & Pearson, 2017)
- مصفوفات Raven المتقدمة (Raven's Advanced Progressive Matrices (APM; Raven, Raven, & Court, 1998).
- مقياس وكسلر للقدرات غير اللفظية (Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV; Wechsler & Naglieri, 2006).

ما يميز هذه الاختبارات أنها لا تحتاج إلى لغة، وبالتالي فإن التأثيرات الثقافية محدودة جداً فيها، وتوجد نسخ من هذه الاختبارات في عدد كبير من الجهات في الوطن العربي، ويستخدم اختبار ريفن على وجه التحديد على نطاق واسع. يؤخذ على الاستخدامات العربية لهذه المقاييس وبالذات ريفن، عدم وجود درجات معيارية حديثة للبيئة التي يستخدم فيها لجميع الأعمار، حيث إن كثيراً من الجهات تستخدم هذه الأداة وفق الدرجات المعيارية التي تم وضعها في بيئات أخرى. أما من ناحية الإنشاء، فيوجد مثل هذه الاختبارات في البيئة العربية كاختبار فرعي من ضمن حقيبة الكشف عن الموهوبين التي تملكها مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

اختبارات التحصيل الدراسي:

التحصيل الأكاديمي هو مجال آخر يمكن استخدامه كوسيلة للتعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة. يتضمن هذا المجال قياس أداء الفرد الفعلي في المجالات المتعلقة بالمدرسة، مثل القراءة أو الكتابة أو الرياضيات أو العلوم أو اللغة أو موضوعات أخرى. الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الذكاء كما تقيسه اختبارات الذكاء العام التقليدية، قد يكون أو لا يكون لديهم درجة عالية من التحصيل في الاختبارات المعيارية. عدم الحصول على درجات عالية في اختبارات التحصيل الدراسي لبعض ممن يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء قد يكون عائداً إلى وجود احتياجات استثنائية أخرى مثل اضطراب التعلم أو تشتت الانتباه/ فرط الحركة الذي يؤثر في أدائهم أو كيفية ظهور موهبتهم، أو قد يكون ذلك عائداً إلى أن هذه القدرة الاستثنائية لا تبرز إلا في مجال واحد من التحصيل الأكاديمي. هناك بعض الأفراد يكون أداؤهم عالياً في بعض المجالات الأكاديمية، وليس جميعها، إضافة إلى وجود أداء عال في اختبارات القدرة الذهنية العامة، وبالتالي هم بحاجة إلى بناء برامج خاصة بهم في مجالات قوتهم. على سبيل المثال: قد يحصل الفرد على 130 درجة في الاختبار الفردي المعياري في مجال الرياضيات، مما يشير إلى موهبته في هذا المجال الأكاديمي، فيما تبقى درجاته في المجالات الأخرى من ضمن حدود متوسط الأداء.

يمكن التعرف إلى ذوي الموهبة الأكاديمية من خلال الاختبارات المعيارية التي تدار بشكل فردي أيضاً، والتي تشبه اختبارات الذكاء العام. ويمكن الإشارة إلى عدد من الأمثلة من هذه الاختبارات في الآتي:

- اختبار التحصيل الفردي (Wechsler Individual Achievement Test).
- اختبار كوفمان للتحصيل الدراسي (Kaufman Test of Educational Achievement)
- اختبارات وودكوك جونسون للتحصيل (Woodcock Johnson Tests of Achievement).

- اختبار التحصيل الدراسي (للمرحلة الثانوية فقط) (مركز القياس الوطني في المملكة العربية السعودية).
- الاختبار الفرعي للاستعداد الأكاديمي في الرياضيات والعلوم واللغة في حقيبة التعرف إلى الموهوبين، المملوكة لمؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

كما هي الحال مع اختبارات الذكاء العام، فإن الدرجات التي تتجاوز على الأقل انحرافين معياريين فوق المتوسط مقارنةً بأداء أقران الطالب في نفس العمر، تعبر غالباً عن وجود موهبة. المتوسط المعتاد لمثل هذه الأدوات هو 100، والانحراف المعياري هو 15، والذي من شأنه أن يجعل درجة 130 وما فوق موحية بالموهبة.

إضافة إلى أو بدلاً من استخدام ا لاختبارات المعيارية الفردية (الاختبارات النفسية)، يمكن أيضاً التعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة من خلال أدائهم العالي على المقاييس الأخرى التي يمكن تنفيذها على الطالب ككل. إضافة إلى ذلك يمكن التعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة من خلال مهاراتهم الفردية العالية التي يمكن ملاحظتها في الفصول الدراسية، مثل تلك التي تقاس بالدرجات أو الأداء في المشاريع. قد يكون هذا مفيداً بشكل خاص للطلبة الذين يعانون من الاختبارات بسبب بعض الاحتياجات الاستثنائية، مثل اضطراب فرط الحركة وضعف أو تشتت الانتباه، أو القلق من الاختبار، أو القلق على الصحة العقلية، أو بعض المشكلات الأخرى المتعلقة بالتعلم أو الانفعالات.

أدوات أخرى للتعرف إلى ذوي الموهبة:

هناك طرق أخرى مختلفة تستخدم للتعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة والمتفوقين خارج نطاق استخدام الاختبار الموحد كما هو مذكور أعلاه. يمكن استخدام نماذج ترشيح ذاتي أو مدرسي أو من خلال المشرف، أو ولي الأمر لترشيح الطلبة إلى الدخول في اختبارات وإجراءات التعرف إلى ذوي الموهبة. ويمكن أن تشمل هذه الأدوات قوائم الشطب، أو استمارات التقييم الذاتي، أو نماذج الترشيح، والتي يتم من خلالها التحديد الأولي للمرشحين لبرامج الموهبة، يتم على إثرها إجراء قياسات

إضافية. يمكن أيضاً لملاحظات المعلمين أن تكون أحد روافد التعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة. ومن أمثلة هذه الأدوات:

- مقياس بوردو لتقدير الأداء الأكاديمي، (Purdue Academic Rating Scales PARS; Feldhusen, Sayler, & Hoover, 1990).
- مقياس التقدير للأداء الأكاديمي المنخفض، (Underachievement scales Whitmore, 1980, Rimm, 2008).
- مقياس الخصائص السلوكية للطلبة ذوي الموهبة
- (Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students .Renzulli et al., 2010)
- قائمة خصائص الطلبة الموهوبين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع بالتعاون مع المركز الوطني للقياس والتقويم).
- بطاقة ترشيح الطلبة الموهوبين (مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز).

أدوات شمولية للتعرف إلى الموهبة:

طورت عدة جهات مجموعة اختبارات بهدف التعرف إلى ذوي الموهبة في أكثر من مجال، والتغلب بذلك على أبرز المآخذ على اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي وغيرها، ومن أبرز تلك المحاولات الآتي:

- بطارية أرورا (Aurora Battery)، التي قام بتطويرها روبورت ستيرنبيرغ وفريق البحث في جامعة ييل الأمريكية، وقام بنقلها إلى العربية وتقنينها في المملكة العربية السعودية الدكتور عبدالله الجغيمان وفريق البحث في المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل (الجغيمان، 2010)، تتضمن هذه البطارية مقياساً للقدرات العملية، ومقياساً للقدرات التحليلية، ومقياساً للقدرات الإبداعية، ومقياساً للذكاء العام، ومجموعة قوائم للخصائص السلوكية.
- حقيبة التعرف إلى الطلبة الموهوبين، حيث قامت مؤسسة حمدان بن راشد آل

مكتوم للأداء التعليمي المتميز ببناء حقيبة متكاملة لاكتشاف الطلبة ذوي الموهبة في دولة الإمارات العربية المتحدة. هذه الحقيبة عبارة عن مجموعة من المقاييس التشخيصية للتعرف إلى الطلبة المناسبين للالتحاق ببرامج الموهوبين، وتحديد أكثر برنامج ملائم لكل طالب. تتكون هذه الحقيبة من مجموعة اختبارات تتناول القدرة اللفظية (القدرة الذهنية المنطقية اللغوية)، القدرة المنطقية الرياضية، سرعة معالجة المعلومات، الخلفية المعرفية في العلوم، الخلفية المعرفية في الرياضيات (المعالجة الذهنية السريعة للمنطق الرياضي)، القدرة غير اللفظية (القدرة الذهنية المنطقية العامة)، إضافة إلى استبانة مناشط التعلم، واستبانة المصادر.

- اختبار موهبة للتعرف إلى الموهوبين، الذي تم تطويره من قبل المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية بدعم من قبل مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. هذا الاختبار يهدف إلى الكشف عن القدرات والمهارات الأكاديمية الكامنة لدى الطلبة في مجالات اللغة والرياضيات والعلوم وبعض جوانب الإبداع بالنظر إليها من خلال عدد من الأبعاد والأقسام والأنماط والصور. ويتكون هذا الاختبار من أربعة أبعاد رئيسة هي: المرونة العقلية، الاستدلال العلمي والميكانيكي، الاستدلال اللغوي وفهم المقروء، الاستدلال الرياضي والمكاني. كما يتضمن بطاقة ترشيح للخصائص الشخصية، وبطاقة التعرف إلى القدرات الانفعالية.

إضافة إلى ذلك، يمكن استخدام مراجعة ملفات الطلبة وعروضهم للمشاريع ذات الصلة التي يمكن أن تثبت مواهبهم وقدراتهم. ويمكن تطوير هذه الملفات للمهام الأكاديمية أو الإبداعية.

قضايا مؤثرة أثناء التعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة:

وفقاً لـلجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC, n.d.a)، هناك مجموعة متنوعة من التحديات التي قد تحدث أثناء عمليات التعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة، وينبغي النظر في هذه المخاوف عند تطوير برنامج جديد، أو مراجعة برنامج قائم لمثل هؤلاء الطلبة.

أولاً: لا ينبغي اعتبار الموهبة سمة ثابتة تتطلب فقط محاولة التعرف إليها لمرة واحدة أو وسيلة اختبارية أو قياسية واحدة. وهذا مهم بشكل خاص لدراسته بالنظر إلى أن بعض طرق التعرف إلى ذوي الموهبة يمكن أن تؤدي إلى نقص تمثيل فئات خاصة من الطلبة، وزيادة تمثيل الطلبة الأكثرية أو المتميزة في مثل هذه البرامج.

ثانياً: من المهم أيضاً الأخذ في الاعتبار أن الموهبة لا تظهر في مجال واحد فقط، أو بطريقة محددة (Marland, 1972)، لأن هذا من شأنه أن يقيد عدد الطلبة الذين يمكنهم الاستفادة من مثل هذه البرامج، خاصة أولئك الذين يظهرون قدرات ومواهب متنوعة واحتياجات استثنائية أخرى.

ثالثاً: من المهم أيضاً النظر في تحديد الطلبة ذوي الموهبة في سن مبكرة كلما كان ذلك ممكناً، بحيث يمكنهم الحصول على أكبر استفادة من الخدمات طوال تجاربهم التعليمية. ومع ذلك، يجب أن تظل هناك فرص لتقييم الطلبة مرة أخرى، في وقت لاحق، لطلبة آخرين، للمساعدة في تضمين فئات أخرى من الطلبة ممن لم تتم إتاحة الفرصة الكافية لهم لإبراز مواهبهم في وقت ما، أو لكونهم لم يكونوا مهيئين بما فيه الكفاية لأدوات الكشف في ذلك الحين.

المبادئ التوجيهية للتعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة:

نظراً للطرق المذكورة أعلاه للتعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة، والمخاوف والتحديات المحتملة أثناء استخدام أدوات ومقاييس الكشف عن الطلبة ذوي الموهبة، قدم (Stambaugh & Wood, 2018) بعض المبادئ التوجيهية للتعرف إلى هؤلاء الطلبة. هذه المبادئ التوجيهية هي كما يلي:

- ✓ تعد أساليب القياس والتعرف المتعددة التي يتم تنفيذها من قبل أفراد مؤهلين ضرورية لتنفيذ عمليات كشف عادلة. إن نظام الكشف الناجح يتضمن إجراءات ووسائل تقييم متعددة، تتسم بطابع كمّي ونوعي في طبيعتها. كما يشرح الخبير في مجال التقييم النفسي للأطفال والمراهقين، الدكتور جيروم ساتلر (Sattler et al, 2016)، أهمية التقييمات وأساليب الكشف الشاملة للتعرف إلى الطلبة ذوي

الموهبة بشكل عام، والتي تتبع إجراءات ووسائل متعددة، ويشارك فيها أكثر من شخص، حيث إن ذلك يزيد من صدق وثبات وصلاحية إجراءات التقييم.

- ✓ تنفيذ أدوات الكشف على جميع الطلبة قدر الإمكان في وقت مبكر، مع أهمية أن تتكرر هذه العملية مرات عديدة فيما بعد. يجب أن تتاح الفرصة لجميع الطلبة للخضوع لاختبارات الفحص، والتقييم من جوانب ومجالات مختلفة. من أجل التأكد من أنه يتم التعرف المبكر إلى جميع الطلبة ذوي الموهبة بدقة، يجب إجراء العديد من محاولات الفحص التي تفحص جميع الطلبة، ويجب إشراك العديد من الأفراد (معلمين، آباء، مختصين) في هذه العملية للتعرف المبكر إلى الطلبة. وهذا من شأنه أن يساعد على الحد من التحيز مع الطلبة المميزين أكاديمياً على حساب ذوي المواهب غير المتفوقين دراسياً.
- ✓ في حين أن الطلبة قد يكون (أو قد لا يكون) لديهم القدرة/ الاهتمام للأداء على نحو جيد في مجالات أو موضوعات متعددة (الاختبارات والتقييمات الشاملة)، فمن المرجح أن يكون لبعضهم القدرة على الأداء العالي في مجال أكاديمي أو معرفي واحد على الأقل. كما قد يكون لديهم أيضاً مشكلات تعلمية أو صعوبات استثنائية تعيق الأداء العالي في بعض المواد؛ لذا فمن الأهمية بمكان التأكد من أننا لا نبحث فقط على الطلبة ذوي الموهبة مكتملة الأركان والشروط.
- ✓ ونظراً لتنوع الطلبة ذوي الموهبة والمتفوقين من حيث العرق والحالة الاجتماعية والاقتصادية ومستوى القدرة والدافع، فمن المهم أن يبحث برنامج التعرف إلى الموهوبين عن مجالات محددة يمكن أن يكونوا متميزين فيها. إضافة إلى ذلك، فقد يمتلك الطلبة أيضاً استثناءات أخرى، مثل اضطراب التعلم، وضعف التركيز وفرط الحركة ADHD، ومشكلات وصعوبات أخرى تتعلق بالصحة العقلية، والتي قد تؤثر فيهم في مناطق معينة يتم تقييمها. لذلك يجب تضمين مجالات متعددة عند التعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة.
- ✓ يؤثر كل من السياق والخبرة وأهداف البرنامج والقيم المدرسية/ الفردية في ما إذا كان الطلبة قد تم التعرف إليهم أم لا. من المهم للغاية التأكد من أنه لا

توجد قوالب فكرية حول فئة من فئات الطلبة تعوق ترشيحهم لفرص استكشاف قدراتهم ومواهبهم.

- ✓ يجب أن تتطابق وتتناسب الخدمات والبرامج التربوية المقدمة مع المواهب المحددة. إذا تم استخدام مفهوم ضيق للموهبة في البرنامج، مثل استخدام طريقة تعرف واحدة أو مجال واحد من الموهبة، فيمكن أن يكون هناك عدم توافق بين احتياجات الطلبة والبرامج المقدمة لهم؛ لذا يجب أن يتطابق البرنامج مع نوعية الطلبة الذين تم تحديدهم من خلال أدوات الكشف.

خلاصة الرؤى والأفكار حول أدوات التعرف:

باختصار، ليكون برنامج الكشف والتعرف ناجحاً، فإنه يجب أن يتم فحص جميع الطلبة قدر الإمكان للتعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة بشكل واسع بحيث يضمن ذلك عدم استثناء فئات من الطلبة لأسباب عرقية أو اقتصادية، أو حتى لأسباب عدم التفوق الأكاديمي. ومن جانب آخر، يعتمد نجاح برنامج الكشف على وجود طرق تقييم واختبارات متعددة لقياس المجالات المتعددة للموهبة التي يمكن أن تُكتشف في الطالب. يجب أن يتعاون المتخصصون في تكريس جهودهم لتحديد الطلبة ذوي الموهبة والمتفوقين الذين يمكنهم الاستفادة من هذه الخدمات والبرامج التربوية المتقدمة. عند أخذ كل ذلك بالاعتبار، يمكن للقائمين على برنامج الكشف والتعرف الاطمئنان أكثر إلى أنهم أخذوا كافة الاحتياطات اللازمة لاستيعاب أكثر الطلبة الذين يمكنهم الاستفادة من هذه الخدمات.

الاستثارة الفائقة (Overexcitabilities):

نظرية التفكك الإيجابي (Theory of positive disintegration TPD)، نظرية طورها الطبيب النفسي دابروفسكي، وهي إحدى النظريات المتعلقة بالنمو الانفعالي ذي الارتباط بالتطور الشخصي العام والشامل. يقوم مفهوم النظرية على أساس أن فرص النمو والتطور تكون عالية جداً عند مرحلة يشعر فيها الفرد بالضياع، وأن مقومات شخصيته تتفكك منه وتتناثر كما تتساقط أوراق الشجر في فصل الخريف. في هذه اللحظات، نكون أمام أكثر الفرص الواعدة للنمو والتطور، حيث يتم خلالها إعادة بناء

النفس، والتعرف إليها بشكل أفضل، واستثمار واستثارة مكامن القوة فيها. لتقريب هذا المفهوم، لعل القارئ الكريم يتأمل في نفسه أو أفراد يعرفهم مروا بصعوبات مفصلية في حياتهم خرجوا منها فيما بعد بصورة أقوى وأشد عوداً ورضاً عن أنفسهم، فيما آخرون خرجوا منها أو من مثلها مكسورين خاسرين أنفسهم والمستقبل. وهذا لا يعني بالضرورة المرور بأحداث عاصفة لتحقيق هذا النمو، ولكن المراد توضيحه من هذا المثال هنا هو أن التحديات (ذهنية أو تعلمية أو حتى حياتية) التي تلامس قمة الشيء، هي فرصة سانحة نحو التغيير والنمو. بعض الأفراد لديهم استعداد للنمو والتطور بصورة أفضل وأكثر سرعة، ويعود هذا الاستعداد لعوامل أغلبها وراثية جينية (Dąbrowski, 1972)، وواحد من هذه العوامل المؤثرة ما أطلق عليه مسمى «الاستثارة الفائقة» (Overexcitabilities)، هذا المفهوم أصبح فيما بعد واحداً من أهم العناصر التي تقوم عليها كثير من الدراسات في مجال الموهبة، وكذلك في فهم كينونة الموهبة. المصطلح عبارة عن ترجمة للكلمة البولندية "nadpobudliwosc"، والتي تعني باللغة الإنجليزية "Superstimulatability"، وتعني الاستجابة العالية (فوق المتوسط العام) للمثيرات، كما تشير إلى زيادة الوعي وزيادة القدرة على الاستجابة لمجموعة متنوعة من المحفزات الداخلية والخارجية. يوضح (Piechowski, 2013) هذا المفهوم في العبارة الآتية:

> يعتمد مدى استجابتنا للأشياء والمثيرات بشكل كبير على مدى تصاعد الإثارة الكهربائية التي تمر عبر نظامنا العصبي. وبالتالي، يعتمد مدى كفاية وعمق تجربة شيء ما على القدر الذي يمكن أن يحمله وينقله النظام العصبي لدى الفرد. لذلك نجد أن الطفل ذا الموهبة لديه نوع من الاستجابة للموقف أو التجربة مختلف عن غيره من الأطفال، حيث يتخلق لديه مستوى تعلم، ليس فقط من ناحية الكم، ولكن أيضاً النوع، أكثر حيوية وعمقاً وترابطاً، مما يجعل من ردود فعلهم لتجربة ما سريعة وقوية. الاستثارة الفائقة نحو الأشياء مرتبطة بفرط الحساسية العاطفية أيضاً، مما يجعل من نظرتهم للعالم وللأشياء من حولهم تختلف كثيراً عن تجربة غيرهم لنفس المواقف والأشياء.

حدد دابروفسكي خمسة مجالات للاستثارة الفائقة: الحركية النفسية، والحسية، والفكرية، والخيالية، والعاطفية. تفترض هذه النظرية أن وجود الاستثارة الفائقة يخلق شعوراً «بالتفكك» (Disintegration) النفسي، مما يبث روح الصراع الانفعالي الداخلي ليشحن قدرات الفرد ويقود نمو خصائصه الشخصية، مثل: انفعالاته، أخلاقياته، الإبداع (Grant & Piechowski, 1999; Sisk, 2005). على الرغم من وجود جدل حول ما إذا كان الأفراد ذوو الموهبة يعايشون الاستثارة الفائقة إلى حد أكبر من الأفراد الآخرين أم لا، إلا أن هذا المفهوم لعب دوراً مهماً ومحورياً في فهم كيفية بناء الخبرات الشخصية لدى الطلبة ذوي الموهبة، وفهم أسباب اختلاف طبيعة الاستجابة لديهم عن غيرهم.

يمكن تشبيه الفرق بين الاستجابة والتفاعل لدى فردين أحدهما لديه «استثارة فائقة» والآخر في المتوسط العام من خلال تخيل مشاهدة مباراة كرة قدم منذ ستين سنة من خلال التلفزيون، حيث إن الثاني (المتوسط العام) يشاهدها في حينها كما هي: باللون الأسود والأبيض؛ الصورة واضحة، الإجراء مرئي، المعلق متفاعل وصوته واضح، وكل شيء سهل الفهم، من شأن ذلك جعل المشاهدة ممتعة. أما عند مشاهدتها من خلال عدسة الاستثارة الفائقة، فإن هذه المحفزات نفسها، يشاهدها الفرد كما لو كان يشاهد نهائي كأس العالم 2018 على شاشة iMAX عالية الوضوح ثلاثية الأبعاد مع صوت محيطي بجودة عالية؛ سوف تبرز الصور: ألوان أكثر إشراقاً، واللعب أكثر متعة، كما أن الهتافات والتشجيع شديدة الوضوح، ونابضة بالحياة وعالية الصوت، وقد يعتقد المشاهد أنه كان بالفعل في الملعب. أما بالنسبة إلى المباراة نفسها، فإنها تحمل معاني أكثر بكثير، وتحمل أهمية أكبر بالنسبة إليه.

تدفع الاستثارة الفائقة الفرد إلى تجربة واقع داخلي وعالم خارجي بطريقة أكثر تعقيداً من الناحية النوعية -أكثر عمقاً وحيوية ودقة- من المتوسط العام لدى بقية الأفراد (Mofield & Parker Peters, 2015; Probst & Piechowski, 2012). هذه التفاعلات الداخلية والخارجية ليست مرتبطة بالتطور أو العمر (Bouchet & Falk, 2001)، ولا هي «طوعية». أي أن الاستثارة الفائقة ليست عبارة عن نظارة طبية يضعها الفرد للحصول على إحساس آخر غير منظور، بل هي قدرة داخلية، خلقها الله عزّ وجلّ، في الفرد

نفسه، تتيح له رؤية خارقة - متداخلة، أشبه ما تكون بالقدرة المجهرية، أو الأشعة السينية، تجعل من تجربة الحياة لديه مختلفة تماماً عن تلك التي يعيشها أفراد آخرون من نفس العمر.

يصف (Piechowski, 2013) الاستثارة الفائقة بكونها أشبه ما تكون بمزود الطاقة متدرج السرعات والمستويات تزود الأفراد ذوي الموهبة بالطاقة التي يحتاجونها وفق قدراتهم ومستوى هذه الاستثارة لديهم. هذه المستويات العالية من الطاقة في الاستثارة الفائقة يمكن أن تتم ترجمتها وتوجيهها نحو الاستثمار في أي مجال من المجالات المرتبطة بهذه الاستثارة (على سبيل المثال: الجسدي، والعاطفي، والفكري، المعرفي)، وذلك لتفريغ هذه الطاقة فيها. إذا لم يتم توجيهها أو تركيزها بطريقة جذابة وبناءة ملائمة للمجال المذكور المناسب لها، فإن هذه الطاقة أو الاستثارة تصبح صوراً قد لا تكون محبذة أو مقبولة من المجتمع المحيط، حيث يمكن أن ينظر إليها على أنها اضطراب أو اندفاع أو حتى وقاحة. ونظراً لأهمية هذا المفهوم في النمو النفسي والأكاديمي للطلبة ذوي الموهبة، فإن الحاجة ملحة للحديث بشيء من التفصيل عن مجالات هذه الاستثارة في الفرد، وهي وفق الآتي:

الحركي/ البدني (Psychomotor):

الاستثارة الفائقة البدنية أو الحركية هي ما يطلق عليه (Daniels & Piechowski, 2009) «تجربة الطاقة» Energies of experience. قد تتجلى هذه الطاقة العصبية العضلية الشديدة من خلال وفرة من الطاقة البدنية و/ أو العصبية. فيما يتعلق بالطاقة البدنية، يمكن أن يستتبع ذلك ما وصفه (Dabrowski, 1972) بالحاجة إلى العمل أو القيام بأداء بدني. ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الحركة المستمرة/ غير الثابتة، والإيماءات المتحركة، والكلام السريع، والحاجة إلى التغيير، أو المشاركة في مهام التحسين الذاتي (Mendaglio, 2012; Mendaglio & Tillier, 2006; Probst & Piechowski, 2012). وفيما يتعلق بالعصبية Nervousness، يمكن أن تتخذ الطاقة شكل أنشطة قهرية مثل التشنجات غير الإرادية الجسدية أو قضم الأظفار، أو الاندفاعية، أو الجنوح نحو العنف - (Bouchet & Falk, 2001; Mendaglio & Tillier, 2006; Mofield & Parker Peters,

(2015; Winkler & Voight, 2016). ليس من غير المألوف بالنسبة إلى الآباء والمعلمين وبعض المتخصصين النظر إلى مثل هذه المظاهر السلوكية على أنها مظاهر غير إيجابية، حيث يتم التعامل معها ومواجهتها بصور مختلفة، تتراوح بين ردود فعل انفعالية مثل: «لماذا لا يمكنك مجرد الجلوس»، وتصل إلى التشخيص النفسي، مثل: اضطراب تشتت الانتباه/ فرط النشاط (Probst & Piechowski, 2012).

الحسية (Sensual):

تمثل الاستثارة الفائقة الحسية الإحساس العميق الناتج عن مباشرة الحواس البشرية من خلال البصر واللمس والصوت والرائحة والطعم (Bouchet & Falk, 2001; Probst & Piechowski, 2012; Winkler & Voight, 2016). قد ينطوي ذلك على اهتمام ملحوظ بالمظهر الجسدي والخارجي للفرد، كما يبدو جلياً من خلال الاهتمام الشديد بنوعية الملبس والأزياء والمجوهرات وما شابه ذلك. كما يمكن أن يأخذ شكل الإفراط في الأكل أو البحث عن الراحة، أو نكران العزلة أو الحاجة المتزايدة للعاطفة/ اللمس (Mendaglio & Tillier, 2006; Mofield & Parker Peters, 2015). مثل هذه الحساسية المفرطة يمكن أن تقود المرء إلى صناعة حياة جمالية راقية، ولكنه في ذات الوقت يمكن أن تكون سبباً في مواجهة كثير من التحديات وأحياناً المعاناة. البيئات والمحيط الخالي من المثيرات الجمالية بصرية أو سمعية أو حسية بدرجة كافية تصبح مملة أو محبطة، في حين أن البيئات ذات وفرة من المثيرات الجمالية قد تبدو مشجعة ومحفزة وممتعة. في كل الحالات قد يصبح الطفل الذي لديه استثارة فائقة حسية مضطرباً أو محبطاً أو متقلباً (Probst & Piechowski, 2012).

الذهنية (Intellectual):

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن الاستثارة الفائقة الذهنية أنه ليس الذكاء (Winkler & Voight, 2016)، وإنما يرتبط بالنشاط العقلي المتزايد أو المتسارع، وهو اتجاه نحو التفكير النظري أو الرمزي الذي غالباً ما يظهر في سن مبكرة نسبياً (Mendaglio, 2012). يمتلك الأفراد الذين لديهم استثارة ذهنية فائقة رغبة شديدة في الفهم، وقد يبدون في رحلة استكشافية مستمرة. لديهم الرغبة في

استكشاف المجهول بإصرار لمعرفة «الحقيقة» المهمة للغاية كما يتصورونها هم، حبهم للاستكشاف هذا ليس من أجل التحصيل الأكاديمي، ولكن لأنهم يقدرون المعرفة من أجل المعرفة (Mendaglio & Tillier, 2006). وغالباً ما يمتلكون طبيعة استجوابية أو نَفساً متسائلة، وحساً عالياً في قوة الملاحظة، وشخصية فكرية مستقلة. وبشكل عام، تتمثل هذه الحاسية وتتجلى بشكل واضح من خلال نقدهم لكل ما يدور حولهم (Bouchet & Falk, 2001; Probst & Piechowski, 2012; Mofield & Parker Peters, 2015). يمكن أن يؤدي ذلك إلى مشكلات اجتماعية مع أقرانهم والكبار أيضاً الذين قد يحكمون عليهم بأنهم مغرورون، متغطرسون، متعنتون، ومتفلسفون والكبار (Probst & Piechowski, 2012).

الخيال (Imaginational):

إن الأفراد الذين لديهم استثارة خيالية فائقة غالباً ما ينظر إليهم على أنهم يعيشون في عالم آخر (Dabrowski, 1972)، لكنهم في الواقع لديهم حساسية عالية تجعلهم يعيشون خيالاتهم حقيقة. هؤلاء هم الحالمون والفنانون (من جميع أنواع الفنون)، -وفي بعض الحالات- الفكاهيون «الكوميديون» الراقون، وكذلك المبدعون الذي يبحثون عن الأصالة، وتجربة الأشياء الغريبة وغير المألوفة (Probst & Piechowski, 2012; Mofield & Parker Peters, 2015). يمكن أن يكون هؤلاء الأفراد مبدعون ولديهم حس فكاهي عال، ولديهم القدرة على سرد القصص الخيالية والحكايات الطويلة غير القابلة للتصديق، كما لديهم القدرة على استخدام الاستعارة والتشبيه بصور غير متوقعة. الأفراد ذوو الاستثارة الخيالية الفائقة يمكن أن يصبح استيعابهم في أحلام اليقظة، ويتفاعلون مع صور ذهنية حية، والتي -في الوقت الذي تأسرهم فيها- قد يظلون غير معنيين بمن حولهم، حيث يكونون غارقين في أحلامهم وصورهم الخيالية، مما قد يخلق إحساساً بأنهم مشتتون أو غير مهتمين بمن حولهم (Mendaglio & Tillier, 2006; Probst & Piechowski, 2012). في بعض الحالات، قد تدفع وجهات نظرهم الغريبة أو انغماسهم في تخيلاتهم وخيالهم الشكوك لدى بعض من يخالطهم في أن لديهم مشكلات نفسية تتراوح بين فرط الحركة وتشتت الانتباه، إلى

مشكلات في الصحة النفسية (Probst & Piechowski, 2012). هؤلاء الأفراد الذين لديهم الاستثارة الخيالية الفائقة قد يجدون أنفسهم يعانون عندما يتم خنق وإعاقة أفكارهم الإبداعية (Probst & Piechowski, 2012).

العاطفية/ الانفعالية (Emotional):

اعتبر دابروفسكي أن النمو العاطفي أو الانفعالي هو البعد الأساسي للحياة البشرية (Grant & Piechowski, 1999, p. 9)؛ لذا من المنطق بمكان أن تكون الاستثارة العاطفية الفائقة قد تم وضعها كنبع تنبع منه الاستثارات الأخرى (Mofield & Parker Peters, 2015)، حيث إنه إحساس عاطفي مشحون وتفاعل عاطفي مكثف يظهر في شباب المرء ويستمر طوال حياته. ولا يجب أن نخلط بـ"كون المرء عاطفياً» أو «غير متوازن عاطفياً» (Bouchet & Falk, 2001)، إذ إن المقصود هنا هو محسنة أو لنقل متقدمة من التعاطف والانفعالات المرهفة بالغة الشفافية، وبالتالي لهذا النوع من الاستثارة مؤثران هما: ذهني مثل: القدرة التحليلية العالية لتفهم مشاعر الآخرين، والثاني عاطفي أو انفعالي تجعل الفرد قادراً على الشعور بمشاعر الآخرين (Kottler & Balkin, 2017).

لدى الأفراد الذين يمتلكون استثارة عاطفية فائقة وعي عال بالنطاق والمدى الذي يمكنهم من خلاله التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم، وقد يكونون حساسين تجاه المشاعر الجياشة التي يعايشونها، سواء كانت شخصية ذاتية أو مع الآخرين (Bouchet & Falk, 2001; Winkler & Voight, 2016). وقد يأخذون الأمور على محمل شخصي عميق (Mendaglio, 2012)، وقد يكون لديهم حس علاقاتي عال، بحيث يجعل من ارتباطهم بالأشخاص عميقاً. قد تكون هذه المشاعر مركزة نحو الداخل، على سبيل المثال: مراجعة ولوم الذات، التأمل الذاتي، التأمل في الطرق التي يفكرون فيها ويعبرون فيها عن مشاعرهم الخاصة (Probst & Piechowski, 2012). وقد تكون هذه المشاعر مركزة نحو الآخرين مثل: التعلق والتعاطف مع الآخرين (Mofield & Parker Peters, 2015; Winkler & Voight, 2016). وقد تكون هذه المشاعر موجهة ومركزة نحو البيئة أو الطبيعة مثل: التعلق بالأشياء والأماكن، والاهتمام بالقضايا العالمية (Probst & Piechowski, 2012).

إضافة إلى ذلك فقد يمتلك الأفراد الذين لديهم استثارة عاطفية فائقة ذاكرة قوية من التجارب العاطفية السابقة (Winkler & Voight, 2016). ويمكن أن يساهم ذلك في الشعور بالذنب أو القلق أو الخوف (Mendaglio & Tillier, 2006). كما قد يظهرون خجلاً شديداً، و/ أو إحباطاً، و/ أو استمتاعاً (Mofield & Parker Peters, 2015; Winkler & Voight, 2016)، وربما -نتيجة احساسهم المرهف- يظهرون التزاماً عالياً بالمبادئ (Probst & Piechowski, 2012; Mofield & Parker Peters, 2015). وقد يقود تمسكهم بالمبادئ إلى الوقوف في وجه سلطة لا تتصرف وفقاً لمعايير «الإنصاف»، أو التصرف بطريقة قد لا تكون مقبولة لدى بعضهم عندما يشعرون بأن العدالة تم انتهاكها. قد تؤدي هذه المعايشة الذهنية العاطفية إلى صراع ذهني، قد يؤدي إلى القلق العام أو الاكتئاب (Probst & Piechowski, 2012).

تؤثر هذه الاستثارات المتنوعة في كل طفل من ذوي الموهبة بطريقة فريدة. يختلف تأثير هذه الاستثارات في كل فرد بمستوى اختلافها لديه من حيث الكمّ والنوع، وكذلك من حيث طريقة استجابته للمتغيرات المحيطة ذات العلاقة (Silverman, 2012). ومع ذلك فإن ما يمكن أن يكون مشتركاً بين جميع الأفراد ذوي الموهبة هو أن الاستثارة الفائقة تلعب دوراً أساسياً في تشكيل حياتهم، واستعداداتهم، وبناء خبراتهم، مما يساهم في خلق بعض التحديات والمشكلات مع المجتمع المحيط الذي قد لا يستوعب متطلبات هذه الخاصية النفسية (Silverman, 2012).

عدم التزامن (Asynchrony):

عدم التزامن يعني عدم تكافؤ في الخبرة أو النضج بين الجوانب المعرفية (الذهنية) والعاطفية والحسية والخيالية والبدنية (Silverman, 2002). يشير المصطلح الذي يعني «عدم التزامن»، إلى وجود تناقض بين العمر العقلي (أي مستوى التطور المعرفي للفرد عبر مجموعة متنوعة من المجالات) والعمر الزمني (أي المتوقع من مجموعة العمر الزمني في الأداء العام). عدم التزامن هذا مؤثر جداً في فهم طبيعة التكوين النفسي للطلبة ذوي الموهبة، وكيف يتم التفاعل بين الجوانب المختلفة

داخلهم. لذلك نجد أن هناك من يعرف الموهبة في الأساس بكونها تدور حول عدم التوافق أو المزامنة، (Morelock, 1992):

> الموهبة هي نمو غير متزامن، يجمع فيها بين القدرات الذهنية المتقدمة (نضج متقدم نسبياً) والاستثارة الفائقة بصورة تختلف عن عموم الأفراد، وخاصة في عدم تقاربهم في قدراتهم الذهنية العليا مع من هم في عمرهم الزمني. عدم التزامن هذا يخلق حاجات مختلفة لديهم، بعض هذه الحاجات ذهنية، وأخرى تعلمية، وثالثة نفسية، مما يتطلب مساعدة من قبل الوالدين والمعلمين والمرشدين التربويين من أجل الاستجابة لهذه الحاجات المتباينة.

وعلى الرغم من أن هذا التعريف هو الأول من نوعه الذي أشار إلى هذه الظاهرة باعتبارها المكون الأساس لمفهوم الموهبة، إلا أن وجود تطور غير متزامن في الأفراد ذوي الموهبة قد تم التعرف إليه، والإشارة إليه قبل أكثر من نصف قرن. إذ لم يكتف كل من (Hollingworth, 1931) و(Terman, 1931) بالتأكيد على وجود خاصية عدم التزامن في النمو بين جوانب مختلفة في حياة ذوي الموهبة، ولكن أيضاً أشاروا إلى التحديات الكامنة التي تنتج عن هذا التفاوت في النضج. وقد أشار (Roeper, 1996) إلى هذه الخاصة بالعبارات التالية:

> يتم تنظيم الذات للطفل ذي الموهبة بشكل مختلف، فعمق وعيهم مختلف، ومركز حياتهم الداخلية مختلف، ونظرتهم للعالم أكثر تعقيداً بطريقة أساسية. ولهذا السبب لا يمكن للمرء أن يقول إن الطفل «ذو موهبة جزئياً» في بعض المناطق فقط، وليس في مناطق أخرى. هناك بنية شخصية ذات موهبة، وكلما كان الطفل ذا موهبة بدرجة أكبر، أصبح هذا الفرق أكثر وضوحاً، وكثيراً ما تصطدم هذه الشخصية مع توقعات البيئة المحيطة.

يلامس عدم التزامن -وقد يعقّد- جميع جوانب حياة الفرد. من هذا المنظور فإن الموهبة ليست هي الطريق الميسر للنجاح. هذه الظاهرة أو الخاصية غير ثابتة على

مدى زمني بعيد، أي أنها لا تبقى ثابتة بالتقدم في العمر الزمني والتطور الفكري، كما أنها متعددة الأبعاد، أي أنها تحدث بدرجات متفاوتة عند معدلات متقلبة عبر مختلف المجالات ومجموعات المهارات (Silverman, 2012). عدم الثبات، وتعدد الأبعاد يجعل من الأمر مربكاً للأطفال ذوي الموهبة وكذلك للأفراد من حولهم. ربما لا يكون ذلك في أي مجال أكثر وضوحاً من التباين بين القدرة الذهنية للطفل ذي الموهبة ومستوى نموه الاجتماعي-العاطفي. يمكن أن يؤدي الجمع بين الفكر المتقدم بما يفوق العمر الزمني، مع مستوى انفعالي/ عاطفي في المعدل المتوسط للفئة العمرية، إلى خلق ضغوط نفسية كبيرة، حيث يعجز الطفل عن أن يوازن بين متطلبات النضج الفكري المتقدم، والمستوى العاطفي الذي يعيشه.

على الرغم من أن الراشدين -الآباء أو المعلمين أو ذوي السلطة من أي نوع- قد يدركون أن الفكر والحكمة ليسا سواء، إلا أنه يصعب عليهم فهم التباين الكبير أحياناً في المستويات الفكرية والاجتماعية/ العاطفية التي يظهرها الأطفال ذوو الموهبة. من الصعوبة بمكان على كثير من المربين استيعاب امتلاك الطفل لمستوى متقدم فكرياً ومعرفياً في مجال واحد، وأداء متوسط (أو أقل من المتوسط) في مجال آخر. بنفس القدر الذي يفاجئ الأطفال ذوو الموهبة الراشدين بقدراتهم العالية في مجال ما، يفاجئونهم بتصرفاتهم الطفولية في مواقف اجتماعية (Roeper, 2004). ومن الجدير ذكره هنا، أن هذا التناقض أو التباين لن يستمر في جميع المراحل العمرية للفرد ذي الموهبة، كما أنه ليس بالضرورة مشاهداً وملموساً بدرجات عالية لدى جميع الأطفال من هذه الفئة.

وقد يكون عدم التزامن هذا في بعض الأحيان له وجه بدني أو حركي. على سبيل المثال: قد يمتلك الطفل القدرة على تخيل حقائق مفصّلة بشكل لا يصدق، عوالم بلغاتهم وعاداتهم وقوانينهم البدنية، ومع ذلك يفتقر إلى المهارات الحركية الدقيقة لوضع تلك العوالم على الورق. ويمكن أيضاً أن تظهر اجتماعياً، على مستوى الأقران، فالعديد من الأطفال -على سبيل المثال- يحبون الديناصورات، لكن عندما يرغب طفل في إشراك أقرانه في محادثة حول مزايا وعيوب أسلوب حياة أحد هذه الديناصورات، قد يكون تحقيق الإحساس المرغوب في الفهم

والمشاركة أمراً صعباً. في كلا المثالين، من المرجح أن يدرك الأطفال ذوو الموهبة أن شيئاً ما «بعيد» أو «مختلف»، ولكن قد يصعب عليه التعبير مادياً عن الصور الخيالية، أو حتى المعرفية التي يملكها بطريقة صحيحة وواضحة، وذلك عائد إلى قصور في نمو أجهزة مادية بعينها في جسم الإنسان. عدم القدرة على التواصل بالصورة التي يراها الطفل في مخيلته يشعره بالإحباط والاكتئاب، وقد تسبب شيئاً من الزعزعة في احترام الذات، ومفهوم الذات (Webb et al. , 2007). وبما أن مفهوم الذات يمكن أن يعمل كمؤشر للصحة العقلية (Rinn, Mendaglio, Moritz Rudasill, & McQueen, 2010)، فإنه من المفيد النظر في دور الهوية الاجتماعية (Social identity) في حياة الأفراد ذوي الموهبة.

المبحث الثاني

الموهبة والهوية

يمكن القول بأن هوية الفرد تضم عدداً من الهويات الموجودة في وقت واحد، والتي يمكن أن تظهر بصور متسقة وفق المجالات المتعددة (Stirratt, Meyer, Oullette, & Gara, 2008). وتشمل هذه الهويات الشخصية للمرء والجوانب الفريدة وتوصيفات الذات التي يمكن للمرء أن يستخدمها لتمييز نفسه عن الآخرين: الهوية الاجتماعية (العلاقات)، والشراكات أو التحالفات، والمواقف أو المواقع التي تخدم أدوار التواصل الاجتماعي، والهوية العامة التي يمكن أن يعرف بها الفرد بناءً على خصائص أو أوضاع أو سمات مشتركة (Stirratt et al., 2008). وسط هذه التعددية من الهويات توجد مستويات متفاوتة من البروز ودرجات التعبير (Stirratt et al., 2008). على سبيل المثال: قد يحمل نوع الجنس والعرق ثقلاً أكبر في هويتهما العامة، كأن يصبح الفرد نباتياً أو من مشجعي نادٍ رياضي بعينه. قد تتغير هذه الأولويات والمظاهر أيضاً اعتماداً على عوامل العلاقات والبيئية و/ أو الزمنية، على سبيل المثال: قد ترتفع الهوية الإيمانية خلال المواسم الدينية مثل رمضان، تماماً كما قد يصبح إحساس الفرد بالعمر جزءاً أكثر وضوحاً من نفسه عند تقاعده (Stirratt et al. 2008).

يمكن أن تؤثر الهوية الاجتماعية في سلوكيات الشخص -فضلاً عن نظرته للعالم- والتي تشمل كلاً من دوافعه وعمليات الفهم الذي يكونه حول البيئة المحيطة (Frazier, 2012). من خلال هذه الأخيرة يمكن أن تؤثر هوية المرء في حالته العاطفية (Frazier, 2012). لنأخذ على سبيل المثال اليأس الذي قد يشعر به المرء عندما يفقد

فرصة الترشح لوظيفة ما، أو الفخر الذي قد يشعر به المرء عندما يفوز منتخب وطنه ببطولة دولية.

تمثل الموهبة واحدة من العديد من الهويات الاجتماعية الموجودة في حياة الفرد ذي الموهبة. وكما هي الحال في جميع جوانب التمثيل الذاتي الأخرى، فإنه يمكن أن يتغير مكانه في هرمية الهويات حسب العمر والسياق الاجتماعي/ العلاقات والبيئة. قد يسهم التعرض للرسائل المتضاربة المتعلقة بقدراته الذهنية في مقابل نضجه الاجتماعي أو التعبيرية العاطفية (أي جانبين ممكنين من الموهبة التي تظهر في كثير من الأحيان في وقت مبكر) خلال فترة الطفولة والمراهقة في حدوث أزمات مهمة للهوية (Cross, 2001). وبالمثل فإنه يمكن للمحيطين من ذوي السلطة عليه مثل الآباء أو المعلمين، وكذلك مجموعات الأقران التي يتعرض لها الأفراد أن يظهروا نوعاً من الرؤية المشتركة نحو تقدير نوع الموهبة التي يمتلكها أو لا، مثلما يمكن أن يكون الوضع الاجتماعي الذي يتم تضمينه في إطار واحد (على سبيل المثال: ينمو بموهبة فكرية في مجتمع لا يُقدَّر التعليم فيه، أو ينمو بموهبة فنية في محيط كل تركيزه على الجانب الأكاديمي)، كلا الأمرين يمكن أن يؤدي إلى ارتباك كبير في الدور. ونتيجة لذلك فقد يتخذ هذا الطفل الذي يمتلك تلك الموهبة إجراءات تقلل من ظهور هذا النوع من الموهبة في هرمية هويته، وقد يحاول إخفاء موهبته أو الانخراط في سلوكيات للتخلص من الهوية ذات الموهبة (Cross, 2001). وفيما يلي تفصيل أكثر حول تأثير الهوية في الموهبة أو العكس.

الجنس:

قد تختلف الفتيات والفتيان ذوو الموهبة عن أقرانهم من نفس الجنس من حيث سلوكياتهم وأنشطتهم وميولهم (Kerr & Multon, 2015)، وفي الوقت نفسه فقد يواجه هؤلاء الأفراد التجارب الاجتماعية نفسها مثل الطلبة العاديين. ومع وضع ذلك في الاعتبار، فإن تصور مفهوم التقاطع بين الموهبة والجنس، وتحديداً الهوية الجنسية (النوع) ودور النوع الاجتماعي يمكن أن يوفر رؤى مهمة حول تجارب الأطفال ذوي الموهبة. تُعرَّف الهوية الجندرية (النوع/ الجنس) بأنها المفهوم الأعمق للفرد لنفسه، والذي يمكن أن يشمل الإناث والذكور ومزجاً لكليهما لا أقل ولا أكثر (Clark,

(2018a). قد تكون هذه الهوية متوافقة مع أو تختلف عن الجنس المعين عند الولادة. يشمل دور النوع الاجتماعي الأنشطة والسلوكيات والوظائف التي غالباً ما تكون متوقعة من الإناث والذكور من قبل المجتمع (Clark, 2018b).

تواجه الإناث ذوات الموهبة والذكور ذوو الموهبة مجموعة متنوعة من التحديات الفريدة -الداخلية والخارجية- خلال تطورهم الأكاديمي والشخصي والنفسي (Hébert, 2002; Kerr & Multon, 2015; Silverman & Miller, 2009). وعلى الرغم من ذلك، يمتلك هؤلاء الأطفال أيضاً عدداً من نقاط القوة والميزات التي يمكن أن تساعدهم في استكشاف التحديات التي يواجهونها نتيجة لطبيعة النمو المختلفة نوعاً ما عن أقرانهم، والتي ترسل لهم رسائل معقدة، وأحياناً مضللة حول هويتهم، والمتوقع منهم. ولكون كل نوع (جنس) له هويته الخاصة والتحديات التي تواجهه؛ لذا سيتم التفصيل لكل نوع على حدة فيما يلي:

> الفتيات ذوات الموهبة: قد تؤثر التوقعات المجتمعية في الإناث ذوات الموهبة في سن مبكرة للغاية. إن الافتراض بأن الفتيات يتطورن بسرعة أكبر من الفتيان قد يمنع القائمين على رعايتهن من مراقبة تقدم أسرع من خلال مراحل النمو (على سبيل المثال: التحدث، العد، الزحف)، (Silverman & Miller, 2009)، ويستمر هذا التقدم طوال سنوات الطفولة المبكرة؛ فالفتيات ذوات الموهبة قد يكن فضوليات للغاية مع مجموعة متنوعة من الاهتمامات، ومن المرجح أن يقرأن في سن أصغر بكثير من الأطفال الآخرين. وفق (Kerr, 2012)، فإن الأداء الأكاديمي للطالبات ذوات الموهبة متقدم بعام دراسي تقريباً عن أقرانهن غير الموهوبات من نفس الجنس، وبعامين تقريباً عن الفتيان.

لقد أظهرت الدراسات وجود استثارة عاطفية فائقة لدى الإناث ذوات الموهبة (Bouchet & Falk, 2001) أعلى من أقرانهنَّ الذكور، مما يشير إلى حساسية عالية لمشاعرهن الخاصة والمشاعر التي يمر بها الآخرون. بالنسبة إلى الفتيات ذوات الموهبة فقد يتجلى ذلك في تحديد أولويات العلاقات بين الأشخاص، ففي بعض الحالات يمكن أن تكون سعادة ورفاهية من حولهن الهم الأول لهن، مما يسبب لهن قلقاً كبيراً

(على سبيل المثال: من خلال الانغماس المبالغ فيه في «إرضاء الآخرين»). وفي حالات أخرى قد يستلزم ذلك استخدام قدراتهن العالية «لملاءمة» المواقف الاجتماعية.

الفتيات ذوات الموهبة لديهن القدرة على التلون والتقلب. فمن وقت دخولهن المدرسة، أو حتى مرحلة ما قبل المدرسة، يتعلمن كيفية التصرف تماماً مثل الفتيات الأخريات في المجموعة حتى يتم قبولهن. وإذا كانت زميلاتهن في الصف الدراسي أقل نضجاً من الناحية النمائية الذهنية أو الانفعالية، فإن الفتيات ذوات الموهبة غالباً ما يستطعن التكيف مع هذا الوضع، والظهور بصورة لا تختلف كثيراً عن بقية الفتيات من ناحية النمو الذهني والانفعالي. الفتيات ذوات الموهبة يعاملن المدرسة كتجربة اجتماعية، ويستخدمن مواهب كبيرة للحصول على القبول والدخول في المجموعة. لن تظهر الفتيات ذوات الموهبة قدراتهن الحقيقية في المدرسة ما لم يكن العديد من زميلاتهن في الصف بقدراتهن نفسها (Silverman & Miller, 2009, p.113).

يمكن أن تؤدي رغبة الطالبات ذوات الموهبة في تجنب خسارة الصديقات أو تجنب التنافس مع أقرانهن إلى عدم استغلالهن لفرص تنمية مهاراتهن أو حتى إبرازها (Kerr & Multon, 2015; Reis, 2002). وعلى الرغم من أن ذلك قد يؤدي إلى بقاء الفتيات ذوات الموهبة في أماكن الصف العادية، فإنه يقلل أيضاً من احتمالية تصرفهن بطرق تفقدهن الشعبية بين زميلاتهن (Kerr, 2012).

> وبغض النظر عن ذلك فإن عملية التنشئة الاجتماعية قد تنتقص من ثقة الفتيات ذوات الموهبة بأنفسهن، وتتزعزع قدرتهن على الدعم والتأييد الذاتي (Self efficacy)، وكلاهما (الثقة بالنفس، والدعم الذاتي) يميل إلى التراجع مع انتقال الفتيات من مرحلة الطفولة إلى المراهقة (Reis, 2002; Silverman & Miller, 2009). عندما تدخل الفتيات سنّ المراهقة فإنهن يواجهن ضغطاً متزايداً لإظهار أنوثة من المفترض أن تكون «قوية» (Simmons, 2002). في مرحلة المراهقة، تصبح التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الموهبة أكثر وضوحاً نسبياً، وكنتيجة لهذه التأثيرات الاجتماعية فإنه غالباً ما ترى الفتيات ذوات الموهبة تحقيق

التميز الأكاديمي والقبول من الآخرين مفهومين متناقضين، مما يلجئ بعضهن إلى إخفاء ذكائهن (Reis, 2002).

ومما يزيد الأمر تعقيداً بالنسبة إلى الفتيات ذوات الموهبة هو ميلهن نحو الكمالية وتجنب الأخطاء بشكل مبالغ فيه، ويغلب فيه الجانب العاطفي أيضاً، بسبب المعايير العالية الخاصة بهن وبآبائهن، إضافة إلى حرصهن على إرضاء الآخرين «المدرسين، الأقران، أو الآباء» بدلاً من أنفسهن. في أحايين كثيرة تنظر هذه الفتيات إلى الكمال لدى والديهن بشكل سلبي، حيث ينظرن إلى توقعات الأبوين المتصورة كمطالب بأن يكونوا مثاليين في كل ما يفعلنه (Reis, 2002).

وعلى الرغم من أن الإناث ذوات الموهبة يظهرن عادة مستوى من التكيف النفسي يتجاوز مستوى الذكور ذوي الموهبة، وكذلك متوسط الفتيات والفتيان (Kerr, 2012; Kerr & Multon, 2015)، فإن مهاراتهن في التكيف الاجتماعي قد تساعدهن على إخفاء القلق، الاكتئاب واضطرابات الأكل (Kerr & Multon, 2015). وهذه قضية مهمة خاصة في الوطن العربي؛ وذلك لوجود قوالب سابقة، وتوقعات منتظرة لدور الأنثى في المجتمع، والتخصصات المتوقع أن تندرج أو تتخصص فيها، وكذلك مستوى الأداء الأكاديمي المطلوب منها.

الفتيان ذوو الموهبة: كما كانت الحال مع الإناث ذوات الموهبة، تلعب القوالب والضغوط الاجتماعية والتوقعات القائمة على النوع (الجنس) دوراً جوهرياً في تشكيل الخبرات والنمو النفسي لدى الذكور ذوي الموهبة. واحدة من أعظم النقاط المهمة والرئيسة التي يعاني هؤلاء الأطفال في فهمها والتعامل معها في داخلهم ومع المحيط القريب منهم، هي فكرة الذكورة والمترتبات عليها أو لنقل متطلباتها، خاصة في المجتمعات العربية. يشير (Pollack, 1999) إلى «كود الصبي»، وهو سلسلة من التوقعات والمحددات حول سلوكيات واهتمامات الفتيان.

في مواجهة التهكم، أو التعنيف، أو حتى النبذ، يجب على هؤلاء الفتيان التعبير عن أنفسهم بما يتوافق مع الدور الاجتماعي المتوقع منهم، سواء كان ذلك في مجموعة الرفاق، أو حتى في المجتمع المحيط (Pollack, 1999). غالباً ما يتعامل الطفل ذو

الموهبة مع هويته الذكورية بشيء من التمثيل الاجتماعي، بحيث يحاول تقديم نفسه بالصورة الاجتماعية المتوقعة منه، وبالتالي قد يختار بناء شخصيته بصورة أكثر تماشياً مع كود الصبي. يعمل الأطفال الذكور من ذوي الموهبة على إخفاء ليس فقط مجموعة واسعة من مشاعرهم، ولكن أيضاً بعض من إبداعهم وأصالتهم، ويظهرون في الواقع حفنة من الألوان الأساسية بدلاً من مجموعة واسعة من الألوان المتنوعة والمشرقة الأصيلة؛ رغبة في تجنب النقد أو المخالفة الذكورية، وذلك لكون تبني واجهة ذكورية أكثر نمطية من شأنه أن يكسبهم قبولاً أفضل لدى الأقران (Pollack, 1999). هذا التشكل أو تجنب الظهور الصارخ على أقل تقدير، يمكن أن يؤدي إلى صعوبات أكاديمية وعلاقاتية، فضلاً عن صعوبات في الاستقرار النفسي (Hébert, 2012).

في الوقت الذي يكافح فيه الذكور ذوو الموهبة من أجل فهم طبيعة متطلبات «الذكورة»، تميل المعلمات[1] إلى تقديم النشاطات الصفية بأساليب تفاعلية في الفصول الدراسية التي عادة ما ينظر إليها على أنها «نسائية»، وتعمل المعلمات على تشجيع الطلبة الذكور بالمشاركة الفاعلة في هذه النشاطات من خلال الدرجات وأنواع التعزيز الأخرى الممكنة بطريقة مشابهة للطالبات (Kerr & Multon, 2015). عندئذ قد يجد الطلبة الذكور ذوو الموهبة أنفسهم بين نارين، إحداهما الرغبة الجامحة في الحصول على درجات مرتفعة وإرضاء المعلمة، وبين الحرج الذي يواجهونه أمام أقرانهم الذكور، ومشاعر الذكورية في ممارسة أعمال يصنفونها بأنها للفتيات. وهم بذلك بين هذين الخيارين مجبرون على وزن إيجابيات وسلبيات كيفية تقديم أنفسهم، ومع من، هذه الموازنة التي يضطرون باستمرار إلى معايشتها عندما يكونون في مواضع مثل هذه تستهلك من تركيزهم، وتضغط عليهم من الناحية النفسية.

وقد تتعاظم هذه المعاناة لدى الفتيان ذوي الموهبة عندما يكونون محاطين بتوقعات من المجتمع حولهم بالتميز في مقررات ومجالات دراسية محددة

(1) في كثير من دول العالم، بما فيها معظم الدول العربية، غالب من يتولى مهمة التدريس في المرحلة الابتدائية من المعلمات.

(Cooper, 2012)، إذ غالباً ما يتوقع منهم المشاركة في برامج الإثراء الموجهة نحو مجالات الرياضيات والعلوم، والتي يمكن أن تنفر الذكور ذوي الموهبة في المجالات الفنية والأدبية (Kerr & Multon, 2015)، إلى عدم الاهتمام بأنواع الأدب التي قد يتميز فيها الذكور أيضاً مثل: الخيال العلمي، الشعر، الفن (Hébert, 2012).

كما أن التركيز على الألعاب الرياضية «كقوة إثبات» للذكور قد يساهم أيضاً في توليد ضغوط نفسية على الأطفال الذكور ذوي الموهبة، بسبب ما يمكن تصوره عن الطفل الذكر المثالي بأن يكون رياضياً ماهراً. قد يشعر الذكور ذوو الموهبة الذين لديهم اهتمام ضئيل نسبياً بالرياضة بأنهم مضطرون إلى المشاركة فيها، حيث إن المشاركة الرياضية غالباً ما يتم تأطيرها كوسيلة لبناء الشخصية والعلاقات، وهي طقوس لدى الذكور يمارسونها بشكل مستمر، حتى وإن كان ذلك ليس بشكل رسمي (Hébert, 2012).

وسواء كان ذلك من خلال الألعاب الرياضية، أو من الجوانب الأخرى، فإن حتمية «كود الصبي» بالنسبة إلى الذكور لدفع أنفسهم على «عدم إظهار الضعف» يمكن أن تكون مؤثرة بشكل خاص في الذكور ذوي الموهبة. وثمة ضغوط أخرى على الذكور ذوي الموهبة تتمثل في النظرة إليهم على أنهم قادرون على تحقيق إنجازات كبيرة في كل مناسبة أو منافسة يشاركون فيها، وبالتالي يشعر الفتيان حينها بأنه من غير المتوقع أن يفشلوا (Hébert, 2012).

ومن المفارقات أن مثل هذه الضغوطات المقترنة «بمقاييس الذكورة» المذكورة أعلاه والمناهج الدراسية، يمكن أن تتسبب في التحصيل الدراسي المنخفض للذكور ذوي الموهبة (Hébert, 2012; Kerr & Multon, 2015). ولهذا نجد أن نسب الذكور من ذوي الموهبة ممن يعانون من تحصيل منخفض أعلى من الفتيات ذوات الموهبة وبفارق كبير، الجغيمان (2011)، (Hoover - Schultz, 2005).

يمكن تلخيص أهم ما يمكن تقديمه لتعزيز الهوية لدى الطلبة ذوي الموهبة الذكور في الآتي:

- ✓ تعزيز الإيمان القوي بالذات (Hébert, 2002; 2012).
- ✓ تعزيز العلاقات النفسية والاجتماعية لهم داخل الأسرة وفي المدرسة.

- ✓ تكوين اتصال إيجابي مع الراشدين الذين يحترمونهم ويقدرونهم ويجدون فيهم قدوات لهم.
- ✓ تيسير المشاركة في فرص وبرامج تنمية المواهب، مع التركيز فيها على تعزيز مفهوم الذات الإيجابي (Hébert, 2012).
- ✓ توفير فرص النمو الذاتي من خلال تعزيز الوعي الذاتي العاطفي، وتشجيع التعبير عن الذات العاطفي، وتنمية الشعور بالتركيز، والتقدير للتنوع.
- ✓ زيادة وعيهم بنقاط قوتهم ومواهبهم، ومساعدتهم على رؤية كيف يمكن أن يرتبط ذلك بتطلعاتهم الشخصية والمهنية، وتعزيز دوافعهم (Hébert, 2002; 2012).
- ✓ تشجيعهم ودعمهم في تطوير إحساس عميق بهويتهم، سواء من حيث جنسهم أو موهبتهم.
- ✓ مساعدتهم في فهم مكامن قوتهم والاعتزاز بها، وتعزيز استقلاليتهم الفكرية والشخصية.

مزدوجو الاستثنائية (Twice Exceptional):

الطلبة مزدوجو الاستثنائية هم أولئك الذين لديهم قدرات أو مواهب متميزة وقادرة على الأداء العالي، ولكن في الوقت ذاته لديهم إعاقة أو اضطراب خلقي يؤثر في بعض جوانب التعلم (The National Education Association, 2006). هذا التعريف أو الوصف واسع بحيث يشمل مستويات متعددة من الموهبة، إضافة إلى مجموعة واسعة من الإعاقات المزامنة. وتشمل هذه الإعاقات على سبيل المثال لا الحصر: التوحد، ضعف اللغة، الصمم، صعوبات التعلم (LDs)، ضعف العظام الشلل الدماغي، اضطرابات المعالجة الحسية، والإعاقة البصرية، بما في ذلك العمى (Colorado Department of Education [CDE], 2009). وعلى هذا النحو فإن هؤلاء الطلبة الذين تم تحديدهم بأن لديهم استثنائية مزدوجة يشكلون مجموعة متنوعة للغاية وكثيرة نسبياً.

قد يمتلك الطلبة مزدوجو الاستثنائية القوة التي ترتبط عادة بالموهبة (على سبيل المثال: الاهتمامات واسعة النطاق غير المرتبطة بالتعلم المدرسي، ومهارات التفكير المعقدة، والمفردات الفائقة، والطبيعة الخيالية، والحس الفكاهي المتطور،

والطاقة العالية)، إلى جانب التحديات التي قد تظهر نتيجة الموهبة و/ أو الإعاقة (CDE, 2009). وقد تترتب على هذه الازدواجية نتائج سلبية مثل: الاندفاعية دون مراعاة العواقب، والنتائج الأكاديمية دون مستوى القدرة العقلية، مشكلات في القدرات التنظيمية، مشكلات في التواصل الاجتماعي، تحديات تتعلق بالتحكم في الحواس والحركة الجسدية، وتحديات تتعلق بالقدرة على التركيز (CDE, 2009). يتميز هؤلاء الطلبة بقدرتهم على التوفيق بين قدراتهم العالية وجوانب الإعاقة، وهو ما يوضحه (Yssel, 2012) بقوله:

> قد يكون الطلبة ذوو الاستثنائية المزدوجة أفضل في التعويض عن صعوبات التعلم لديهم من الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم فقط. إنهم يقومون بعمل جيد في تجنب المهام التي تؤدي إلى الفشل، وغالباً ما يتأتى من القلق بشأن المدرسة وتوقعاتها، خاصة في المجالات ذات الضعف. قد يصبح الإحباط أكثر وضوحاً مع تقدم الطالب في السلم المدرسي، حيث كان قادراً في البدايات على تعويض الإعاقة في جانب محدد بوجود مهارات تساعد على القيام بالمهام في حدود المطلوب، ولكن الأمر لم يعد ممكناً مع تزايد وتيرة المهام والمتطلبات صعوبة وعدداً. هذا الأمر سيكون، في أحسن الأحوال، مربكاً للطفل الذي لا يفهم التناقضات المتعلقة به، كما تتفاقم المشكلة عندما يرى المعلم تأخر الطالب في الحل على أنه نقص فهم منه، أو عندما يرى المعلمون هؤلاء الطلبة كسالى.

على هذا الوضع يمكن أن يمثل التعرف إلى الطلبة مزدوجي الاستثنائية مشكلة، حيث يمكن للموهبة أن تخفي إعاقة الطفل، وقد تحجب الإعاقات الموهبة تماماً (Olenchak & Reis, 2002; Yssel, 2012). يمكن لوجود الاستثناءات المزدوجة أن يعمل على عدم الاتساق والتناغم الداخلي (Silverman, 2009)، والذي يمكن أن يسهم في عدم ظهور بأي منهما أو كليهما (الموهبة والإعاقة). وقد يؤدي ذلك إلى ظهور الطالب بصورة لا هي المعتادة عن الطلبة ذوي الموهبة، ولا هي المعتادة عن الطلبة ذوي الإعاقة (CDE, 2009). وكنتيجة لذلك يمكن استبعاد الطلبة مزدوجي

الاستثنائية من البرامج والفرص المتاحة للطلبة ذوي الموهبة، والطلبة ذوي الإعاقة (Olenchak & Reis, 2002).

إن التجارب المدرسية السلبية تعد شائعة بالنسبة إلى الطلبة مزدوجي الاستثنائية، سواء لأسباب تتعلق بإحباطات صعوبات التعلم، أو المشكلات الاجتماعية، أو قضايا نظامية (Olenchak & Reis, 2002). على سبيل المثال: قد يفتقر الطالب إلى المهارات التنظيمية والصعوبات في أداء المهام الكتابية؛ مما يؤدي إلى الفشل في تسليم المهمة في الوقت المحدد، وحينها يمكن أن يؤدي ذلك إلى درجة أقل في التقدير النهائي للمقرر، والتي -إذا تم تكرارها بدرجة كافية- يمكن أن تؤدي إلى إعادة دراسة الصف الدراسي. يمكن أن يؤدي أيضاً إلى استهزاء الأقران، والشعور بالإحباط، وتلقي النقد من جانب المعلمين، على سبيل المثال: «لماذا لم تقم بالمهمة على الوجه المطلوب؟»، «ما مدى صعوبة تسليم المهمة في الموعد المحدد؟ لقد عرفت عن المهمة لعدة أسابيع»، أو قد يتطور الأمر إلى إلحاق الطالب ببرنامج خاص بذوي الاحتياجات الخاصة ممن تم تصنيفهم على أن لديهم إعاقات تعلمية أو نمائية عقلية متقدمة (Olenchak & Reis, 2002).

في حين أن الطلبة مزدوجي الاستثنائية قد يكون لديهم قدرة كبيرة على فهم المفاهيم المعقدة ومعالجة المواد المتقدمة، فإن صراعهم اليومي في المدرسة يمكن أن يسهم في انخفاض المفهوم الأكاديمي لديهم (Yssel, 2012) وتدني احترام الذات (Mayes, Jones, & Hines, 2017; Silverman, 2009).

يشعر الأطفال مزدوجو الاستثنائية في كثير من الأحيان بالفشل في المدرسة، وحتى لو كان أداؤهم في حدود المتوسط أو فوق المتوسط بقليل، حيث يقنعون أنفسهم بأنهم «أغبياء». إن الأطفال ذوي الموهبة الذين يعانون إعاقات في التعلم، والذين ينظر إليهم على أنهم ذوو إعاقة وفي حاجة دائمة إلى العلاج، ينظرون إلى أنفسهم نظرة العار والشك، فهم غير قادرين على تقدير مواهبهم، وذلك لكون الأشخاص المهمين في حياتهم مشغولين أكثر من اللازم بجوانب الإعاقة أو الضعف لديهم (Silverman, 2009).

ونظراً إلى أن الإحباط والارتباك يكون سببهما بالنسبة إلى هذه الفئة على وجه التحديد بسبب القضايا الأكاديمية، فضلاً عن وصمة العار التي يتصورها الطفل بسبب وجود الإعاقات (Mayes et al, 2017)، فقد تواجه الطلبة مزدوجو الاستثنائية معدلات أعلى من القلق والاكتئاب عن غيرهم من الطلبة (Yssel, 2012). قد يرتبط الطالب مزدوج الاستثنائية بشعور من الوحدة والعزلة، وذلك لكون حالته في الغالب استثنائية، ومن غير المتوقع أن يكون معه في الصف الدراسي من يشاركونه القضية والتحديات نفسها.

ينبغي للمدارس والجهات التي تقدم خدمات للطلبة مزدوجي الاستثنائية بذل جهود لإثراء مناطق قوة الطفل، وتقييم حالة الطفل النفسية، وتلبية احتياجاتها، وتوفير التعليم المباشر في المهارات التنظيمية والدراسية والاجتماعية، وتقديم استراتيجيات لعلاج الجوانب التي يجد فيها الطفل صعوبات تعلمية (Cooper, 2012; Yssel, 2012). ويمكن تلخيص أهم الخدمات التي يمكن توفيرها لهذه الفئة في الآتي:

- ✓ توفير بيئة آمنة ومريحة نفسياً لهم تتفهم احتياجاتهم، وتطمئنهم عن قدراتهم.
- ✓ توفير فرص للإرشاد النفسي والأكاديمي بشكل منتظم.
- ✓ توفير التدريب على التنظيم الذاتي (أي استخدام قوائم المتابعة لمساعدة الطلبة على التنظيم، والتدرب تدريجياً على مهارات التعلم المنظم ذاتياً).
- ✓ تقديم تعزيز إيجابي متزايد وبشكل مستمر، مع المزيد من التركيز على المهارات العملية التنفيذية (Cooper, 2012; Olenchak & Reis, 2002).
- ✓ تدريب المعلمين على آلية التعرف إلى مزدوجي الاستثنائية، وكيفية تقديم خدمات نفسية وتعليمية تسهم في تحسين الحياة الأكاديمية لهم.

الطلبة ذوو الموهبة في قضايا الصحة العقلية:

التحديات الكامنة التي تم ذكرها في الطلبة مزدوجي الاستثنائية يمكن أن تكون الصورة التي تعكس بعض أنواع المعاناة في الصحة العقلية التي يمكن أن يعيشها بعض الطلبة من ذوي الموهبة (Martin, Burns, & Schonlau, 2010; Jones, 2013). عدم

وجود تعريف محدد لمفهوم الموهبة، إلى جانب وجود تعريفات غير دقيقة حول ما تعنيه بعض مفاهيم ومصطلحات الأعراض والاضطرابات العقلية، مع وجود عمومية كبيرة في المقاييس والأدوات النفسية المتاحة، (Martin et al, 2010)، وخاصة باللغة العربية، تجعل من عمليات تشخيص المشكلات العقلية أو النفسية لدى الأفراد ذوي الموهبة عملية معقدة للغاية.

تواجه جهود التشخيص هذه عقبات أخرى تتمثل في المنهجيات العلمية والفلسفية المستخدمة في دراسة كل حالة. على سبيل المثال، يذكر (Cross, 1996) أن دراسات الصحة العقلية في الأفراد ذوي الموهبة -وخاصة دراسات الانتحار أو القضايا المثيرة- تُظهر في كثير من الأحيان أجندات أو أهدافاً غير مرئية من تضخيم هذه القضايا، دون أن تكون هذه الادعاءات قائمة على البحوث التجريبية. على الرغم من كثرة وجهات النظر حول مسببات مشكلات الصحة العقلية، إلا أننا نجد أنه بمراجعة الدراسات العلمية خلال الفترة ما بين 1983 إلى 2008، فإن الدراسات التي استخدمت مجموعات تجريبية مقارنة لم تتجاوز التسع دراسات (Martin et al, 2010)، هذا الأمر يجعل من قدرتنا على فهم هذه الظاهرة بشكل جيد محدودة، وذلك لكون هذه النتائج لا يمكن تعميمها على جميع الطلبة ذوي الموهبة.

هناك من لا يزال يردد ما كان طرحه سيزار لومبيروزو Cesare Lombroso الذي يعد أحد رواد علم الجريمة، من أن هناك ارتباطاً بين الموهبة ومشكلات الصحة العقلية (Hollingworth, 1931)، هذه الادعاءات رفضتها دراسات عديدة فيما بعد وخاصة تلك التي قادها (Terman, 1947) والتي أوضحت أنه لا يوجد فرق بين الأفراد ذوي الموهبة وغيرهم من الأفراد فيما يتعلق بالصحة العقلية.

خلال أكثر من 60 سنة منذ ذلك الحين، استقر الجدل في وجهات نظر ثنائية التفرع. الأولى تقول: إن الموهبة بمثابة عامل وقائي من سوء التوافق، وهنا يكون الافتراض أن «ذوي الموهبة» قادرون على فهم أكبر للذات وللآخرين بسبب قدراتهم المعرفية، وبالتالي مواجهة أفضل لحالات التوتر والنزاعات والخلل في النمو من أقرانهم (Neihart, 1999). الثانية تقول: إن الموهبة عامل مؤثر لوجود صعوبات

ومشكلات نفسية، وهنا يكون الافتراض أن «ذوي الموهبة» أكثر حساسية للصراعات داخل أنفسهم، ويعايشون درجات أكبر من القلق والتوتر من أقرانهم، نتيجة لقدرتهم المعرفية العالية (Neihart, 1999). وفيما يلي يتم عرض عدد من مشكلات الصحة العقلية والنفسية التي يتعرض لها الطلبة ذوو الموهبة.

الاكتئاب (Depression): وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5; American Psychological Association, 2013)، فإن أهم مؤشرات الاضطراب الاكتئابي الرئيسة تتمثل في ظهور مشاعر مستمرة من الحزن أو اليأس أو الفراغ، وانخفاض الاهتمام بالأنشطة، بما في ذلك فقدان المتعة، الأرق، أو النوم المفرط، الإعياء، صعوبة في التركيز، الشعور بفقدان القيمة أو الأهمية، أو الشعور بالذنب، والأفكار المتكررة للانتحار.

قد يكون أحد أسباب بعض مظاهر الاكتئاب لدى الطلبة ذوي الموهبة هو وجود معدلات نمو غير متزامنة (عدم التزامن) في قدراتهم الذهنية ونموهم الانفعالي أو البدني. على سبيل المثال: قد يؤدي امتلاك القدرة الذهنية العالية على تحليل مشكلات العالم من فقر وحروب وأمراض، مع وجود حساسية مفرطة تجعله يستشعر الألم والمعاناة التي يعيشها بعض البشر، مع افتقاره إلى القدرة على تحسين حالتهم أو تقديم يد العون لهم، إلى الشعور باليأس الوجودي. وبالمثل فقد يشعر الطفل ذو الموهبة بالوحدة في نظام مدرسي يفتقر إلى الوعي باحتياجاته الفريدة، أو يشعر المراهق ذو الموهبة بعدم الأهمية بسبب المضايقة التي قد يتعرض لها من قبل زملائه في المدرسة الثانوية.

القلق (Anxiety): توجد ثلاث فئات من القلق يمكن اعتبارها مرضية: اضطرابات القلق، والتي تشمل: اضطراب القلق العام، واضطراب الهلع، وقلق الانفصال والرهاب المحدد. اضطرابات الوسواس القهري: مثل الاكتناز (القلق من التخلي عن الأشياء، الاحتفاظ بكل شيء)، واضطراب الخوف من تشوّه الجسم، والخوف من وجود اضطرابات نفسية. والاضطرابات الناجمة عن الإجهاد أو الصدمات والتي تشمل: الاضطرابات التكيّفيّة، والتوتّر الحادّ، والخوف ما بعد الصدمة، إضافة إلى اضطراب الاختلاط الاجتماعي.

في حين أن كلاً من هذه الفئات تنطوي على قدر من الأعراض المتداخلة، إلا أنه

يمكن القول بأنها جميعاً تعبر عن اضطراب القلق العام الذي يجسد بشكل وثيق التصور الاجتماعي للقلق. يشمل القلق أنواعاً حرجة ومفرطة (مثل الرهاب الاجتماعي)، وقد ينطوي على مشكلات في النوم، صعوبة في التركيز، التهيج، التوتر الجسدي، التعب، أو الشعور بأنه «على حافة الهلاك». وصف أحد ذوي الموهبة قلقهم بالطريقة التالية: «كما أنه لو تم إخبار جهاز إنذار الحريق في المدرسة سوف يُطلق عند الظهر. أنت تعرف أن فوضى الضوضاء العالية والأضواء الوامضة في طريقها، وتعرف أنها ستكون مزعجة للغاية، وبسببها لن تكون قادراً على التفكير، وتعرف أنك لا تريد فعلاً الوصول إلى الظهيرة، ولكن كل ما يمكنك فعله هو التفكير في حقيقة أن الساعة لا تتوقف. أنت منزعج من الإنذار، المشكلة هي محاصرة توقعك أن ما تعتقد أنه تهديد لا مفر منه لا يمكن احتماله». كما كانت الحال مع المثال الاكتئابي السابق، يمكن لفهم الطفل ذي الموهبة لبعض المشكلات البيئية أو الاجتماعية أن يؤدي إلى حالة من القلق أو الاحتراز. وبالمثل فقد يشعر بالضغط والقلق من أجل الأداء الجيد، سواء كان أكاديمياً أو بطريقة أخرى تُظهر أنهم «يتعايشون» مع موهبتهم، ويبرزونها بشكل مناسب لهم.

الانتحار (Suicidality): على الرغم من أن التشخيص الانتحاري ليس تشخيصاً نفسياً بحد ذاته، إلا أنه لا شك في أن سببه مشكلة صحية عقلية، وتشير تقديرات منظمة الصحة العالمية إلى أنه -وعلى مستوى العالم- يموت شخص انتحاراً كل 40 ثانية. يمكن اعتبار هذه الحالة ذات علاقة بعوامل داخل الفرد نفسه وخارجه على حد سواء. من حيث الأول، يقترح (Shneidman, 1985) أن العنصر الرئيس في كل انتحار هو مشكلة في الصحة العقلية، وألم نفسي لا يحتمل. وبالمقارنة، تفترض نظرية أن الانتحار عوامله داخلية (van Orden et al, 2010) أن الانتحار يتطلب العزلة المحبطة (أي العزلة الاجتماعية)، أو الشعور بالعبء الملموس (على سبيل المثال: تصور أنه حمل ثقيل على أفراد العائلة)، إضافة إلى القدرة المكتسبة للانخراط في السلوك الانتحاري. يقدم كلا المنظورين صلات محتملة للحياة الخاصة لذوي الموهبة، على سبيل المثال: يمكن أن تؤدي الحساسية المفرطة إلى احتمالية أكبر للاضطراب النفسي، في حين أن الانعـزاليـة، أو ازدواجية الاستثنائيـة أو حتى لقب موهوب نفسـه يمكن أن يؤثر في

الانخراط والتفاعل الاجتماعي. يمكن رؤية جوانب كل نظرية في المثال التالي[1]:

«أصبح الوضع وكأنني في حفرة مظلمة، ليس فقط لأني غير متأكد ما إذا كنت أستطيع التسلق والصعود، أم لا، بل لست متأكداً أيضاً من أنني قد لا أريد ذلك. عندما تكون هناك (في الحفرة) لفترة طويلة بما فيه الكفاية، فإنك تقنع نفسك بأن العالم من حولك هو مكان أفضل من دونك، وهذا مؤلم، حيث يؤلم القلب بعمق عندما تشعر أن عائلتك وأحبابك ستكون حياتهم أفضل لو تحرروا من العبء الذي تسببه لهم، هذه هي الطريقة التي أقنعت بها نفسي أنه سيكون من الأفضل إنهاء الألم».

القضية المهمة هنا المتعلقة بهذا الدليل، هي: هل «الموهبة عامل حماية» أم «الموهبة عامل خطر»؟ في دراسة شائعة لهذا الموضوع وجدت (Neihart, 1999 دليلاً يدعم كلا جانبي الجدل. في المجمل، يمكن القول بأن الأفراد ذوي الموهبة يبدون مساوين أو بحال أفضل من أقرانهم غير ذوي الموهبة فيما يتعلق بالصحة النفسية (Neihart, 1999; Moon et al., 2001; Martin et al., 2010; Jones, 2013)، وهذا لا يمنع أن تكون الموهبة سبباً لبعض المشكلات المتعلقة بالصحة النفسية، كما أنها تساعد الفرد على مقاومة أو التعامل بشكل أفضل مع التحديات النفسية المتنوعة. هذا يعني أن الأطفال ذوي الموهبة وإن كانوا قد يواجهون أفكاراً انتحارية، إلا أنه لا يوجد دليل تجريبي يشير إلى زيادة خطر الانتحار بينهم. وفي حين التسليم بأنهم قد يعانون الاكتئاب أو القلق، فمن غير المحتمل أن يعانون ذلك بدرجة أكبر من زملائهم غير ذوي الموهبة (Cross & Cross, 2015). وهذا ما أكدته (Neihart, 1999) من أن الأطفال ذوي الموهبة كمجموعة يعانون مشكلات عاطفية أقل تكراراً من أقرانهم ذوي القدرات المتوسطة، وأن الآثار السلبية للمشكلات النفسية التي قد تصيب بعضهم، هي أقل وطأة عليهم إذا ما قورنت بغيرهم من الأطفال أو الأفراد. كما وجدت (Neihart, 1999) أن السعادة النفسية للطفل ذي الموهبة مرتبطة إلى حد ما بنوع الموهبة ومدى توفر الدعم الكافي لتعزيزها (أي أن ملاءمة الخدمات التعليمية

(1) جزء من حديث أحد الطلبة ذوي الموهبة يصف فيه مشاعره في جلسات الإرشاد النفسي، بعد محاولته الانتحار.

والتربوية قد يسهم في تحسين مستوى التكيف النفسي للطفل)، وظروف حياة الطفل وشعوره بالأهمية والقيمة الذاتية.

وعلى هذا النحو فقد تقوم أنظمة المدارس والبرامج التي توفرها الجهات المهتمة بالموهبة بدورها في دعم الصحة النفسية للطلبة ذوي الموهبة، من خلال المشاركة في تقييم ملائم لموهبة الطفل وتوفير فرص التعلم التي تستجيب لمواهبهم. وفيما يتعلق بمخاوف الصحة العقلية نفسها، فمن المهم أن تدرك الأنظمة المدرسية والجهات المهتمة بالموهبة أنه يجب تقديم برامج إرشادية نفسية وتربوية من قبل متخصصين في علم النفس، وعلماء النفس السريري و/ أو الأطباء النفسيين.

الطلبة ذوو الموهبة الفائقة (Exceptionally Gifted Students):

في الغالب، وجهة النظر السائدة لدى المعلمين وأولياء الأمور أن الطالب ذا الموهبة وخاصة فائق الموهبة، أو ما يطلق عليه أحياناً «العبقري» سوف يحقق النجاح والتميز دون حاجة إلى مساعدة من أحد، وأن مثل هذا الطالب إن كانت موهبته حقيقية حقاً، فسوف يتمكن من تحقيق أعلى الدرجات، ويحرز المراتب الأولى في المسابقات والمنافسات، وسيحصل على المقعد الذي يريده في الجامعة والتخصص الذي يطمح إليه. هذا هو السائد والمتجذر في النظريات الضمنية لكثير من الناس بمن فيهم التربويون، إلا أن الشواهد العلمية تقول غير ذلك، حيث تشير أدبيات المجال إلى أن ذوي الموهبة وخاصة فائقي الموهبة منهم، في حاجة إلى رعاية وعناية من مهنيين في مجال الموهبة ومجال تميزهم، فهم بحاجة إلى ما أسماه (Jones, 1912, p. 90 Skillful mechanic). وجود هذا المهني عالي التأهيل يساعد في تلبية احتياجات ذوي الموهبة الحقيقية، والتي ربما تكون غير مرئية، مما سيمكنه، بإذن الله تعالى، من إثراء حياته Master mechanics.

يتم تصنيف الأفراد من ضمن فئة فائقي الموهبة، في حال كان معدل الذكاء ضمن نطاق 160 - 179 في اختبارات الذكاء العام، وهؤلاء غالباً ما يكون لديهم اختلافات معرفية وعاطفية كبيرة عن أقرانهم ذوي الموهبة، وهم بحسب (Robinson Hutchens & Morelock, 2012, p. 227) من بين أكثر الفئات الذين يساء فهمهم، ويقصر المجتمع عن تلبية احتياجاتهم.

هذه الفئة من الطلبة ذوي الموهبة، يتصفون بأنهم مفكرون على مستوى عال، ويستخدمون أجزاء متعددة من أدمغتهم في أداء المهام الخيالية والصعبة، ولديهم قدرة رائعة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة في ذاكرتهم، لديهم قوة ملاحظة مبهرة، ولديهم القدرة على التعامل مع أنماط متعددة بغض النظر عما إذا كانت المعلومات حسية أو مجردة أو عاطفية في طبيعتها. وعلاوة على ذلك، لديهم القدرة على التفكير بشكل استثنائي وعميق وشامل يمكِّنهم من إدراك طبقات كثيرة من المعنى في أي حالة كانت. ويشمل هذا الفهم في وقت مبكر شيئاً من الفكاهة، الاستعارة، الرموز، التلميح، والمفارقة. (Robinson Hutchens & Morelock, 2012, p. 234).

في النصف الأول من القرن العشرين أجرت (Hollingworth, 1926) أول دراسة منهجية لمستويات الموهبة. وقد خرجت من هذه الدراسة بفكرة أن الموهبة يمكن تمثيلها على طول خط متصل يبدأ من مستوى الذكاء فوق المتوسط 130، ويمتد إلى ما يمكن تسميته موهبة عميقة واستثنائية أصيلة، والتي تصل فيها درجة الذكاء إلى 180 فما أعلى، بين هاتين الدرجتين، وتحديداً ما بين 125 إلى 155 (وفق Hollingworth) تتميز هذه الفئة بأنها الأكثر توازناً في الذكاء الاجتماعي، أو ما أسمته socially optimal intellect، حيث من المتوقع أن يظهر الأفراد ذوو الموهبة في هذه المعدلات من الذكاء، قدراً أكبر من القدرات التفاعلية الناجحة بين الأقران. الصعوبات التي تفترض وجودها Hollingworth لدى فئات فائقي الموهبة في النواحي الاجتماعية تحدث بسبب اضطرار هؤلاء الأطفال إلى التعامل مع أقران لهم في العمر، أقل منهم بكثير في القدرة العقلية، وبالتالي لا يستطيعون التواصل معهم فكرياً وثقافياً واجتماعياً بصورة مناسبة. في الأساس، اقترحت Hollingworth أنه من غير المحتمل أن يجد الأشخاص الذين لديهم ذكاء فوق 160 سهولة في العثور على أشخاص يستطيعون مضاهاة قدراتهم ومشاركتهم ميولهم واهتماماتهم بطريقة مشابهة (Gross, 2002). لنأخذ على سبيل المثال طفلاً ذا معدل ذكاء يبلغ 180، يختلف عن فرد ذي موهبة معدل ذكائه 150، إلى نفس الحد الذي يختلف فيه الطفل ذو الموهبة بدرجة كبيرة عن طفل متوسط الذكاء بدرجة 110 (Lovecky, 1994).

باستخدام الدراسات المسحية، وبطاقات الملاحظة ، قام (Lovecky, 1994)

و(Grobman, 2006) بتجميع قوائم من الخصائص، سواء الذهنية أو الشخصية والنفسية للأطفال والأفراد فائقي الموهبة، حيث توصلا إلى أن هؤلاء الأفراد يتميزون بالآتي:

- ✓ من حيث القدرة الذهنية عادة ما يكون للأطفال فائقي الموهبة ذاكرة مذهلة. تتزاوج هذه القدرة مع القدرة المتقدمة على الانخراط في التفكير المجرد (وغالباً ما يكون التفكير التجريدي عالي المستوى) مما يؤدي إلى القدرة على الانخراط في الفكر التحليلي المعقد.
- ✓ يلتقط الطفل فائق الموهبة المفاهيم المجردة من خلال إيجاد وفهم النمط الأساس، وبمجرد فهم هذا النمط، يعرف الطفل المعاني الكامنة وراء المفهوم، وبالتالي لا يكون في حاجة إلى أي تفاصيل أو شروح إضافية. ما يحدث لدى هذا الطفل عادة، يدرك المفهوم بشكل عام بسرعة وبشكل شامل، لكن لا يستطيع الطفل تقسيمها إلى أجزاء مكونة لإظهار الخطوات المستخدمة لبناء هذا الفهم.
- ✓ يمكن لهذا المستوى من التجريد أن يقود فائقي الموهبة إلى مواجهة تحديات في التعامل مع الأنشطة والمهام التي قد تبدو بسيطة بالنسبة إلى الأطفال الآخرين (مثل الاختيار من متعدد)، وذلك لكون قدرتهم على النظر في المهمة من وجهات نظر متعددة ومستويات مختلفة إلى وجود عدد من الخيارات التي يمكن أن تكون صحيحة، مما يشعره بالإحباط.
- ✓ يشعر الأفراد فائقو الموهبة بما وصفه (Grobman, 2006) بأنه «محرك قوي للاستكشاف والإتقان والتعبير عن أنفسهم». وشبه ذلك بالشخص الجائع الشره أمام الطعام.
- ✓ يميل الأطفال فائقو الموهبة إلى إظهار الحاجة إلى الدقة الفائقة، وقد يتجلى ذلك في الميول للنقاشات الجدلية، وكذلك في الجهود التي يبذلونها لتصحيح الآخرين (وهو ما يغضب الكبار في كثير من الأحايين).
- ✓ يظهر الأطفال فائقو الموهبة إحساساً عميقاً، وتبني مواقف انفعالية، وتعاطفاً شديداً مع المواقف التي يتشربون قيمها ومبادئها.
- ✓ لدى الأطفال فائقي الموهبة وعي أخلاقي عال، وقد يترجم هذا الوعي في صورة

إيمان عميق ببعض القضايا الأخلاقية مثل العدالة والأمانة والصدق، ويمكن أن تترجم في صورة الوعي والاهتمام بالقضايا الإنسانية العامة مثل الفقر، والمجاعة، والمهاجرين، وضحايا الحروب، وقضايا البيئة، وغيرها. يصف (Grobman, 2006) بعضاً من الأطفال فائقي الموهبة في الآتي:

- ✓ منذ سن مبكرة كان هؤلاء الأطفال فائقو الموهبة يشعرون بالقلق إزاء ما هو صحيح أو خاطئ، أو عادل في العلاقات، فقد اعترضوا عندما لم يعاملوا معاملة عادلة من قبل آبائهم أو أصدقائهم، وشعروا بالضيق عندما لم يعامل أصدقاؤهم بعضهم بعضاً بشكل عادل، وشعروا بالذنب عندما لم يعاملوا أصدقاءهم بشكل عادل. (ص 202).
- ✓ يظهر الأطفال فائقو الموهبة حاجة ملحة إلى الشعور بالاستقلالية، حيث يظهر في سلوكهم الرغبة الشديدة في الشعور بالمسؤولية الذاتية، والعزم على فعل الأشياء بطريقتهم الخاصة، وامتلاك آرائهم وتصوراتهم الخاصة.

جميع الخصائص المذكورة أعلاه يمكن أن تسهم في الشعور بالكمالية، فعندما يرتكب الطفل فائق الموهبة أخطاء (فكرية أو ذهنية، أو شخصية، أو غير ذلك)، وكذلك عندما يكون خياله (الاستثارة الفائقة في الخيال) واسعاً وبعيداً بصورة يصعب عليه بإمكاناته البشرية الحقيقية الوصول إلى ما يصل إليه خياله، أو عندما تحدث التفسيرات الخاطئة لحساسيته الحادة، فإن الأفراد فائقي الموهبة قد ينخرطون في اتهام الذات بشكل تام، ويشعرون بالإحباط الشديد. إن تزويد هؤلاء الأفراد بفرص لتعلم التسامح والمرونة النسبية وتقبل الاختلاف قد يساعد على تخفيف مثل هذه الحالات وتجنب الشعور بالذنب واليأس والخوف من الخطأ الناتج عن البحث عن الكمال (Grobman, 2006).

الأطفال فائقو الموهبة قد يكونون نادرين في المدارس العامة، حيث إن فرصة المعلم أو المعلمة التي تقضي ما يقارب من 40 سنة خدمة، وتقوم بالتدريس سنوياً لـ30 طفلاً، في مصادفة طفل لديه معدل ذكاء 169 فأعلى لا تتعدى 1 من 80، وبطبيعة الحال الفرصة أعلى بكثير للمشرفين في مدارس خاصة بذوي الموهبة أو جهات

ومؤسسات تهتم بالموهبة. ومع هذا، فإن من المهم أن يعد المعلمون بشكل عام، ومعلمو ذوي الموهبة بشكل خاص لفهم الخصائص المشتركة لهؤلاء الطلبة، حيث إن ذلك ضروري ليتمكنوا من التعرف إليهم من خلال الملاحظة، وترشيحهم لأدوات قياس متقدمة، ثم العمل على تلبية احتياجاتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

قد تعكس بعض الخصائص التي أظهرها الأفراد فائقو الموهبة أعراض الاضطرابات العقلية (على سبيل المثال: التوحد، اضطراب نقص أو تشتت الانتباه/ فرط النشاط، اضطراب المزاج ثنائي القطب) أو قد يحدث ببساطة تصنيفهم بأنهم مجرد طلبة معاندين ووقحين ويرغبون في تحدي معلميهم فحسب (Grobman, 2006; Robinson Hutchens & Morelock, 2012). وفي كل الأحوال، الإجراء الأهم للقيام به في التعامل مع هؤلاء الطلبة، سواء كانوا من فائقي الموهبة أو متوسطي الموهبة هو توفير برامج أكاديمية وخدمات تتناسب مع احتياجاتهم، دون أن يحدث ذلك فإنه من الصعوبة بمكان استثمار قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة، إضافة إلى ما يترتب على عدم تلبية احتياجاتهم من مشكلات في الصحة العقلية والحياة الاجتماعية. الخدمات والبرامج التربوية الأكاديمية للأطفال فائقي الموهبة تتراوح بين التسريع الكامل لأكثر من مرحلة، التجميع في فصول أو مدارس خاصة بالطلبة ذوي الموهبة، إضافة إلى تفريد التعلم. ويصف (Gross, 2002) مدى العلاقة بين تلبية الاحتياجات الأكاديمية ومشكلات الصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية في الآتي:

> إن مشكلات العزلة الاجتماعية، ورفض الأقران والشعور بالوحدة والاغتراب الذي يصيب العديد من الأطفال ذوي الموهبة خاصة فائقي الموهبة، لا تنشأ بسبب قدراتهم الذهنية الاستثنائية، بل نتيجة لعدم استجابة المجتمع لاحتياجاتهم، أو الاستجابة الخاطئة لخصائصهم الشخصية. وتنشأ هذه المشكلات عندما ترفض المدرسة أو نظام التعليم أو المجتمع توفير بيئة يستطيع هؤلاء الطلبة فائقو الموهبة من التفاعل من خلالها معاً في مجموعات تعلمية متجانسة قائمة على القدرة الذهنية والاهتمامات، وليس العمر الزمني. إن التجميع القائم على القدرة هو ضرورة بالنسبة إلى هذه الفئة من الطلبة ذوي الموهبة، واستجابة أساسية

لاحتياجاتهم، وكلما حدث هذا في وقت مبكر، كان من المرجح أن يكون أكثر فاعلية في منع العزلة الاجتماعية. (ص 25).

التنوع بين الطلبة ذوي الموهبة (Diversity Amongst Gifted Students):

من الأمور التي تعانيها كثير من برامج الموهوبين في كثير من دول العالم، ضعف التنوع الثقافي والخلفيات الاقتصادية بين المشاركين في البرنامج الواحد (Goings & Ford, 2018; Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018)، مما قد يخلق عدداً من الصعوبات المتعلقة بتفهم احتياجات الآخرين، والتعامل مع بيئات وثقافات وخلفيات اجتماعية متنوعة (Stambaugh & Ford, 2015).

من أجل المساعدة على أن تكون برامج الموهبة فرصة متاحة لجميع الطلبة ممن يمتلكون قدرات عالية تتطلب تلبية احتياجاتها الخاصة، فإنه من الضروري النظر بعين الاعتبار إلى طرق التعرف إلى ذوي الموهبة لتستوعب جميع فئات المجتمع بمن فيهم ذوو الدخل المحدود. كثير من الطلبة ذوي الموهبة لا يتم التعرف إليهم، وبالتالي لا تتم الاستجابة لاحتياجاتهم. عدم التعرف إليهم يعود لأسباب كثيرة من بينها عدم توفر فرص التعلم المتميزة، التي غالباً يوفرها الآباء لأطفالهم، والتي تساعد على إبراز مواهبهم وقدراتهم. الطلبة ذوو الموهبة الذين يعيشون في الفقر، أو لنقل في مستوى الكفاف قد لا يكون إظهار التميز العالي، والحصول على أعلى الدرجات أولوية لديهم ولا لدى أولياء أمورهم، بل قد لا يكون التميز منتظراً أو متوقعاً منهم من قبل معلميهم، وبالتالي يؤثر ذلك في نظرتهم إليهم، وفرصة ترشيحهم لبرنامج الكشف عن الطلبة ذوي الموهبة.

لن يشارك الطلبة الذين لديهم مواهب واهتمامات علمية في برنامج إثراء العلوم في عطلة نهاية الأسبوع أو ما بعد المدرسة إذا لم يكونوا على دراية به، أو لم تكن لديهم وسيلة نقل تقلهم إليه، أو إذا كان البرنامج يتقاضى رسوماً لا يستطيع الطلبة تحملها. وعلى هذا، فإنه من المهم أن تعمل برامج الموهبة على زيادة حساسيتها لاحتياجات الأفراد ذوي الموهبة والمتنوعين اقتصادياً من خلال توسيع جهودهم لتقييم وفهم الاحتمالات بدلاً من مجرد الاعتماد على الأداء أو النتائج (Goings & Ford, 2018; Stambaugh & Ford, 2015).

وبالمقابل، فإن العمل على تحسين قدرة المعلمين على التعرف إلى خصائص الأفراد ذوي الموهبة الأقل قدرة اقتصادية، قد تمكنهم من التعرف بشكل أكثر فعالية إلى الطلبة الذين يحتاجون إلى فرص تعلم متقدمة (Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018). ويمكن أن يساعد التعرف إلى هؤلاء الطلبة، وإتاحة الفرص التربوية المتقدمة لهم على تحفيز قدراتهم، وتدفع بتطورهم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي إلى الأمام. تؤكد (VanTassel-Baska, 2018) هذا المفهوم بقولها:

> في الغالب، الدور الأهم يقع على عاتق الأسرة في اكتشاف ورعاية مواهب أطفالهم، ولكن يمكن أن يكون المعلم هو من يرى شرارة الموهبة ويشجع على إشعالها. يحتاج الطلبة ذوو الدخل المنخفض إلى التشجيع، والحصول على فرص تربوية متقدمة تدفع بنموهم الثقافي والفكري والمعرفي إلى الأمام، وبالتالي يعملون كقدوة غير عادية. هؤلاء الطلبة قد يحتاجون إلى قدوة يساعدهم على الشعور بالارتباط أكثر بالمدرسة أو البرنامج (VanTassel-Baska, 2018).

من جانب آخر، قد يكون لون البشرة مؤثراً أيضاً في تصنيف الطفل بشكل أولي من غير الطلبة ذوي الموهبة. قد يضع المعلمون توقعات أقل للطلبة من ذوي البشرة السوداء، يشير (Hébert, 2002) إلى أن الذكور السود على سبيل المثال هم على الأرجح «يصنفون منحرفين، ويوصفون بشكل سلبي، ويتلقون إشارات معنوية سلبية، ويساء فهمهم من قبل المعلمين، ويتلقون تفاعلاً وردود فعل أقل إيجابية» (ص 141). في الوقت نفسه، قد يواجه هؤلاء الطلبة عقبات في منازلهم ومجتمعاتهم بسبب عدم معرفة مواهبهم أو قدراتهم. فقد لا تفهم عائلاتهم احتياجاتهم، وقد لا يتلقون دعماً يذكر من حيث تطوير قدراتهم الذهنية (Hébert, 2002). وفي بعض الحالات يتحتم على هؤلاء الأطفال تحديد الروابط الواضحة لمجتمعهم والحفاظ عليها خشية تعرضهم للتمييز من أقرانهم في اللون أو من غير ذوي الموهبة. فعلى سبيل المثال قد يتهم الطلبة السود ذوي الموهبة «بتقليد غيرهم» إذا كان أداؤهم أكاديمياً جيداً، وهو ما قد يساهم في قضايا ضعف التحصيل لديهم (Kitano, 2012; Stambaugh & Ford, 2015; Mayes, Jones, & Hines, 2017).

يمثل ما سبق درجة صغيرة من العقبات الفريدة الموجودة في حياة الطلبة ذوي الموهبة من خلفيات عرقية واقتصادية متنوعة. مع الأخذ في الاعتبار أن هؤلاء الطلبة يتعرضون لمتغيرات مؤثرة في حياتهم مثلهم مثل غيرهم من الطلبة مثل: الصداقات، قضايا الأسرة، قضايا الصحة العقلية، نوع الجنس، الحالة الاقتصادية، الصدمات... إلخ). أفضل طريقة للتغلب على التحيزات أي كان نوعها، هي إجراء فحص شامل لجميع الأطفال في سن مبكرة، ويفضل استخدام اختبارات إضافية للتأكد من عدم تحيز هذه الاختبارات لفئة معينة من الطلبة أو نوع معين من المواهب، وعلى الأخص يفضل استخدام مقاييس غير لفظية إضافة إلى بقية المقاييس، نظراً لأن اختبارات الذكاء التقليدية واختبارات التحصيل يمكن اعتبارها متحيزة ضد مجموعات معينة من الطلبة (Olszewski-Kubilius, 2018 & Corwith).

إن توفير برامج لتأهيل المعلمين في مجالات الموهبة، والتركيز على احتياجات الطلبة ذوي الموهبة من ثقافات وأعراق مختلفة يمكن أيضاً أن يوفر فوائد. فمساعدة المعلمين في التعرف إلى الاختلافات في التواصل والسلوكيات وأساليب التعلم، قد تمكنهم من التعرف بشكل أفضل إلى إمكانات الطلبة في الفصل الدراسي وتعكس الطرق التي يدعون/ تسمح للطلبة بإبراز مواهبهم (Cooper, 2012).

تظهر الدراسات التي أوردها كل من (Stambaugh & Ford, 2015) أن الطلبة ذوي الموهبة الذين تفوقوا ونجحوا في حياتهم في وقت لاحق، وتمكنوا من الحصول على وظائف مرموقة (أ) كان لديهم موجهون/ مشرفون (تلمذة)، أو قدوة، أو مدرسون ساعدوهم على الانتقال إلى المستوى التالي لموهبتهم، (ب) شاركوا في برامج تربوية متقدمة تستجيب لاحتياجاتهم الأكاديمية خارج اليوم المدرسي، (ج) استثمروا أوقات فراغهم للتعلم واكتساب مهارات جديدة، (د) كان لديهم مقدمو رعاية يدعمون تنمية مواهبهم ومتابعتها. يستفيد الطلبة ذوو الموهبة من مختلف الثقافات أو الفقراء بشكل كبير من الموجهين (برنامج التلمذة) الذين يدعمونهم في كل من النشاطات الأكاديمية والقضايا الاجتماعية والنفسية أيضاً.

الخطوات الإجرائية للتعامل مع أبرز القضايا الواردة في هذا المبحث (الموهبة والهوية)

في هذا الجزء، يتم تقديم آليات وخطوات عملية في كيفية الاستجابة لبعض الاحتياجات الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة السابق ذكرها.

الجنس/ النوع Gender

الفتيات ذوات الموهبة Gifted Girls

لعله من المناسب أن يتبع المرشد، المعلم، والمربي بشكل عام الإجراءات الآتية للتعامل مع التحديات التي تواجه الفتيات ذوات الموهبة:

- توفير فرص للتواصل الشخصي مع الأقران ممن لديهن قدرات مقاربة أو اهتمامات متشابهة، مثل: تنظيم المجموعات الصغيرة (شبه المتجانسة)، أو تنظيم الفصول الصفية في مجموعات شبه متجانسة، أو حتى إنشاء لقاءات صفية خاصة للطالبات ذوات الموهبة، وهو ما يهيئ لهن بيئات آمنة للتعبير عن مواهبهن.
- تهيئة الفرصة للطالبات ذوات الموهبة للمشاركة في أدوار قيادية، أو حضور برامج تدريبية، أو لقاءات من ندوات وغيرها تتمحور حول تعزيز القدرات القيادية.
- عقد جلسات إرشادية خاصة تتعلق بطبيعة النمو الجسدي والوجداني لهن على وجه التحديد، وعلاقة هذا النمو بهويتهن كفتيات، وتأثير هوية الجنس/ النوع على نمو مواهبهن.
- تشجيع الفتيات ذوات الموهبة على تحقيق التوازن بين مشاركاتهن في الأنشطة الأكاديمية، والبرامج الإثرائية مع اهتماماتهن الشخصية ورفاههن.
- توفير مساحات آمنة، سواء كان ذلك في الجلسات الإرشادية أو غيرها لمناقشة القضايا النفسية الشائعة التي تواجه الفتيات المراهقات ذوات الموهبة، مثل مشكلات الصحة العقلية، القلق، والاكتئاب، واضطرابات الأكل، سن البلوغ والتغيرات الهرمونية، وتوقعات الأسرة، واحترام الذات، والثقة بالنفس، والعلاقات بين الأقران.

- تقديم فرص إرشادية للفتيات للتواصل مع أقرانهن ممن يمتلكن قدرات مشابهة، أو الراشدين (يفضل من نفس الجنس) الذين لديهم خبرات واهتمامات مشتركة، ويمكنهم دعم وتعزيز المسار المهني لهن، إضافة إلى النمو الاجتماعي والوجداني.
- القيام بعمل مسح، أو تقييم للعوائق/ العقبات التي تواجهها الطالبة، سواء كان في المدرسة، أو الأسرة، أو المجتمع المحيط، والتي قد يكون لها تأثيرات سلبية بشكل متعمد أو غير متعمد على الطالبات ذوات الموهبة فيما يتعلق بأدائهن العالي في المجالات الأكاديمية، أو في البرامج الإثرائية، أو الانخراط في الدورات والأنشطة الأكاديمية الدقيقة.

الفتيان ذوو الموهبة Gifted Boys:

لعله من المناسب أن يتبع المرشد، المعلم، والمربي بشكل عام الإجراءات الآتية للتعامل مع التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة:

- توفير فرص للتواصل الشخصي مع الأقران ممن لديهم قدرات مقاربة، أو اهتمامات متشابهة، مثل: تنظيم المجموعات الصغيرة (شبه المتجانسة)، أو لقاءات اجتماعية، أو فرق عمل، بما يسمح لهم بالتفاعل فيما بينهم، وتكوين صداقات اجتماعية، وتعزيز نموهم الاجتماعي والشخصي.
- عقد جلسات إرشادية خاصة تتعلق بطبيعة النمو الجسدي والوجداني، وعلاقة هذا النمو بهويتهم كطلاب، وتأثير هوية الجنس/ النوع في نمو مواهبهم.
- اقتراح مجموعة من البرامج أو المناشط الإثرائية التي تتيح لهم التعبير الحر عن إبداعاتهم، وممارسة هواياتهم.
- تقديم فرص إرشادية للطلبة ذوي الموهبة من المراهقين للتواصل مع أقرانهم ممن يمتلكون قدرات مشابهة، أو الراشدين (يفضل من نفس الجنس) الذين لديهم خبرات واهتمامات مشتركة، ويمكنهم دعم وتعزيز المسار المهني لهم، إضافة إلى النمو الاجتماعي والوجداني.
- توفير مساحات آمنة، سواء كان ذلك في الجلسات الإرشادية أو غيرها، لمناقشة

القضايا النفسية الشائعة التي تواجه الطلبة المراهقين من ذوي الموهبة، مثل مشكلات الصحة العقلية، القلق، والاكتئاب، واضطرابات الأكل، سن البلوغ والتغيرات الهرمونية، وتوقعات الأسرة، واحترام الذات، والثقة بالنفس، والعلاقات بين الأقران.

- توفير مساحات آمنة لمناقشة القضايا الاكلينيكية الشائعة التي يواجهها الفتيان المراهقون، مثل مشكلات الصحة العقلية، سن البلوغ والتغيرات الهرمونية، ومشاركة الأسرة، واحترام الذات والثقة بالنفس، والعلاقات بين الأقران.

الطلبة من ذوي الموهبة والإعاقة Twice_Exceptional:

هناك عدد من الإجراءات التي يمكن للمرشد، المعلم، والمربي اتباعها عند التعامل مع التحديات والاحتياجات الخاصة بالطلبة الذين تم تحديدهم على أنهم مزدوجو الاستثنائية:

- التأكد من توفر التجهيزات المساندة لنوع الإعاقة التي يعانيها الطلبة ذوو الموهبة، سواء كانت إعاقات/ صعوبات جسدية، أو وجدانية و/ أو تعليمية، بما يضمن لهم التعامل مع المتطلبات الأكاديمية أو الجسدية وغيرها من الفرص بنفس مستوى الكفاءة لأقرانهم.
- اقتراح التدريب المناسب للمعلمين والمشرفين الذين يتعاملون بشكل مباشر مع الطلبة من هذه الفئة، بما يمكنهم من التعرف إلى احتياجاتهم، ومواهبهم، وتلبيتها ودعمها بشكل مناسب.
- تدريب الطلبة من هذه الفئة بشكل مكثف ومستمر على إدارة الوقت، والتنظيم، واستثمار الفرص، وتعزيز المثابرة.
- تقديم فرص إرشادية آمنة لهؤلاء الطلبة للتواصل مع أقرانهم ممن لديهم ازدواجية الاستثنائية، أو الراشدين (يفضل من نفس طبيعة المعاناة) الذين لديهم خبرات واهتمامات مشتركة، ويمكنهم دعم وتعزيز المسار المهني لهم، إضافة إلى النمو الاجتماعي والوجداني.
- تقديم برامج تثقيفية لأولياء الأمور حول كيفية تعزيز مواطن القوة لدى هؤلاء الطلبة، أكاديمياً، أو اجتماعياً، أو وجدانياً.
- توفير فرص أو خدمات علاجية أكاديمية مناسبة حسب الحاجة.

الطلبة ذوو الموهبة ولديهم مشكلة تتعلق بالصحة العقلية Gifted Students with Mental Health Issues:

عند تقديم الدعم والمساندة للطلبة ذوي الموهبة الذين يعانون مشكلات الصحة العقلية، يمكن للمربين (المرشدين والمعلمين والمشرفين) القيام بالآتي:

- التأكد من توفير تجهيزات ومصادر التعلّم المناسبة، حتى يتمكن الطلبة الذين يعانون مشكلات الصحة العقلية التعامل مع المتطلبات الأكاديمية وغيرها من الفرص الإثرائية، سواء داخل المركز أو داخل المدرسة.
- وضع خطة الرعاية والتدخل السريع التي تسمح للطلبة الحصول على الجلسات الإرشادية المناسبة في المكان المناسب، والوقت المناسب. كما يجب أن تتضمن الخطة تخصيص أوقات يقضي فيها الطالب مع معلم محدد محبب لديه، أو مكتب المرشد، أو الحصول على فترات راحة قصيرة بحسب الحاجة.
- توفير جلسات خاصة للتدريب على استراتيجيات التأمل، والتركيز الذهني، وتدوين اليوميات.
- اقتراح جلسات تدريبية، أو لقاءات توعوية، أو محاضرات عامة تستهدف المعلمين الذين يتفاعلون ويتعاملون مع هؤلاء الطلبة من هذه الفئة، بما يساعدهم ويمكنهم من تحديد ومعالجة أي مشكلات صحية عقلية للطلبة، وطلب الدعم المناسب لها.
- توفير لقاءات توعوية لجميع الطلبة من أجل التعرف إلى خدمات دعم الصحة العقلية المتوفرة في المركز أو المدرسة، ومؤشرات بعض مشكلات الصحة العقلية، وما يمكن للمرشد أن يقدمه له، يمكن أن تشمل الموضوعات الاكتئاب والقلق.
- تشجيع الأسر على طلب خدمات طبية و/ أو عقلية و/ أو خدمات إرشادية للطلبة بشكل فردي، والأسرة ككل. يجب الأخذ في الاعتبار القيم والمعتقدات الثقافية للأسر من حيث صلتها بالرعاية الصحية والعقلية الطبية، والمشاركة في حوارات لفهم سياقات ونقاط القوة واحتياجات الأسر.

- التأكد من وجود المرشد بشكل مستمر في البرنامج الإثرائي، أو القيام بزيارات متتابعة أثناء الدروس التعليمية، من أجل متابعة الحالات التي تتم معالجتها، أو لاستكشاف حالات جديدة.

الطلبة فائقو الموهبة Exceptionally Gifted Students:

هناك عدد من الإجراءات التي يمكن للمرشد اتباعها عند التعامل مع التحديات والاحتياجات الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة الفائقة:

- التأكد من توفر البيئة الآمنة للعمل في مجالات أكاديمية متقدمة في مجموعات صغيرة، أو في غرفة صفية للطلبة ذوي الموهبة الفائقة، وذلك لتحقيق الراحة النفسية لهم، وتهيئة فرص التواصل مع أقرانهم من قدرات مشابهة، والتعبير عن مشاعرهم، ومواهبهم، وممارسة المهارات الاجتماعية.
- اقتراح عدد من الفرص والبدائل والأنشطة الإثرائية داخل المدرسة وخارجها للطلبة ذوي الموهبة الفائقة، بما يضمن لهم التعامل مع مواد ومهام أكاديمية تتحدى قدراتهم، وتستحث سلوكهم الإبداعي.
- توفير برامج تدريبية لممارسة مهارات للتطوير الذاتي مثل: إدارة الوقت، والتنظيم، والمهارات الاجتماعية، لأنهم غالباً ما يتفوقون في مهارات التفكير العليا والتفكير المجرد النظري، ولكن لديهم نواحي قصور في جوانب أخرى.
- توفير الفرص لهذه الفئة من الطلبة للانخراط في الكتابة الإبداعية، والحوارات المفتوحة، والتدرب على التفكير المستقل، وممارسة الاستكشاف في المجالات التي يميلون إليها.
- تقديم جلسات إرشادية خاصة تساعدهم على اكتساب مهارات الدعم الذاتي، ومشاعر التعاطف مع الذات.
- عقد عدد من اللقاءات التعريفية والتوعوية والاستشارية للمعلمين حول أفضل الاستراتيجيات التعليمية الموصى بها لمثل هؤلاء من الطلبة، وكيفية التعديل في المناهج الدراسية لتتناسب مع احتياجاتهم المتقدمة، وتوفير البدائل الإثرائية التي تعزز مهارات التفكير النقدي لديهم.

التنوع بين الطلبة ذوي الموهبة Diversity amongst Gifted Students:

يمكن للمرشد توفير خدمات إرشادية لمساندة الطلبة ذوي الموهبة الذين لا يشملهم عادةً تعليم وبرامج تربية الموهوبين، تتمثل هذه الإجراءات في الآتي:

- على المستوى العام/ النظامي، إجراء فحص شامل لجميع الأطفال في سن مبكرة مثل مقاييس القدرة غير اللفظية، حيث يساعد هذا الإجراء على الآتي:
  - فهم انخفاض تمثيل أي فئة من الفئات المجتمعية مثل العرق، الجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والموقع الجغرافي أو المجتمعي.
  - تقييم أي عوائق/ عقبات حالية في المدرسة أو المركز التي قد تمنع، سواء بشكل متعمد أو غير متعمد الطلبة ذوي الموهبة غير الممثلين لهذه الفئة من المشاركة.
  - الاهتمام بالتسجيل المتنوع من فئات الطلبة، والمساعدة في توفير محتوى المناهج الدراسية المتسمة بالتحدي، وتيسير الوصول إليها.
  - تقييم أي عوائق/ عقبات حالية تواجه الطلبة ذوي الموهبة غير الممثلين لهذه الفئة، في حين مشاركتهم بالفعل في نشاطات وبرامج المركز أو المدرسة المخصصة للطلبة ذوي الموهبة.
- عقد لقاءات حوارية مع المعلمين والإداريين والمشرفين والمربين الآخرين حول التعبيرات المباشرة والضمنية للتحيز التي قد تؤثر في الخبرات التعليمية والنجاحات للطلبة ذوي الموهبة غير الممثلين لهذه الفئة.
- تقديم الإرشادات اللازمة التي تساعد المعلمين والمشرفين على تطوير قدراتهم لفهم أساليب التواصل والتعلم المختلفة للطلبة.
- المساهمة في عقد بعض البرامج الإثرائية الاستكشافية التي تسهم في التعرف إلى أنماط مختلفة من القدرات والمواهب.
- تنظيم محاضرات عامة لشخصيات علمية بارزة من خلفيات ثقافية، واجتماعية،

واقتصادية متنوعة، بما يسهم في تشجيع بعض فئات الطلبة للنظر إليهم كقدوات يمكن أن يحتذى بها.

- التنسيق والتنظيم لبرامج تثقيفية وتوعوية لأولياء الأمور بشكل عام حول مؤشرات الموهبة المبكرة، ووسائل تحفيز القدرات الاستثنائية لدى أطفالهم في المنزل، وأهمية دعم الجوانب الاجتماعية والوجدانية، والثقافية، خاصة في حالات الأسر من ذوي الدخل المنخفض.
- تقديم فرص الإرشاد للطلبة من هذه الفئة الأقل تمثيلاً، للتواصل مع أقرانهم أو الراشدين الذين لديهم خبرات مشابهة، ويمكنهم دعم تعزيز الفرص المهنية المتنوعة، إضافة إلى تعزيز الجوانب الاجتماعية والوجدانية لديهم.
- توفير خدمات خاصة بذوي الدخل المنخفض، مثل مشكلات النقل، والطعام، والتكنولوجيا، والوصول إلى الإنترنت، والفعاليات المهمة، والمهنية، والرعاية الطبية والصحة... إلخ.
- التوصية بالبرامج الأكاديمية والإثرائية، وتوفير فرص المنح الدراسية.
- التعرف إلى نقاط القوة لدى الطلبة ذوي الموهبة غير الممثلين لهذه الفئة.
- توفير جلسات إرشادية آمنة لحوارات صادقة، وحقيقية، حول مشاعر الطلبة فيما يتعلق بتجاربهم لما يعتقدون أنه تمييز أو عنصرية ضدهم، سواء كان ذلك على أساس الجنس، أو الطبقية، أو الحالة الاقتصادية، والتمييز بناء على القدرة الجسدية، وغير ذلك من أشكال التمييز والتحيز.

المبحث الثالث

قضايا ومسائل تجريبية

فيلم الأميرة العروس The Princess Bride الذي تم إنتاجه عام 1987م واستوحي من كتاب للمؤلف William Goldman يحكي بالأساس قصة عن مرتزق من صقلية، يمتلك أوهام العظمة يدعى فيزيني، في مواجهة بطل مراوغ معروف باسم القرصان المخيف روبورت. قام فيزيني مع بقية رجاله المستأجرين المكونين من: رجل ضخم يسمى فيزق، ورجل إسباني يدعى مونتويا، يحاولون مراراً وتكراراً الهرب، وقتل روبورت، والذي بالمقابل يحاول إبطال خططهم في خطف فتاة تسمى بتركاب. عندما يشك مونتويا في أن روبورت يتبعهم، يقرر فيزين أن يعلن عن «وجود فكرة لا يمكن تصورها أو تخيلها» لإيقافه. وبعد بعض الوقت يقوم روبورت باتباعهم باستعمال حبل لتسلق منحدرات غاية في الارتفاع، إلا أن الفكرة تفشل. ويعود فيزيني بفكرة جديدة «لا يمكن تصورها أو تخيلها»، وبعد ذلك يضطر روبورت إلى المقاومة والنجاة والحفاظ على حياته حتى بعد قطع الحبل. وبعدها يلتفت مونتويا إلى فيزيني ويقول له: «أنت تستخدم كلمة لا يمكن تصورها أو تخيلها، لا أظن أنك تعرف ماذا تعني هذي الكلمة بالضبط».

وبالنظر إلى مجال الموهبة، بالإمكان القول بأن وجهة نظر مونتويا تنطبق على كثير من المعلمين والكتاب عندما يتعامل أو يتحدث عن الموهبة. فالقول هنا أنه ولسنوات طويلة كان الباحثون يركزون على مفهوم الموهبة، على تعريفها، على طرق تقييمها، على مدى انتشارها، وحتى على كيفية تطويرها، ولكن دون الخوض والتواصل مع الناس الذين يمتلكون النظرة الأكثر دقة وأهمية في الموضوع، ألا وهم

ذوو الموهبة ذاتهم. هذا القسم يقدم بعض المرئيات على تجربة الأفراد كذوي موهبة. هذه المرئيات تمكن التربويين والمعلمين من أن يطوروا وسيلة وصول وفهم لمتطلبات الأشخاص ذوي الموهبة بشكل أكثر دقة وبفهم أوسع للقضية.

التجربة الواقعية:

جمال فخور ومعجب باسمه، حيث كان يعرف أنه يعني «وسيم»، وكان يعرف أن اسمه جزء من تاريخ عائلته، حيث كان اسم جده، كما كان يعرف عن الأفراد المشهورين الذين شاركوه نفس الاسم. نعم، كان جمال فخوراً بالاسم الذي منحه له والداه، ومع ذلك كان لا يزال يفكر في نفسه «بشكل آخر». من أيامه الأولى في المدرسة، كان بإمكان جمال أن يتحدث عن نفسه، وأن يذكر فيه شيئاً يميزه عن الأطفال الآخرين، كان بإمكانه القراءة والكتابة، في حين خصص زملاؤه أجزاء طويلة من أيامهم في تعلم الحروف الأبجدية، كان جمال قادراً على العدّ بشكل مميز، في حين كان من حوله يتعلمون العدّ بمضاعفات من عشرة، لقد فهم جمال مجموعة من المفاهيم مثل الوقت، في حين أن أصدقاءه ببساطة لم يفعلوا ذلك. وعلى الرغم من أنه لم يكن يخجل من قدراته ولا يشعر بالحرج من ذكائه، إلا أنه كان يشعر بالقلق إزاء ما يمكن وصفه بـ«المسافة» التي بينه وبين زملائه في الصف، حيث لا توجد صلات عميقة مع الأطفال المحيطين به. هذا لا يعني أنه لم يكن لجمال أصدقاء، بل كان محبوباً بشكل عام و«مشهوراً بما فيه الكفاية»، كما يقول، إلا أن السطحية التي لا مفر منها على ما يبدو لتفاعلاته مع نظرائه كانت تشعره بالملل. كان بإمكانه التأقلم، وبالتأكيد كان يستمتع بألعاب الفيديو، والذهاب إلى البر «الصحراء» مع والده، وكذلك كان يستمتع قليلاً بلعب كرة القدم، وكان يتمنى لو يستطيع اللعب مع أطفال الصف الأكبر سناً، ولكنهم لم يكونوا يسمحون له بذلك، ولكن التعايش مع الآخرين كان بمنزلة إنجاز لم يتمكن بعد من تحقيقه.

يمكن أن يقال إن هناك حياة متناقضة يعيشها الأطفال ذوو الموهبة، يعيشون حياة طبيعية مع من حولهم، ويمكن أن يظهروا شيئاً من التوافق في بعض الصفات والخصائص مع من هم في عمرهم الزمني، إلا أنهم في الوقت نفسه يظهرون خصائص

وأنماطاً سلوكية وقدرات تضعهم في خانة «المختلفين» (Coleman, 2012). وكما كانت الحال مع جمال، غالباً ما يعرف الأطفال ذوو الموهبة أنهم مختلفون عن أقرانهم من نفس العمر، وخاصة في الجوانب الأكاديمية (Cross, 1993 & Coleman). هذا الوعي والمعرفة بالفرق هو جزء من الحياة الداخلية للطفل ذي الموهبة. معرفة واستكشاف حياة الأفراد ذوي الموهبة يساعدنا على فهم طبيعة الموهبة ذاتها.

ومع أخذ ذلك في الاعتبار، سوف يستكشف هذا المبحث بعض نتائج دراسات الحالة للأطفال ذوي الموهبة. من المهم أن نضع في الاعتبار أيضاً أنه ومهما كان لدينا أمثلة كثيرة، فإنها لا يمكن أن تغطي وتصف جميع حالات الأطفال ذوي الموهبة، وذلك لكثرة تنوعهم، واختلاف كل حالة عن أخرى، فلكل قاعدة سيكون هناك استثناء. ما يتم استعراضه هنا بعضه في بيئات غربية، وبعضه الآخر في بيئات عربية، ولكن التركيز دوماً على الجوانب التي تحكي لنا أكبر قدر ممكن من التفاصيل التي تساعدنا على فهم طبيعة الحياة الداخلية (داخل الطفل) التي يعيشها، وكيف تنعكس في بعض الأحيان على سلوكياته، ونظرته للحياة، وتأثيراتها في أدائه بشكل عام.

الرسائل المختلطة (Mixed Messages):

دائماً ما نردد في العربية عبارة: «له من اسمه نصيب»، أي أن الاسم غالباً ما يؤثر في شخصية من يحمله، وبالمقابل قد يحمل المحيطون توقعات بعينها، وانطباعات وأحكاماً مسبقة بناء على الاسم أو اللقب الذي أعطيناه إياه. والقضية مشابهة هنا، حيث بمجرد تصنيف الطفل على أنه يملك موهبة، أو حتى لو كان الأمر غير رسمي بحيث يشيع في الأوساط المحيطة حوله من أسرته ومعلميه أن هذا الطفل «ذكي» أو «موهوب» أو «متفوق»، فإن الرسائل تتوالى في هذا الاتجاه محملة بجملة كبيرة من التوقعات الاجتماعية منه، وكثيراً ما تكون هذه الرسائل التي تصل للطفل من المحيط له متناقضة المعاني. وهو ما أشار إليه (Coleman, 2012) بقوله:

> ككبار، نعلم أن مجتمعنا يرسل رسائل عديدة حول كيفية التفكير والتصرف، يتعلم الأطفال هذا الأمر أيضاً في وقت مبكر، فهم يدركون أن من حولهم من الكبار يرسلون إليهم برسائل اجتماعية كثيرة حول

كيفية التصرف. هذه الرسائل تحمل في طياتها عبارة «يجب»، سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، حيث إن هذه الرسائل تعبر عن القيم التي يحملها المجتمع والأسرة، والتوقعات التي من المنتظر من الطفل أن يتصرف في ضوئها، حتى لو كانت غير مقنعة بالنسبة إليه أو حتى غير مفهومة. من المفترض أنه إذا تصرف الطفل وفقاً للرسائل الاجتماعية أن يكون ناجحاً في المدرسة، وسينظر الآخرون إليه باحترام أكثر. تأتي كل رسالة بمفردات ومضامين متعددة متأثرة بالعديد من العوامل، مثل: طبيعة المدرسة ومستواها، الجنس، المحيط الاجتماعي، المستوى الاقتصادي وما إلى ذلك. وعلى الرغم من ذلك، هذه الرسائل لا تخلو من التناقض في أحايين كثيرة، ولها تبعات دقيقة المعنى لا يدركها الجميع (ص 373).

وكون الطفل ذا موهبة فإن هذه الخاصية تحمله مجموعة خاصة من التوقعات والرسائل المجتمعية، وهي عملية يمكن أن تؤثر في الطلبة بشكل إيجابي أو سلبي (Berlin, 2009). في بحثه عن التأثيرات الداخلية والخارجية لتلك الرسائل، فحص (Berlin, 2009) وجهات نظر الطلبة ذوي الموهبة حول المعنى الذي يحمله لهم تصنيفهم بأنهم ضمن الطلبة ذوي الموهبة، إضافة إلى رأيهم حول الكيفية التي ينظر بها الآخرون إلى موهبتهم. توصلت هذه الدراسة الاستقصائية إلى قائمتين من السمات والخصائص الناتجة عن تصنيف الطلبة على أنهم من ذوي الموهبة، واحدة إيجابية وأخرى سلبية، ثم تم الطلب من الطلبة فائقي الموهبة والطلبة ذوي الموهبة تصنيف الخصائص المدرجة في كل قائمة. أعرب الطلبة في كلتا المجموعتين عن تقديرهم للمناهج والبرامج الخاصة بهم التي تم توفيرها لهم، كما أشاروا إلى سعادتهم بأن المعلمين الذين عملوا معهم كانوا مؤهلين بدرجة عالية أفضل من غيرهم، وأن تعدد الفرص التربوية التي تلقوها كانت مؤثرة إيجابياً، وأشاروا إلى أنهم استمتعوا بوجودهم في الفصل أكثر من نظرائهم غير الموهوبين، وأرجعوا السبب إلى عدم مللهم في هذه الفصول. من بين أعلى خمسة جوانب إيجابية نتيجة لهذا التصنيف ذكرها الطلبة فائقو الموهبة هي حصولهم على فرص للمشاركة في برامج خاصة، أما غيرهم من الطلبة

ذوي الموهبة المتوسطة، فقد ذكروا في أعلى خمس فوائد من هذا التصنيف، جعل والديهم سعداء وفخورين.

ذكرت كلتا المجموعتين نفس الجوانب السلبية لهذا التصنيف، وإن كان ترتيب هذه الجوانب في الأهمية مختلفاً قليلاً بين كل مجموعة. حيث ضمت الجوانب الثلاثة السلبية في القائمة للطلبة فائقي الموهبة: وجود تكليفات دراسية إضافية، وتوقعات/ ضغط الوالدين، والضغط الداخلي للقيام بعمل متقن. كلتا المجموعتين وضعت الافتراضات التي يحملها معلمو الصفوف العادية حول الموهبة في المرتبة الرابعة، والتوقعات العالية من الناس (باستثناء الآباء والمعلمين) في المرتبة الخامسة.

وقد عزا الطلبة بشكل مباشر أكثر من نصف الجوانب المؤثرة في التصنيف إلى عوامل مدرسية، وطبقاً لكيفية تفسيرهم «التوقعات» و«الضغط» - يمكن اعتبار أن 9 من الاختيارات العشرة كانت أكاديمية بطبيعتها. «وبما أن المدارس تؤثر في حياة الشخص بأكمله، فإن التربويين مسؤولون أخلاقياً عن التعرف بدقة إلى كل الجوانب المدرسية المؤثرة في الأطفال» (Cross, 1993 & Coleman). بالنسبة إلى الأطفال ذوي الموهبة تشمل هذه التأثيرات الرسائل التي يتلقاها جميع الطلبة مثل: ابذل قصارى جهدك، اعمل الشيء الصحيح، كوّن صداقات كثيرة، كن متواضعاً، احترم الآخرين، من المهم أن تعتني بالصورة التي يظهر فيها مظهرك الخارجي، احصل على درجات ممتازة، كن ذكياً، وتصرف مثل رجل/ امرأة (Coleman, 2012, p. 373)، هذه مجموعة من الرسائل توجه لجميع الطلبة بمن فيهم ذوو الموهبة، وهناك رسائل إضافية توجه للطلبة ذوي الموهبة تتضمن مجموعة فريدة من التوقعات استناداً إلى وضع ونوعية ودرجة موهبتهم، مضمون هذه الرسائل قد يتعارض مع الرسائل العامة الأخرى. وهكذا يجد هؤلاء الأطفال أنفسهم في وضع يجب عليهم فيه أن يقرروا كيفية الاستجابة للرسائل المتضاربة التي يتلقونها. يؤكد (Coleman, 2012) أن القدرة على أن يكون المرء على سجيته وبطبيعته وأن يتم قبوله مجتمعياً، تتوقف على الطريقة التي تتبعها المدارس والأسرة لتلبية احتياجات وسلوكيات طلبتها ذوي الموهبة، إضافة إلى الطرق التي يدرك بها هؤلاء الطلبة هذه الجهود.

وصمة الموهبة (Stigma of Giftedness):

لم يتمكن جمال من إيقاف الدموع في عينيه وهو يتذكر اليوم الذي كانت فيه مشاعره مختلفة، وشعر خلالها بالصدمة. في المدرسة، وأثناء مادة اللغة العربية، طلب المعلم من الطلبة القراءة بصوت عال من الكتاب ومناقشة فقراته، وعندما وصل دور جمال فعل كما هو متوقع. يقول جمال: «لم يكن الأمر مشكلة بالنسبة إليّ، لم أكن أبداً خجولاً بشأن التحدث أمام الجمهور أو أي شيء». وفي نهاية دوره قرأ جمال وصفاً لشخصيات رئيسة في الكتاب، فقال شيئاً لم يحبّه زملاؤه لأنهم لم يفهموه، ولم يعجب به المعلم أيضاً لأنه لم يكن قادراً على التعليق بذكاء. شعر جمال بشعور «غريب» بمجرد انتهائه من جملته الأخيرة، وسرعان ما نظر حوله. قال جمال: «كان الجميع في الصف يحدقون في وجهي، حتى المعلم». الصدمة في أعينهم، الطريقة التي علقت بها أفواههم، الإيماءات عندما قال صوت في الغرفة: «يتفلسف علينا». يقول جمال: «من ذلك اليوم إلى الآن أحاول قدر الإمكان تجنب مثل ذلك الموقف».

يتأثر ذوو الموهبة بمشاعر أقرانهم، آبائهم ومعلميهم حول قدراتهم. فإذا نظر إليهم على أنهم متفلسفون أو شخصيات غير سوية أو غريبو الأطوار لمجرد أنهم أذكياء أو مبدعون، فإن الكثير منهم سيتجنب إيضاح ذكائه، رغبة في الانسجام العام مع زملائه. فبعضهم قد يفضل ضعف التحصيل والحظوة بشعبية، بدلاً من تحقيق مرتبة الشرف وتلقي النبذ، أو وصمه بلقب يخرجه عن السياق الاجتماعي، أو يبعده عن الأصدقاء الذين يود أن يكون بينهم، كأن يلقب بـ«مصطفى» أو «الدافور»[1].

يشير (Coleman, 2012) إلى مصطلح (stigma) أو «الوصمة» على أنه التعديل أو التغير الذي يحدث في العلاقات الاجتماعية كنتيجة لوجود خاصية أو صفة أو سلوك أو علامة فارقة يمكن أن تعتبرها الجماعة أو الرفاق «شاذة» أو «مختلفة» أو حتى «منفرة». في حالة الطالب جمال، أخذ ينظر إلى قدراته وموهبته على أنها «شذوذ» أو «اختلاف» تجعل العين تركز عليه. هذه الحالة يطلق عليها (Coleman, 1985)

(1) هذه ألقاب شائعة في دول الخليج العربية على سبيل التهكم، يطلقها الطلبة على أولئك الأفراد المتميزين جداً في أدائهم المدرسي.

ظاهرة وصمة الموهبة (Stigma of Giftedness Paradigm, SGP)، والتي تصف حالة الطفل ذي الموهبة الذي يرغب في الحصول على علاقات اجتماعية طبيعية مع أصدقائه، إلا أن وجود الموهبة في حياة هذا الطفل، تجعل من الطلبة من حوله يتصرفون بطريقة مختلفة معه، ولوعيه بإمكانية هذا التغير وما يترتب عليه من تأثير سلبي في علاقته الاجتماعية معهم، يعمد إلى إخفاء هذا التميز.

إذا حاول الطلبة إخفاء موهبتهم بهدف الحصول على القبول من مجموعة الرفاق، فهم عادةً ما يستخدمون استراتيجيات تمكنهم من إخفاء قدراتهم، وعدم الاهتمام بتنميتها، رغبة في الاندماج مع المجموعة، وبالتالي عدم التعرف إليهم "disidentifying"، وبالتالي هم يتدرجون من مرحلة البروز العالي «التوهج» إلى أن يصبحوا غير مرئيين تماماً «المزج» من حيث التميز الأكاديمي أو العقلي (Cross, 1999b). وبالمقابل يحاول الطلبة الذين يختارون استراتيجيات البروز العالي «التوهج» إبراز الجوانب التي تبرزهم بشكل لافت ومميز، بحيث تجذب الأنظار إليهم حتى يبرزوا. ويدخل ضمن ذلك لعب دور «العالم» المنغمس حتى النخاع في الموضوعات العلمية، أو استخدام مصطلحات صعبة وغير مألوفة، أو محاولة تقديم استجابات وإنجازات غير متوقعة (Coleman, 2012; Cross, 1999b). في حين أن الصورة المقابلة للتوهج والبروز، هي محاولة الطفل ذي الموهبة الاندماج «بالاختفاء الاجتماعي»، من خلال التصرف بطرق تجعله يبدو مثل بقية الأطفال. قد يأخذ هذا شكل عدم المشاركة في الفصل، التظاهر بالغباء (أي التظاهر بعدم معرفة الإجابة عن سؤال)، أو وصف الاختبارات والواجبات بأنها «صعبة» (Coleman, 2012). ومن الصور الأخرى التي يحاول فيها الأطفال إخفاء مواهبهم، وتفضيل الاندماج الاجتماعي عليها، قيامهم بالانخراط في سلوكيات تبدو غير مرتبطة بشكل نمطي مع الأطفال ذوي الموهبة. هذا يمكن أن يتضمن محاولة المشاركة في الفرق الرياضية رغم قلة قدراتهم فيها، والتظاهر بالاهتمام بالأنشطة والموضوعات «الشعبية» مثل ألعاب البلاي ستيشن، أو بعض المسلسلات، أو غير ذلك (Coleman, 2012; Cross, 1999b).

وفقاً لـ(Cross, 1999b)، يستخدم الطلبة ذوو الموهبة هذه الاستراتيجيات نتيجة

لقناعتهم بوجود رسائل متناقضة مفادها أن الموهبة قد تكون عائقاً أمام الاندماج الاجتماعي والاستمتاع بالحياة والصداقات. وللأسف فإن محاولات بعض الجهات المهتمة بالموهبة لتلبية الاحتياجات الأكاديمية للطلبة ذوي الموهبة تتعارض أحياناً مع جهود الطلبة الخاصة لتلبية رغباتهم الاجتماعية والعاطفية. قد تؤدي برامج السحب، والتجميع المتجانس، والتسريع إلى تعزيز رؤية الطلبة ذوي الموهبة أنفسهم لأنفسهم بأنهم بالفعل منفصلون ومختلفون عن الطلبة الآخرين، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى الشعور بالعزلة (Cross & Coleman, 1993).

التنمّر:

في عام 2014 قدمت المراكز الأمريكية لمكافحة الأمراض (CDC) تعريفاً موحداً للتنمر، واصفة الظاهرة على النحو التالي:

> التنمر هو سلوك عدواني غير مرغوب فيه من قبل شاب آخر أو مجموعة من الشباب الذين لا تربطهم علاقة بهم، ينطوي على خلل في توازن القوى، يتكرر هذا الإيذاء عدة مرات أو من المرجح أن يتكرر. قد يؤدي التنمر إلى إلحاق الأذى أو الضيق بالشباب المستهدفين بما في ذلك الأذى الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي أو التعليمي (Gladden et al., 2014, p. 7).

تنص (CDC) على أن التنمر يمكن أن يكون مباشرة (على سبيل المثال: إطلاق الألقاب، العدوان المادي) أو غير المباشرة (على سبيل المثال: نشر الشائعات، التسلط عبر الإنترنت) البدنية أو اللفظية أو العلائقية (على سبيل المثال: استبعاد طفل من مجموعة اجتماعية) و/ أو إتلاف الممتلكات (مثل سرقة أو تحطيم ممتلكات شخص ما).

إن القول بأن التنمر منتشر على نطاق واسع سيكون أقل ما يقال عن الحقيقة. في عام 2015 أعلن مركز السيطرة على الأمراض أن 20% من طلبة مدارس الثانوية أفادوا بأنهم تعرضوا للمضايقات في المدارس في العام السابق للدراسة، وأن 16% من طلبة المدارس الثانوية أفادوا أنهم تعرضوا للتخويف الإلكتروني في نفس الوقت،

وهناك من يرى أن هذه التقديرات منخفضة عن الواقع. وعلى الرغم من أن الأبحاث تشير إلى أن الطلبة ذوي الموهبة ليسوا ضحية بشكل أكبر من أقرانهم (Ryoo, Wang, Swearer, & Park, 2017)، إلا أنهم يظلون أهدافاً للتنمر.

في الواقع، وجدت دراسة أجراها (Peterson & Ray, 2006a) أن 67% من الطلبة ذوي الموهبة الذين شملهم الاستطلاع كانوا ضحايا التنمر في بعض الأوقات خلال سنوات دراستهم، حيث أفاد 11% بأنهم تعرضوا للتخويف مراراً وتكراراً. أجرى الباحثون مقابلات مع المشاركين ووجدوا أن الضحايا ذوي الموهبة غالباً ما يشيرون إلى عوامل خارجية كمصدر للتنمر، لكنهم يتحملون مسؤولية حل المشكلة بأنفسهم (Peterson & Ray, 2006b). وجدوا أيضاً أن التنمر غير المادي يمكن أن يؤذي الأطفال ذوي الموهبة بشدة:

> قد يكون رد الأفراد ذوي الموهبة على التنمر شديداً وحساساً؛ فقد يؤدي عند البعض إلى الإحساس بأن الخطأ خطؤهم، إذ كان من الواجب أن يكونوا قادرين على تجنب هذه المضايقات (كمالية تجنب الأخطاء)، النقد الذاتي الشديد، الصمت الخطير، وقدر كبير من الطاقة العقلية الموجهة نحو محاولة التعامل مع التنمر. ويبدو أن لحظات الإجهاد المرتفعة من العجز والخوف وقلة السيطرة تجعل الذكريات لا تمحى، وهو ما تؤكده الدراسات العلمية حول الآثار العميقة للتنمر. تمنى بعض الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات أن يتمكنوا من الانتقام، لكنهم لم يتمكنوا من ذلك لعدة أسباب، بما في ذلك الحساسية للتنمر. (Peterson & Ray, 2006b, p. 262).

وبالرغم من أن الدراسة السابقة وجدت أن استراتيجيات التكيف لدى الطلبة ذوي الموهبة تميل إلى التحسن مع التقدم في السن، وأن التعافي العاطفي يمكن أن يحدث، إلا أن هذا الشفاء قد يستغرق وقتاً طويلاً. في حين كان العديد من الطلبة المشاركين في دراستهم قادرين على «فهم» ظاهرة التنمر، أوضح (Peterson & Ray, 2006b): «لم

يكن البعض قادرين على فهم سبب استهدافهم وكيفية تجنبهم للتنمر». وبقي لديهم الشك في قدراتهم، والحزن بسبب ذلك ولفترة طويلة (ص 263).

وبما أن المراهقين ذوي الموهبة الذين هم ضحايا التنمر لا يميلون إلى مشاركة تجاربهم المقلقة مع الراشدين (Peterson & Ray, 2006b)، فإن صياغة استجابة منهجية للتنمر لدى الأطفال ذوي الموهبة يمكن أن تكون صعبة. وفقاً لـ (Ryoo et al, 2017) فقد يكون من الأفضل التركيز على تحسين البيئة الاجتماعية للطلبة ذوي الموهبة وتطويرها بما يوفر الحماية لهم. ينطوي القيام بذلك على الاهتمام بالطرق التي يتعامل بها المشرفون والمعلمون مع الطلبة ذوي الموهبة، وكيف يستجيبون لسلوكيات التنمر. «عند الذهاب إلى المدارس ذات المناخ المدرسي الإيجابي يكون الطلبة ذوو الموهبة أقل عرضة للإيذاء بسبب اختلافهم عن أقرانهم الآخرين. وبعبارة أخرى، قد تؤثر العوامل البيئية بدلاً من الموهبة على تجربة الطلبة مع الإيذاء» (Ryoo et al., 2017, p. 407).

يقدم لنا كل من (Peterson and Ray, 2006b; Ryoo et al., 2017) بعض الخطوات والإرشادات التي يمكن أن تعمل عليها الجهات للحد من خطورة وتأثيرات التنمر في طلبتها، إذ يتطلب من هذه الجهات القيام بالآتي:

- ✓ دراسة وتقييم الفروق الفردية في الجهة، بما في ذلك (على سبيل المثال لا الحصر) الصف والتنوع والجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية والموهبة.
- ✓ تقدير الإنجاز الأكاديمي (وليس فقط تقدير وجود الموهبة دون وجود الإنجازات).
- ✓ تدريب أعضاء هيئة التدريس على مواجهة جميع أشكال التنمر (على سبيل المثال: المباشر، غير المباشر، اللفظي، العلائقية، وما إلى ذلك).
- ✓ تقديم برامج الوقاية من التنمر على نطاق المدرسة أو الجهة، مع إيلاء اهتمام خاص لسنوات الدراسة في المرحلة المتوسطة (من الممكن أن يصبح عموم الطلبة في المرحلة الابتدائية معرضين للتنمر، أما في الصفين الثامن والتاسع فمن المرجح أن يكون الطلبة ذوو الموهبة مستهدفين بصورة أكبر).

- ✓ أخذ جميع تقارير التنمر على محمل الجد.
- ✓ إلحاق التنمر اللفظي، والعلاقات، والتسلط عبر الإنترنت، إلى التنمر البدني.
- ✓ ضمان توفير فرص المشورة والإرشاد.
- ✓ مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات حل المشكلات والمهارات الاجتماعية للتعامل مع كل من قضايا النمو والتنمر.
- ✓ توفير التدريب للطلبة في الحزم والتعبير عن المشاعر الصعبة.
- ✓ الانخراط في مناقشات هادفة ومناسبة حول التنمر، مثل الشعبية والوضع الاجتماعي، وكون الطالب متفرجاً إيجابياً.
- ✓ كيفية طلب المساعدة في الحالات غير الآمنة وتعزيز الوعي بالسلامة السيبرانية (الإنترنت).
- ✓ توفير الفرص للطلبة ذوي الموهبة لتعزيز العلاقات الاجتماعية من خلال إيجاد القواسم المشتركة والانخراط في نقاشات مفتوحة.
- ✓ الاجتماع مع مرتكبي التنمر، وتقديم جلسات إرشادية لهم، ومساعدتهم على تبني سلوكيات بديلة.

خاتمة:

تمثل الموهبة جانباً من الهوية التي يمكن أن تظل سرية إلى حد ما. الوعي بهذه الحقيقة يمكن أن يقدم للطلبة ذوي الموهبة معضلة: «هل أعمل على محاولة عدم البروز بإخفاء قدراتي، وتجنب تقديم إجابات أعرفها حتى لا أفقد صداقاتي، أم أظهر ما لدي بغض النظر عما يترتب على ذلك حتى لو أصبحت وحيداً؟»، يمكن للمعلمين المساعدة في حل هذا المأزق من خلال بذل الجهود لفهم طبيعة المشاعر التي يحملها الطلبة ذوو الموهبة تجاه هويتهم. من خلال الفهم الجيد للطلبة، وفهم البيئة المحيطة، يمكن للجهات بمن فيها المعلمون والمشرفون، العمل على توفير الخدمات والخبرات اللازمة التي تستجيب لاحتياجات الطلبة ذوي الموهبة المتنوعة، وذلك لمساعدتهم على أن يكونوا قادرين على العيش بشخصياتهم الحقيقية بشكل أكبر.

علاقات الأقران:

تلعب الصداقات وعلاقات الأقران دوراً أساسياً في تطور ونمو الفرد طوال فترة الحياة. فمن سن مبكرة يتم تعريف الأطفال بمؤسسات خارج العائلة (مثل رياض الأطفال، والمدارس ومجموعات اللعب)، والتفاعلات التي يمكن أن تساهم في تشكيل مفهومهم الذاتي، إضافة إلى أنماطهم وسلوكياتهم الاجتماعية (Goldenberg, 2012 & Goldenberg). وفقاً لـ(Kao, 2011)، توفر العلاقات بين الأقران فرصاً للطلبة لتجربة الشعور بالقبول والانتماء وممارسة المهارات الشخصية والقيام بأعمال تعاونية.

على الرغم من الصورة النمطية للطالب ذي الموهبة، يميل الأطفال ذوو الموهبة إلى تحقيق نتائج جيدة في العلاقات بين الأقران (Cross, 2012). وعلى الرغم من أنهم يقولون أحياناً بأنهم لا يفضلون بناء العلاقات مع الأقران (Coleman, 2012; Lee, Olszewski-Kubilius, & Thomson, 2012)، إلا أن كثيراً منهم يظهرون قدرات تفاعلية مع الأقران، ويبرعون في صناعة الصداقات، ويحققون شعبية جيدة (Farmer & Hollowell, 1994; Luftig & Nichols, 1990). قضية مهمة يجب تأكيدها هنا، أن الطلبة ذوي الموهبة لا يختلفون عن أقرانهم غير ذوي الموهبة من حيث عدد أصدقائهم أو عدد الأصدقاء الذين قد يرغبون في الحصول عليهم، ومع ذلك فقد ينظرون إلى العلاقات من وجهة نظر أكثر نضجاً من غيرهم من الطلبة، حيث ينظرون إلى العلاقات الشخصية باعتبارها حاجات اجتماعية تلبي احتياجاتهم الخاصة. وبعبارة أخرى، يمكن للطلبة ذوي الموهبة إنشاء وتقدير الصداقات التي تتمحور حول خصائص أكثر تحديداً، مثل الاستقرار/ الأمان والمحادثة والقدرة على التعاطف والمشورة (Chichekian & Shore, 2017). بشكل عام يرى (Chichekian & Shore, 2017) بأنه يبدو أن «صداقات الطلبة ذوي الموهبة» مختلفة في الفروق الدقيقة الملحوظة وليس في الأبعاد الرئيسة عما هو معروف عن صداقات المراهقة بشكل عام" (ص 153).

التحديات التي تواجه العلاقات بين الأقران: على الرغم من التشابه العام مع غيرهم من الطلبة في كيفية إنشاء الصداقات، إلا أنه توجد تحديات خاصة بالنسبة

إلى الطلبة ذوي الموهبة تتعلق بكيفية بناء وتطوير العلاقات مع الأقران. أحد هذه التعقيدات الاجتماعية قد يتخذ شكل مقاومة الأصدقاء لمن يظهرون قدرات ذهنية عالية، أو ما يمكن تسميته «مناهضة الأذكياء» Anti-intellectualism، أو كراهية، أو عدم ثقة في الأفراد الذين يظهرون قدرات ذهنية استثنائية.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالنسبة إلى الشباب، يبدو أن هناك اختلافاً واضحاً بين «أن تكون ذكياً» و«الانخراط في مناقشات ذكية». ففي حين أن الطلبة ذوي الموهبة وغير ذوي الموهبة يشيرون إلى أن الأول هو أمر جيد، وذو قيمة، فإنهم يذكرون أن الأخير يمكن أن يؤثر سلباً في مكانة الشخص الاجتماعية (Lee et al., 2012). ومع أخذ ذلك في الاعتبار، يجدر الأخذ في الاعتبار أيضاً الطريقة التي يمكن من خلالها رؤية الموهبة، التي يمكن رؤيتها من خلال عدسة الذكاء و/ أو الفكر، ومدى تفاعلها مع فئات ديموغرافية مختلفة فيما يتعلق بالعلاقات بين الأقران.

ومن حيث العمر يبدو أن الطلبة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة يقبلون الذكاء والأذكياء نسبياً (Lee et al., 2012). في الواقع يمكن أن يكون ذكاؤك سبباً لتحظى بعدد من المزايا الاجتماعية. إلا أن (Cross, 2012) يشير إلى الابتعاد عن هذه القاعدة، في هذه الحالة، فإن «الذكاء الشديد» قد يؤدي إلى الاستبعاد. وبغض النظر عن ذلك فإنه يبدو أن المزايا التي تأتي مع الذكاء تتراجع في أواخر سنوات الدراسة في المرحلة المتوسطة. يشير (Lee et al., 2012) إلى هذه الظاهرة:

> مع المراهقة يتراجع الطلبة ذوو الموهبة -ولا سيما الفتيات- في أدائهم الأكاديمي بشكل نسبي على مدار سنوات الدراسة الثانوية. وبالمثل، يعاني المراهقون ذوو الموهبة أكثر من نظرائهم الأصغر سناً في خلق والحفاظ على الصداقات مع زملائهم في الصف، وكذلك شعورهم بالعزلة الاجتماعية (ص 92).

يعد العمر أيضاً أحد التحديات المؤثرة التي تواجه هؤلاء الطلبة، وذلك لكونهم مضطرين إلى البقاء في صفوف دراسية بناء على تاريخ الميلاد، بدلاً من القدرات. يتسبب هذا الأمر في خلق تحديات اجتماعية عديدة للطلبة ذوي الموهبة لكونهم أكثر

نضجاً في جوانب عديدة من أقرانهم في الأعمار. إن تسريع الطلبة، سواء من خلال التخطي التدريجي، أو الدخول المبكر، أو التلمذة، لا يمكن أن يكون له تأثير إيجابي فقط في التطور الاجتماعي للطلبة، بل يمكن أن يحسن تصوراتهم عن علاقات الأقران الخاصة بهم (Lee et al. , 2012).

يؤثر النوع الاجتماعي (نوع الجنس) في تفاعلات الرفاق أيضاً، مثال على ذلك: وجدت دراسة للفتيان والفتيات ذوي الموهبة وغير ذوي الموهبة من قبل (Luftig & Nichols, 1990) أن الفتيان ذوي الموهبة هم من بين الأطفال الأكثر شعبية (حيث احتلوا المرتبة الأولى في الدراسة)، في حين كانت الفتيات ذوات الموهبة الأقل شعبية. وعلى الرغم من حقيقة أن الإناث يملن إلى إظهار مهارات أفضل من الذكور في التكيف الاجتماعي، وكذلك في اتباع سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، إلا أن الطلبة ذوي الموهبة الذكور يلقون قبولاً أكبر لدى المعلمين وبقية الطلبة (Kao, 2011)[1]. وهو ما يمكن أن يؤدي إلى اضطرار ذوي الموهبة من الإناث إلى محاولة إخفاء بعض من قدراتهن ليتمكنّ من المحافظة على علاقات اجتماعية جيدة مع بقية الطلبة وتحسين قبولهن من الأقران. هذا الوضع، ربما يفسر ما تشير إليه الطالبات ذوات الموهبة من أنهن يتمتعن بعلاقات وصداقة أكثر إيجابية (Schapiro, Schneider, Shore, Margison, & Udvari, 2009). ما تقوم به الطالبات ذوات الموهبة من محاولة إخفاء قدراتهن قد يعيق تطورهن الأكاديمي والمهني على المدى الطويل. وهذا ما أكدته دراسة (Kao, 2011) من أن الإناث ذوات الموهبة من المراهقات ليس لديهن أهداف مهنية واضحة، ويملكن توقعات أقل للإنجاز الأكاديمي من أقرانهن الذكور ذوي الموهبة.

وأخيراً، وكما تم تأكيده في المبحث الأول من هذا الدليل، فإن التنوع العرقي والثقافي، بل حتى المذهبي، يمكن أن يؤثر بشكل لا لبس فيه في علاقات الأقران بين الطلبة ذوي الموهبة. فقد يشكل المحيط الاجتماعي الذي يعيشه الطالب ضغطاً

(1) هذه النتائج ملائمة للمجتمعات الغربية، ويصعب تعميمها على المجتمعات العربية، ومع الأسف الشديد لا توجد دراسات عربية تناولت مثل هذه القضايا.

كبيراً عليه لتبني سلوك أكاديمي قد لا يتوافق مع طموحاته وأهدافه الحقيقية (Cross, 2012, p. 414). على سبيل المثال: قد يكون الطلبة الأمريكان من أصول أفريقية من ذوي الموهبة غير راغبين في إظهار ذكائهم، لأنه قد يؤدي إلى اتهام أقرانهم في العرق بأنهم «يتصرفون كالبيض» (Hébert, 2012)، ويمكن القياس على ذلك في البيئات والثقافات العربية، على اختلاف درجة الضغط الذي يمكن أن يكون على الطالب.

خصائص ذوي الموهبة وعلاقتها بالتفاعل مع الأقران:

أخذاً في الاعتبار الخصائص والخبرات الفريدة للأفراد ذوي الموهبة، والتي سبق استعراض بعض منها، نجد أن هذه الخصائص تعمل على تشكيل صور التفاعل مع الأقران. على سبيل المثال: قد يؤدي النمو غير المتزامن، إما من ناحية جانب معين من القدرات الأكاديمية (مثل القراءة أو الحساب)، وإما من ناحية التسارع المعرفي العام لدى الطلبة ذوي الوهبة مقارنة بأقرانهم في العمر الزمني، إلى شكوك الطلبة ذوي الموهبة في مدى ملاءمة انتمائهم لهذه الفئة العمرية من الطلبة. وبالمثل يمكن أن تلعب درجة الموهبة بين الطلبة ذوي الموهبة أنفسهم دوراً في علاقات الصداقات، ففي حين أن الأطفال في نطاق الذكاء «الأمثل اجتماعياً» التي أشارت إليه Hollingworth وسبق بيانه في صفحات سابقة، يبدون قادرين على تطوير وقبول الصداقات بشكل جيد من الأطفال في نفس العمر وأعمار مختلفة، فيما يظل الأطفال استثنائيو الموهبة هم أكثر عرضة لتجربة الصعوبات المتعلقة بأقرانهم في السن (Schapiro et al., 2009). كثيراً ما يظهر استثنائيو الموهبة عدم القدرة على التواصل مع الطلبة ذوي الموهبة في مستويات أقل، وكذلك عدم القدرة على التواصل وبناء العلاقات مع الطلبة الأكبر سناً من غير ذوي الموهبة، وهو ما يشعر هؤلاء الطلبة بالاغتراب أو العزلة، مما قد يؤثر بشكل مباشر في مفهومهم وتقديرهم الذاتي. قد ينظر الطلبة استثنائيو الموهبة إلى أنفسهم على أنهم انطوائيون، وقد يعتقدون أنهم أقل قبولاً اجتماعياً، وأن ليس لديهم شعبية كافية (Schapiro et al., 2009).

التصورات التي يحملها الطلبة ذوو الموهبة عن كيفية نظرة الآخرين إليهم المحور المحرك والباعث للشعور بما تمت تسميته وسبق الإشارة إليه «وصمة العار للموهبة»

(Coleman, 1985). الطلبة ذوو الموهبة لديهم رغبة في إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع أقرانهم الطلبة، إلا أن تصوراتهم بأن نظرة الآخرين إليهم تتغير بمجرد معرفتهم أنهم يمتلكون قدرات عالية، وقد يؤثر ذلك في تقوية العلاقة معهم، هذا التصور يجعلهم يعملون أحياناً على إخفاء موهبتهم أو قدراتهم الاستثنائية. مع الأسف، كثير من الشباب ذوي الموهبة (المراهقون على وجه أخص) يعتقدون أن الإنجاز الأكاديمي العالي يؤدي إلى رفض الأقران لهم، أو على الأقل رفض مجموعة محببة لديهم لهم. تصورات مثل هذه تعمل بلا شك على عرقلة تطوير علاقات إيجابية مع الأقران. وقد أشار (Lee et al., 2012) إلى هذا المعنى:

> قد يختار الطلبة ذوو الموهبة غير القادرين على إيجاد أقران في نفس العمر يشاركونهم اهتماماتهم ومعتقداتهم العامة حول الصداقة «الانسحاب من المشهد الاجتماعي» بشكل كامل. غالباً ما يفضل الأطفال الذين يرفضون أو لا يستطيعون التوصل إلى حل وسط بين اهتماماتهم وقدراتهم، ورغبتهم في قبولهم في مجموعة اجتماعية وصداقات، الانعزال واللعب وحدهم. وبدلاً من ذلك، يمكن للأطفال ذوي الموهبة الذين لا يستطيعون العثور على أطفال في سنهم يشاركونهم اهتماماتهم، «العثور على مشهد اجتماعي جديد» عن طريق البحث عن رفقة الأطفال الأكبر سناً. وبشكل أكثر سلبية في الاستجابة إلى عدم توفر الأقران المناسبين في نفس العمر، قد يميل الطلبة ذوو الموهبة إلى «الذوبان مع المشهد الاجتماعي المتاح» عن طريق إخفاء أو إنكار موهبتهم، التي يرون أنها السبب الرئيس في افتقارهم إلى قبول الأقران. (الصفحة 91).

وعلى الرغم من أن الطلبة ذوي الموهبة قد يستخدمون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات للتعامل مع وصمة العار المتصورة بسبب وجود الموهبة الخاصة بهم مثل تقليل عدد الصداقات مع الأقران، إلا أن مثل هذه الاستراتيجيات من شأنها أن تقوض قدرتهم على بناء الصداقات. إن إخفاء موهبة المرء للحصول على قبول الزملاء يمكن أن يعزز الفكرة القائلة بأن الأطفال ذوي الموهبة لا يمكنهم أن يكونوا على سجيتهم إذا أرادوا التواصل مع الآخرين.

المشكلات الشخصية:

غالباً ما يُظهر الطلبة ذوو الموهبة مفردات أكثر تقدماً وقدرة أكبر على التعامل مع المفاهيم المجردة ومهارات التفكير الأكثر تقدماً (Lee et al, 2012). من منظور الأقران، قد يُنظر إلى هذه الخصائص على أنها «تباهٍ» (غرور)، أو «فلسفة وسخف» (أي طرح أسئلة لا علاقة لها بموضوع الدرس)، أو «تذاكٍ»، هذه الأمور كلها تحرك مشاعر الغيرة أو النفور، أو على أقل تقدير تجعل من الطفل غير محبوب من قبل أقرانه (Cross, 2012).

وبالمثل قد تؤدي المبالغة في الاهتمام بالمواهب الذهنية والأكاديمية للأطفال (من قبل الوالدين والمعلمين وغيرهم) إلى حجب أهمية امتلاك الطفل لمهارات اجتماعية كافية، مثل التنظيم العاطفي، وحل النزاعات. من دون هذه المهارات يمكن أن يتم رفض الأطفال ذوي الموهبة من قبل أقرانهم، كما يمكن أن يؤدي ذلك إلى عدم وجود فرص لممارسة اللعب مع الأطفال الآخرين، والتي بدورها قد تقلل من فرص الأطفال ذوي الموهبة ليشهدوا ويتعلموا من استراتيجيات الأقران الاجتماعية الخاصة بأعمارهم، (Cross, 2012):

> ينسى الكبار في كثير من الأحيان أن الطلبة ذوي الموهبة هم أطفال أولاً، ويحتاجون إلى تجارب مع أقرانهم لتطوير كفاءاتهم الاجتماعية. يتعلم الأطفال المهارات الاجتماعية عندما يقدم لهم الآباء نصائح حول السلوكيات في المواقف الاجتماعية، يبدأ الوالدان بإبلاغ الأطفال كيف يتصرفون، ولكن مع مرور الوقت يطلبون من الطفل التفكير في عواقب سلوكه. قد يظن آباء الأطفال ذوي الموهبة أن أبناءهم الذين يملكون قدرات ذهنية عالية، يعرفون أيضاً ما يجب عليهم فعله في المواقف الاجتماعية مع أقرانهم، وبالتالي قد لا يحصلون على الإرشادات التي يحتاجونها بشدة. (صفحة 419).

تحسين العلاقات بين الأقران:

سبق وأن تمت الإشارة في أكثر من مرة إلى أهمية استراتيجية التسريع، ليس

للاستجابة للحاجات الأكاديمية فحسب، ولكن أيضاً لتحسين التجربة المعيشية للطلبة ذوي الموهبة. يعتقد بعض الناس خطأ أن تسريع الطالب إلى صفوف أعلى سيفقده صداقات حميمة، ويعوقه عن تكوين صداقات مناسبة له، في حين تشير الأدلة العلمية إلى أن التسريع يمكن أن يحسِّن بالفعل علاقات الأقران ذوي الموهبة مع غيرهم في الصفوف التي ينتقلون إليها. وكما سبق التأكيد عليه، الأقران من نفس العمر ليسوا بالضرورة هم الأنسب للطلبة ذوي الموهبة لبناء علاقات صداقة معهم، ولكن الأكثر مناسبة لهم هم الذين يتقاربون معهم في الاهتمامات، والقدرات، وهذا يتحقق من خلال فرص التسريع والإثراء (Kao, 2011). قد يكون التسريع أحد الحلول الممكنة والفعالة في تلبية احتياجات بعض الطلبة ذوي الموهبة إلى بناء علاقات اجتماعية وصداقات مناسبة لهم (Lee et al., 2012).

إضافة إلى توفير فرص التسريع يمكن للمدارس أو الجهات المهتمة بالموهبة التأكد من سلامة المحيط الاجتماعي فيها (سواء لدى المعلمين أو الطلبة) من وجود رفض أو لنقل عداء غير مرئي لذوي الموهبة في محاضنها التعليمية. من الواجب أن تعمل المدارس أو الجهات المهتمة بمجال الموهبة على نشر ثقافة احترام الذكاء، والإنتاج الفكري بما يجعل منه هدفاً لجميع الطلبة (Cross, 2012). الوقوف على خط الحياد بين عدم الرفض وعدم التأييد أمر أيضاً مرفوض، يجب أن تقوم الأسر والمدرسة والجهات المهتمة بتقديم برامج تربوية بإظهار الاحتفاء بالأداء الأكاديمي العالي، وتشجيع بذل الجهد، والانفتاح على الأفكار الجديدة، وتشجيع الاستجابات غير التقليدية، واحترام الفضول العلمي، والتساؤلات البحثية والتعلمية.

يجب على المعلمين، سواء كانوا في الصفوف العادية أو حتى في البرامج الخاصة بالموهبة، خلق بيئات تعلمية تحتفي بالأداء العالي، وبالأداء المتمايز، وتقدر الأفكار غير التقليدية، وممارسة دور القدوة في قبول الاختلاف والتمايز. إن السلوكيات التي تلفت الانتباه إلى الاختلافات في أداء الطلبة، سواء عن طريق تشجيع المنافسة أو إبقاء طلبة معينين كنماذج للتميز الأكاديمي، يمكن أن تكون ضارة، لأنها قد تزيد من مشاعر «الاختلاف» التي يشعر بها الطلبة ذوو الموهبة. يجب أن يسعى المعلمون والمرشدون إلى تشجيع مشاركة الأقران، إضافة إلى التعلّم من أجل التطور بدلاً من الإنجاز (Cross, 2012).

قد تساعد الجهات المهتمة بالموهبة في تحقيق ذلك من خلال توفير التدريب للمعلمين وأولياء الأمور حول احتياجات الأطفال ذوي الموهبة، وكذلك في تقديم البرامج في كيفية تطوير المهارات الاجتماعية. يمكن للمرشدين التربويين والنفسيين مساعدة مصممي البرامج الإثرائية لتضمين بعض المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الطلبة ذوو الموهبة في محتوى ومناشط البرامج، مثل كيفية تشفير، ومعرفة الإشارات الاجتماعية، وتحديد الأهداف في المواقف الاجتماعية، وكيفية صياغة وتحقيق الاستجابة المناسبة. التعليم المباشر لهذه المهارات، إلى جانب الممارسة المباشرة في البرنامج لمساعدة الطلبة على الاستجابة بشكل تلقائي قد يكون مطلوباً حتى لألمع الطلبة من جميع الأعمار.

وأخيراً من المهم أن نتذكر أنه ليس كل الطلبة، ذوي الموهبة أو غيرهم، يريدون أو يحتاجون إلى عدد كبير من الأصدقاء. في الواقع، تشير التقارير إلى أن الطلبة ذوي الموهبة هم أكثر عرضة للانطواء من بقية الطلبة (Chichekian & Shore, 2017). على هذا النحو من المهم التحدث مع الأطفال ومراقبة سلوكياتهم العاطفية، وأنماط التفاعل الاجتماعية قبل وضع خطة لتلبية حاجاتهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

العلاقات الأسرية:

الأسرة هي البيئة الأولى والأهم للتعرف إلى الموهبة ورعايتها، ومتابعة تطورها، وتأثيراتها في نسبة تطور قدرات الفرد الذهنية والاجتماعية والأكاديمية لا مفر منه، سواء كانت هذه الأسرة جيدة أو سيئة أو كبيرة أو صغيرة أو تعتني بالتربية أو مهملة لها. تعمل الأسر كقوة حيوية ومؤثرة في التطوير الشامل للأفراد ذوي الموهبة على وجه الخصوص (Hermann & Lawrence, 2012)، بل يشير بعض الباحثين إلى أن الأسرة «العنصر الأكثر أهمية» في بلورة الموهبة ونمو وتطور قدرات ومهارات ذوي الموهبة (Olszewski, Kulieke, & Buescher, 1987). بل أكثر من ذلك، يؤكد كل من (Renati, Bonfiglio, & Pfeiffer, 2017) أن الموهبة قد تكون في الواقع «خاصية ديناميكية تظهر -خلال زمن المسار النمائي- في التفاعل الديناميكي المعقد

بين خصائص الطفل والأسرة، وبالتالي، فإن رفاه الأسرة وممارسات الأبوة والأمومة هي مسائل بالغة الأهمية لاستكشافها» (ص 146).

من خلال تفاعلاتنا العائلية نبني هوياتنا الأولية ونعزز شعورنا بالألفة والانتماء، ونتعلم ونطور المهارات والسلوكيات التي نستخدمها ونتفاعل بها مع العالم من حولنا (Olszewski-Kubilius, Lee, & Thomson, 2014). يمكن للأسرة أن توفر للأطفال ذوي الموهبة القاعدة (الفكرية والقيمية) التي ينطلقون منها ليتعرفوا ويستكشفوا العالم من حولهم، إضافة إلى أنها تعد محطة للعودة ومراجعة النتائج. يكون المنزل مكاناً رائعاً للنمو الشامل عندما يتم توفير المكان الآمن لممارسة التفاعلات الاجتماعية، والمشاركة في المناقشات المفتوحة دون الخوف من التوبيخ، والتعبير عن أنفسهم فكرياً دون الخوف من الحكم والتقييم (Hermann & Lawrence, 2012).

الآثار المترتبة على التصنيف أو التعرف:

من شأن لقب «موهوب» أو حتى التصنيف من بين الطلبة ذوي الموهبة أن يؤثر تأثيراً عميقاً ويكون عبئاً كبيراً على الأسرة أكثر مما يتصوره كثير من الناس. لعله من المناسب هنا استعراض حالة إحدى الأسر التي تواصلت معنا بشأن طفلها.

> سلمى، فتاة تبلغ من العمر 8 أعوام تقريباً، تواصلت أمها مع أحد مؤلفي هذا الكتاب، تطلب المشورة حول ابنتها بعدما قرأت له تغريدة (تويتر) تتعلق بمشكلات الطلبة ذوي الموهبة العاطفية. ذكرت الأم أن ابنتها تظهر «نوبات غضب» بين الحين والآخر بشكل غريب نوعاً ما. وصفت الأم ابنتها سلمى بأنها: طفلة «ذكية، ولكن صعبة». تقول الأم: أتجادل معها كثيراً و«أكثر الأشياء سخيفة»، ولكن أكثر ما يزعجني أنها تظهر أحياناً عدواناً جسدياً ولفظياً ضد أختها الكبرى (غالباً لأنها تتصور أنها تعرضت «للظلم» من قبل والديها، وشعورها بأن والديها يرفضان كل ما تطلبه، على عكس أختها). تقول الأم: أشعر بأن ابنتي مضطربة. عندها، تم طرح مجموعة من الأسئلة حول حياة الطفلة: متى بدأت القراءة،

وتعرف الحروف، دراستها، سلوكها، وما إلى ذلك. كما تم الطلب من الأم أن تسمح بالتحدث إلى سلمى هاتفياً[1]، وبعد حوار طويل نسبياً مع سلمى، تم الطلب من والدتها معاودة الاتصال بعد يومين. تم التمعن في البيانات التي تم جمعها وتحليلها، والخروج ببعض التصورات وسلسلة من «التخمينات» فيما يتعلق بسلوك سلمى. عندما اتصلت والدتها بعد يومين تقريباً، تم تقديم هذه التخمينات بشكل متتال، ولاقت معظم هذه التخمينات مصادقة من الأم، إلى درجة أنها ظنت أن هناك معرفة سابقة بطفلتها[2]، ثم سألت: «كيف تعرف كل هذا؟». وكانت الإجابة: «لا أعرف سلمى على الإطلاق، لا أحتاج إلى معرفة خاصة بها حتى أعرف أي شيء من الأشياء التي ذكرتها لك، كل ما فعلته هو فقط ذكر بعض الخصائص المشتركة بين الأطفال ذوي الموهبة». كانت هناك صدمة كبيرة لدى الأم، وكأنها غير مصدقة أو غير مقتنعة تماماً، وبعد فترة قصيرة من النقاش والاستفسارات، وصلت إلى قناعة جيدة، ثم سألت: «ماذا علينا أن نفعل لها؟». على الفور تم نصحها بأن تتقدم بطلب إجراء اختبار موهبة الذي يقدمه مركز القياس الوطني لطلبة الصف الثالث الابتدائي، وبعد ذلك يمكن التخطيط لما يمكن فعله. تم تقديم مجموعة من النصائح للتعاملات المنزلية معها، مع مجموعة من النصائح المتعلقة بزيادة نسبة التحدي الذهني لها.

يمكن أن يؤدي اكتشاف أن الطفل من ضمن فئة ذوي الموهبة إلى تحديات شخصية (للآباء والأمهات والأفراد ذوي الموهبة والأشقاء) والتغيرات التنظيمية داخل الأسرة. يمكن أن يؤثر ذلك في الأسرة من حيث التمويل (على سبيل المثال: فيما

(1) هذا هو المتاح حينها، لكون الاستشارة ليست رسمية، وتمت كلها من خلال الهاتف.

(2) الأم لم تفصح عن هويتها، ولم يتم سؤالها عن ذلك، لحساسية الأمر لدى بعض العائلات في المملكة العربية السعودية.

يتعلق بتوفير برامج مدفوعة في حال عدم وجود شيء مجاني، التحويل لمدرسة أكثر جودة وقد تكون مدرسة خاصة)، والوقت والاهتمام (على سبيل المثال: إعطاء الأولوية لاحتياجات الطفل ذي الموهبة فوق احتياجات أفراد العائلة الآخرين)، وكذلك في تفهم الأسرة لطبيعة الموهبة والاحتياجات النفسية والاجتماعية المترتبة عليها (Cross & Cross, 2015; Hermann & Lawrence, 2012). وبهذا يمكن أن يكون وجود طفل ذي موهبة أو أكثر في الأسرة الواحدة مرهقاً للوالدين ولنظام الأسرة من حيث الجانب العلاقاتي، والبيئي، والتربوي، بل وحتى الاقتصادي، وقد يخلق ضغوطاً كثيرة على الوالدين لأجل تلبية احتياجات الطفل ذي الموهبة، مع وجود شح في معرفة كيف، وقد يكون هناك جهل بحجم الوقت والاهتمام المطلوبين للقيام بذلك. باختصار شديد، وجود طفل واحد ذي موهبة في الأسرة يمكن أن يكون مؤثراً بدرجة كبيرة في تغيير نمط الحياة التي تعيشها.

الآباء والأمهات والأنماط الأبوية:

تؤثر نفس العوامل الخاصة بنمو وتطور الأطفال ذوي الموهبة (أي تعلم التعامل مع قضايا النمو المتسارع عن الأقران، إضافة إلى التحديات الملازمة مع وجود الموهبة) في والديهم. بغض النظر عن درجة معرفتهم المعرفية للاحتياجات الفريدة لذوي الموهبة، قد يجد الآباء صعوبة فهم والتعامل مع حقيقة النمو غير المتزامن، ومظاهر النمو النفسي والحسي والذهني والخيالي والعاطفي المختلف والمتضارب في أحيان كثيرة. لعل أهم ما يمكن أن يقوم به الوالدان هو محاولة تثقيف أنفسهم حول الموهبة، وكيفية الاستجابة لاحتياجات الطفل النمائية المتنوعة، إضافة إلى إدارة وتخطيط البرامج والخدمات التربوية، وضبط التوقعات المنتظرة من أطفالهم. كثيراً من الأحيان يعتبر الآباء أن مسؤولية الرعاية يجب أن تكون على الجهات الأخرى، مثل المدرسة والجهات غير الربحية المهتمة بالموهبة. هذا الفهم يساعدهم على التخلص من الشعور بالذنب، أو على الأقل الشعور بالضغط النفسي حيال قصور جهودهم عن تلبية احتياجات أطفالهم ذوي الموهبة. دائماً ما يعتقد الآباء أنهم غير قادرين على

تلبية احتياجات أطفالهم ذوي الموهبة، وهو أمر غير صحيح، إذ لكل جهة مسؤولياتها الخاصة بها تجاه الطفل ذي الموهبة، ومسؤولية الأسرة تقع في قلب الحدث بالكامل، ومن المفترض أنها من تدير دفة الحراك في ذلك كله. لا شك أن معرفة أن الطفل يملك موهبة استثنائية يضع الآباء أمام تحديات كثيرة، وشعور بالفخر، يخالطه شعور بالخوف والارتباك بسبب نظرتهم إلى أنفسهم بأنهم غير مؤهلين للتعامل مع هذه الموهبة بالطريقة الصحيحة التي تدفع بها إلى الأمام. ومما يزيد الطين بلة ما يعايشه الآباء من تحديات تتعلق بالقضايا النفسية والاجتماعية التي لا يستوعبون أن مصدرها غالباً من وجود الموهبة، مما يخلق نوعاً من الصراع المعقد في كيفية إدارة تعزيز القدرات الذهنية والمعرفية مع وجود القضايا النفسية والاجتماعية الحرجة، ويدخل في ذلك تحديات تتعلق بطبيعة التعاملات الأسرية، والعلاقات الأخوية، وقضايا التواصل الأسري، والتعامل مع شعور الغيرة الذي قد يصاب به الأخوة تجاه أخيهم أو أختهم اعتقاداً أنه أو أنها تحظى باهتمام خاص وحب ورعاية استثنائية.

حدد (Baumrind, 1991) أربعة أنماط تقليدية من سلوك الآباء والأمهات، هي: التفويضي Authoritative، التسلطي أو التحكمي Authoritarian، التساهل Permissive، والإهمال Neglectful. في حين أن الآباء قد يتقلبون بين الأنماط الثلاثة الأولى، حيث يتوقف ذلك على السياق والموقف، في حين يبقى نمط الآباء المهملين مستقلاً وثابتاً. يتميز هذا النمط الأخير بالفشل في رعاية الطفل من حيث احتياجاته الاجتماعية والعاطفية والجسدية، قد يفتقر الأطفال المعرضون لهذا الأسلوب إلى الإحساس بالسلامة، والأمن وقد يعانون لتطوير وإدارة العلاقات مع الآخرين.

يميل الوالدان المتسلطان أيضاً إلى عدم الاستجابة لاحتياجات أطفالهما، على الرغم من كونهما يعملان في سياق تحقيق وتلبية هذه الاحتياجات فيما يظنان. غالباً ما يظهر هؤلاء الآباء على أنهم متحكمون، ويضعون سلسلة من القواعد والمعايير والتوقعات للسلوك الذي يجب أن يلتزم به الطفل. تظهر لهؤلاء الآباء هيبة عالية في الأسرة، ويعززون ذلك باستخدامهم أسلوباً تأديبياً لفرض الانضباط. ليس هناك

مجال للحوار في هذه العائلة، يصدر الوالد أمراً ولا يستمع لردود الطفل، كما يميل هؤلاء الآباء إلى إظهار القليل من الدفء الجسدي (مثل العناق أو القبلات) أو الدفء اللفظي (على سبيل المثال، الثناء) (Pilarinos & Solomon, 2017, p. 88).

وعلى النقيض من ذلك، فإن الآباء المتسامحين المتساهلين يطبقون منهجاً رحيماً وعالياً نحو تربية الأطفال، مما يجعل من الجو العام في الأسرة يسوده القليل من الانضباط النسبي. يتم منح الأطفال استقلالية كبيرة من حيث الأنشطة والأصدقاء والسلوكيات، ومن المتوقع أن يتعلموا من أخطائهم. كما يتم تجنب العقوبة وتقديم القليل من التوقعات إن وجدت.

وأخيراً، يوفر الآباء التفويضيون الإطار العام المنظم لحياة الأسرة (نمط قائم على إعطاء الثقة)، ويضعون ويشرفون على حدود واضحة لأطفالهم، بينما يقدمون أيضاً الدفء والحنان، ويحافظون على مستوى عال من المرونة. وهدفهم هو دعم الأطفال بطريقة متجاوبة، وبينما يتم تعيين توقعات عالية، يتم تشجيع الحوار حول هذه التوقعات وإجراء تعديلات ممكنة على القواعد والتنظيمات.

وعلى الرغم من أن (Pilarinos & Solomon, 2017) لا يشيران إلى وجود ارتباط بين نمط الأبوة والأمومة والنتائج التي يمكن أن يحققها الأطفال ذوو الموهبة، إلا أنهم يؤكدون أن أساليب الأبوة والأمومة يمكن أن تلعب دوراً محورياً في جودة الحياة التي يمكن أن يعيشها الطفل. بل أبعد من ذلك، يشير (Dwairy, 2004) إلى أن نوع النمط قد يؤثر في الصحة العقلية:

> يرتبط أسلوب التفويض (الثقة) بشكل إيجابي بالصحة العقلية لكل من المراهقين ذوي الموهبة وغير ذوي الموهبة. وكلما كان الأسلوب الأبوي يتجه أكثر إلى إعطاء الثقة بالتفويض، كان موقف الأطفال تجاه آبائهم أكثر إيجابية، وزاد مفهومهم الإيجابي لذاتهم، واحترامهم لذاتهم، وانخفاض مستويات القلق، والاكتئاب، واضطرابات السلوك. غير أن أسلوب الأبوة والأمومة الاستبدادي له تأثير سلبي في الصحة العقلية لذوي الموهبة، ويرتبط نمط الأبوة الاستبدادي داخل أسر الأطفال ذوي الموهبة بموقف سلبي تجاه الوالدين، وانخفاض تقدير الذات، وزيادة الاضطراب والقلق والرهاب والاكتئاب. (ص 283-282).

الإخوة:

العلاقات بين الإخوة والأخوات أطول الروابط الاجتماعية في حياة الفرد. وتلعب هذه العلاقة للإخوة بينهم وبين بعض دوراً حيوياً في تشكيل مهاراتهم الاجتماعية، ويتعرفون أول ما يتعرفون من خلالها إلى طبيعة التعاون والعمل المشترك، والمنافسة، والتفاوض، وحل النزاعات، وتوفير الفرص للتدرب وممارسة هذه المهارات. أدبيات تربية الموهوبين غير متفقة على رأي واحد فيما يتعلق بتأثير الطفل ذي الموهبة على منظومة العمل والتعامل بين إخوته. يشير بعض الباحثين إلى أن وجود الأطفال ذوي الموهبة وغير ذوي الموهبة في نفس المنزل يمكن أن يؤدي إلى شعور بالتوتر، وكذلك الضغط على الأشقاء غير ذوي الموهبة (Lapidot-Berman & Oshrat, 2009). في حالة سلمى التي تعاني أختها الكبرى فاطمة اضطراباً في التعلم، أدى تفوق سلمى وتميزها إلى علاقات يشوبها الكثير من المشكلات. أوضحت والدتهما أن فاطمة «غيورة» من أختها، ونتيجة لذلك، فإنها تشير إلى أخطاء سلمى أو عيوبها في أي وقت. وأفادت والدتهما أن الأختين «لا يمكنهما أن تتعايشا بشكل هادئ»، وقالت إن فاطمة تلجأ في كثير من الأحيان إلى استخدام القوة لتأكيد هيمنتها على سلمى.

غير أن باحثين آخرين أشاروا إلى أن الأطفال ذوي الموهبة قد يكونون داعمين ومحفزين لأشقائهم. يرى (David et al, 2009) أنه لا يوجد ما يثبت بأن تصنيف أحد الأشقاء بأن لديه موهبة ما يؤثر سلباً في علاقته بأشقائه، بل الدلائل تشير إلى أن وجود الموهبة قد يكون سبباً في بناء مستويات عالية من الصداقة والتراحم.

هذا التناقض في أدبيات المجال يشير إلى أن هناك حاجة إلى فحص أكثر دقة لمعطيات ونتائج الدراسات العلمية وآراء الباحثين في المجال. ومع ذلك، ونظراً لأن الأسر غالباً ما يكون فيها من الأطفال ذوي الموهبة وغير ذوي الموهبة، فمن المفضل، كما يؤكد ذلك كل من (Tuttle & Cornell, 1993)، أن يتجنب الآباء المبالغة في الاهتمام بأطفالهم ذوي الموهبة، وتشجيع جميع أطفالهم على التفوق في المجالات الأكاديمية التي تتماشى مع اهتماماتهم وقدراتهم. ويقدم كل من (Tuttle & Cornell, 1993) مقترحاً بتجنب وصف الطفل بـ«الموهوب»، مع

الاستمرار بتقديم الخدمات التربوية الإضافية التي يحتاج إليها، كما يقترحان على الجهة التي تعرفت إلى موهبة الطفل أن تقدم نصائح للأسرة حول كيفية التعامل مع وجود اختلاف في القدرات بين الأخوة.

الأسرة واتجاهات الموهبة:

أثبت العديد من الدراسات العلمية أن للأسرة وممارسات الوالدين تأثيراً كبيراً في التوجهات الأكاديمية، والتطور الشخصي للأطفال ذوي الموهبة (Jolly & Matthews, 2012; Koshy, Smith, & Brown, 2017). يمكن للممارسات المتبعة في الأسرة أن تساعد في تعزيز المهارات الاجتماعية السليمة، وتعليم الأطفال كيفية التعبير عن مشاعرهم، وتوفير مصدر مستمر للدعم النفسي غير المشروط (Hermann & Lawrence, 2012).

يمكن للأطفال مواصلة تطوير اهتماماتهم، ومواصلة الاستكشاف والتعلم، وتعزيز قدراتهم من خلال التوجيهات التي يتلقونها من آبائهم أو غيرهم من الأشخاص المهمين في المنزل. يوفر الوالدان وغيرهم من الأشخاص المهمين في المنزل نظاماً فكرياً وثقافياً وقيمياً ملموساً داخل الأسرة. وعلى الرغم من أن بعض العائلات تغرس وتؤكد أهمية بذل الجهد، وتطوير المواهب الفطرية، ومتابعة تطوير الاهتمامات الشخصية، وتحقيق الإنجاز الأكاديمي، وتطوير القدرات الذهنية، إلا أن هناك أسراً أخرى تركز على الاستقلالية أو الإبداع. بغض النظر عن نوع تركيز الأسرة، فإن المسار الذي تختاره مؤثر في الاتجاه الذي يسلكه أطفالهم، ومؤثر أيضاً في نوعية اهتماماتهم ونمو قدراتهم. (Hermann & Lawrence, 2012).

قد يشمل هذا التأثير بعض الجوانب الأكثر إزعاجاً المرتبطة بالموهبة أيضاً، تشير الأدبيات إلى أن العائلات قد تلعب دوراً في تزايد مشكلة الكمالية، وضعف التحصيل لدى ذوي الموهبة. فيما يتعلق بمشكلة الكمالية، وجدت دراسة (Speirs Neumeister, Williams, & Cross, 2009) أن الطلبة ذوي الموهبة يمكن أن تتنامى لديهم نزعات نحو المثالية والكمالية نتيجة لتصرفات الوالدين (أي أن الآباء يبرزون السلوكيات المثالية والتوقعات الظاهرة أو غير الظاهرة. يمكن للكمالية أن تسيطر على مفهوم الطلبة للأداء

العالي، في محاولة للوفاء بمعايير والديهم العالية إما للحصول على الرضا، أو تجنب الشعور بالذنب. أما بالنسبة إلى ضعف التحصيل، فقد أشار الباحثون (Moon & Hall, 1998; Reis, 2007; Reis & McCoach, 2012; Rimm & Lowe, 1988) إلى عدد من السمات العائلية كعوامل مساهمة محتملة. وتشمل هذه الأمور عدم التوافق بين الأب والأم، وعدم وجود آلية ثابتة وواضحة في التعامل الأبوي، والتوقعات الصارمة والعالية جداً التي قد يستحيل على الطالب تحقيقها في ضوء قدراته، أو على النقيض بسبب عدم وجود توقعات محددة سلفاً، والنزاع الأسري، واعتماد منهجية العقاب كوسيلة للتوجيه، عدم التشجيع عند تحقيق التقدم أو الإنجاز، وقصور فهم الآباء للموهبة، وعدم وجود تقدير عال للتعليم. ومن ناحية أخرى، يمكن أن تؤدي النظرة الإيجابية، واحترام المدرسة، ونظام التعليم والمعلمين (وهو أمر يومي ملحوظ على الطلبة) إلى زيادة حافز الطلبة (Hermann & Lawrence, 2012, p. 405).

ما يجب فعله:

قد تساهم المدارس والجهات المهتمة بالموهبة في العلاقات الأسرية الإيجابية بعدد من الطرق. كنقطة بداية، قد يكون تقديم معلومات أولية عن الموهبة، وماذا يعني أن يكون الطفل ذا موهبة، أمراً ضرورياً، ومن ثم من المستحسن توفير مزيد من المعلومات حول احتياجات الأطفال ذوي الموهبة وخصائصهم، وخاصة تلك المتعلقة بالعلاقات داخل الأسرة. يؤكد (Wood, 2010) أهمية أن تجري الجهات المهتمة بالموهبة، ومعلم برنامج الموهوبين في المدارس أو المراكز محادثات وحوارات مع الأسر حول كيفية فهمهم للموهبة، ومناقشة الطرق التي قد يساهم بها وجود أحد أفراد الأسرة ذي موهبة في تغيير البيئة العامة للأسرة، واستكشاف الطرق الأسرية التي يمكن من خلالها دعم موهبة الطفل. يمكن عقد مثل هذه الحوارات في إطار جماعي عندما يكون ذلك ممكناً ودعوة أسر الأطفال ذوي الموهبة للاجتماع معاً لمناقشة تجاربهم.

وعلى هذا النهج، يمكن للمدارس أو الجهات المهتمة بالموهبة تطوير شبكات تواصل ودعم أولياء الأمور من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، إذ يمكنهم من خلالها تزويد أولياء الأمور بالموارد التي يمكنهم استخدامها لتحفيز الطفل ذي الموهبة

(مثل النشرات وأوراق العمل والمواقع المفيدة)، وتقديم المعلومات عن الاحتياجات الاجتماعية والأكاديمية والعاطفية للأطفال والطلبة ذوي الموهبة، وتقديم روابط للأنشطة غير المنهجية ذات الصلة، مع تعزيز علاقاتهم مع أولياء الأمور.

الخلاصة:

تلعب الأسر دوراً مهماً وحيوياً ويصعب تعويضه في حياة الأطفال ذوي الموهبة. يمثل نظام الأسرة بيئة تعلم أولى للطفل، وقد تكون علاقاته بها من بين أطول الروابط وأكثرها تأثيراً في حياته. لذا فإن تحسين فهمهم للمشكلات الديناميكية والتحديات اليومية يمكن أن يساعد في تعزيز جهود البرامج المدرسية والجهات ذات العلاقة في تقديم خدمات شمولية وناجحة للأطفال ذوي الموهبة. كما أن تفهم الأسرة لأهمية تعاونها مع المدرسة والجهات المهتمة بالموهبة يساعد على بناء جسر من العلاقات الإيجابية، يمهد الطريق نحو معرفة احتياجات الطالب الحقيقية، وتوفير الخدمات التي تستجيب لها.

مصادر مرئية مساعدة
في عمليات الإرشاد للطلبة ذوي الموهبة

يؤكد عدد من الدراسات العلمية (Hebert & Neumeister, 2001) أهمية استخدام الأفلام الموجهة، أو استخدام الأفلام للمساعدة في التعامل ومعالجة المشكلات الاجتماعية والوجدانية بين الطلبة من ذوي الموهبة (يسمى أيضاً العلاج السينمائي). يمكن أن يكون عرض الأفلام الموجهة أداة مفيدة أيضاً للمراهقين ذوي الموهبة لتقديم رسائل غير مباشرة لهم، تعكس من خلالها تجارب تشابه ما يعايشونه هم في حياتهم من مشاعر وقيم ومعتقدات وصراعات. ولتعظيم الفائدة من هذه الأفلام، يوصي المرشد (Hebert & Neumeister, 2001) باتباع الآتي:

1. الاطلاع على قضايا حقوق النشر في عروض الأفلام، بيد أنه طالما أن الأفلام تستخدم لأغراض تعليمية، فإن عرضها على الطلبة لا يعد انتهاكاً لأي قوانين حقوق النشر.

2. فحص ومعاينة الأفلام قبل عرضها على الطلبة، للتأكد من أنها ترتبط بالموضوع، والتأكد من ملاءمة المحتوى للعمر الزمني، والثقافة والقيم. قد يكون من المفيد أيضاً الحصول على إذن ولي الأمر.

3. تهيئة الموقع الذي سيتم فيه عرض هذه الأفلام، واختيار نوع وكيفية العرض مثل: جلسة فردية، أو جلسة إرشادية جماعية صغيرة، أو درس توجيهي في الغرفة الصفية، أو عرض على مستوى الصف الدراسي، أو على مستوى المدرسة، أو لجميع طلبة البرنامج، أو المركز.

4. الاهتمام بتوقيت العرض الأفضل (أي أثناء أو بعد المدرسة) والأقل اضطراباً (أي أثناء أو بعد الحصة). إذا كان موضوع الفيلم مرتبطاً بمقرر دراسي لمادة، فلا بد من الاهتمام بالتعاون مع المعلم لقيادة العرض في الغرفة الصفية، وإطلاعه على الهدف من العرض، والدور المطلوب منه لاحقاً.

5. الاهتمام بعدد الطلبة الذين سيشاركون بما في ذلك الفئات الخاصة من الطلبة ذوي الموهبة، ومدى ملاءمة أكثر من فئة مع بعضها.

6. الأخذ في الاعتبار ما إذا كانت الفئة، والمحتوى الثقافي، والخبرات المقدمة في الفيلم ممثلة للطلبة من مجموعات وفئات خاصة، وخصوصاً عند العمل مع طلبة لديهم حساسية مفرطة. وفي حال وجود بعض الاختلافات الثقافية، أو عدم ملاءمة بعض الأجزاء من العرض، يمكن عمل نوع من المونتاج للفيلم، أو توضيح هذه الاختلافات للطلبة.

7. إتاحة الفرص للطلبة للانخراط في التفكير التأملي، مثل تبادل الأساس المنطقي المختصر للهدف من عرض الفيلم، طرح أسئلة المناقشة قبل وأثناء وبعد الفيلم، تحديد الموضوعات ذات الصلة المرتبطة بالموضوع، إعداد مقاطع من الفيلم أو القراءات ذات الصلة، وإعداد أنشطة المتابعة للطلبة لتنفيذها بشكل مستقل في شكل ثنائي، أو في مجموعات صغيرة مع أقرانهم، أو في المنزل مع أفراد الأسرة.

8. تقديم إرشادات واضحة، وأسئلة للمناقشة والتأمل للأسرة عند توجيهها للمشاهدة المنزلية مع أطفالهم.

اختيارات الأفلام المقترحة التي تصور الموهبة بين الأطفال والراشدين:

عمل فريق هذا الدليل على حصر مجموعة أفلام وعروض مناسبة يمكن تقديمها كاقتراحات لمعالجة مجموعة موضوعات متنوعة تتعلق بالموهبة، وخاصة تلك التي تم تناولها في هذا المبحث. مع الأسف الشديد، لم نستطع الوصول إلى أي عرض مرئي عربي ملائم يمكن استخدامه مع الطلبة ذوي الموهبة أو أسرهم، لذلك تم الاقتصار على الأفلام باللغة الإنجليزية، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار مجموعة الإرشادات الوارد ذكرها أعلاه.

- عشرة أفلام مناسبة للأسرة والأطفال VeryWell Family:

https://www.verywellfamily.com/movies-gifted-children-will-love-1449282

- أسماء الأفلام الموجودة في الرابط أعلاه:

1- Harry Potter
2- E.T. The Extra-Terrestrial
3- Space Camp
4- Matilda
5- Harriet the Spy
6- Little Man Tate
7- October Sky
8- Willow
9- Billy Elliot
10- The Last Starfighter

- خمسة وعشرون فيلماً يمكن تقديمها للأطفال من ذوي الموهبة: Institute of Educational Advancement:

https://educationaladvancement.org/25-favorite-gifted-kid-movies/

أسماء الأفلام:

August Rush (PG)
Big Hero 6 (PG)
Billy Elliot (R)

Bridge to Terabithia (PG)

Dead Poets Society (PG)

Finding Forrester (PG-13)

Gifted Hands (NR)

Good Will Hunting (R)

Goonies (PG)

Harry Potter series (PG-13)

The Imitation Game (PG-13)

The Incredibles (PG)

Little Man Tate (PG)

A Little Princess (G)

Matilda (PG)

Meet the Robinsons (G)

Mr. Holland's Opus (PG)

October Sky (PG)

Rain Man (R)

Real Genius (PG)

Rushmore (R)

School of Rock (PG-13)

Searching for Bobby Fischer (PG)

Spellbound (G)

Weird Science (PG-13)

- أفلام عن العباقرة من: Exquisite Minds:

https://www.exquisite-minds.com/movies/

- أفلام تبرز الأطفال والكبار ذوي الموهبة من: Hoagies' Gifted Education Page:

http://www.hoagiesgifted.org/movies.htm

- أفلام عن ذوي الموهبة تساعد على الشعور بالاطمئنان والشعور بالاندماج مع المجتمع، من: Refinery29:

https://www.refinery29.com/2017/04/147020/best-genius-movies

1- The Greatest Showman.
2- The Hours.
3- Shine.
4- The Royal Tenenbaums.
5- Limitless.
6 -Gifted.
7- The Imitation Game.
8-Magnus.
9- Hidden Figures.
10- A Beautiful Mind.
11- Matilda.
12- Amadeus.
13- Good Will Hunting.
14- The Girl with the Dragon Tattoo.
15- The Big Short.
16- Frida.

نموذج خطة إرشادية درسية للتنمر:

قد يواجه الطلبة ذوو الموهبة التنمر في أشكال مختلفة، سواء بشكل واضح أو غير واضح (بمعنى التنمر الجسدي، والعقلي، والوجداني، والتنمر الإلكتروني الرقمي عبر الإنترنت). يمكن للمرشد قيادة الحوار مع الطلبة ذوي الموهبة لفهم ظاهرة التنمر، وتعليم مهارات الأمن والسلامة، والتكيف أو التعامل مع هذه الظاهرة. علاوة على ذلك، يمكن للمرشد دعم وتشجيع المعلمين للمساهمة في توفير قاعات تعلمية خالية من التنمر. كما يمكن للمسؤولين والقياديين المساهمة في تنظيم حملات مكافحة التنمر، وبرامج الوقاية من التنمر على نطاق الجهة/ المركز/ المدرسة، والتي يمكن أن تكون تمكيناً وفرصاً يقودها الطلبة. (راجع المبحث الثالث: المسائل العملية للحصول على اقتراحات إضافية بشأن تحسين مناخ التعلم).

يمكن تقديم لقاء إرشادي يتعلق بهذه القضية (التنمر) في مجموعة صغيرة، أو في محيط القاعة التعلمية، وفق الآتي:

الأهداف:

- يُعرّف التنمر، ويُعرّف التنمر الرقمي عبر الإنترنت.
- يناقش تأثير التنمر في الطلبة وأقرانهم.
- تستكشف استراتيجيات التعامل مع التنمر ومواجهته.

المواد:

- ورقة قرطاسية بيضاء.
- ورقة ملصق كبير.
- عرض باوربوينت مع التعريفات وأنواع مختلفة من سلوكيات التنمر.
- حاسوب لعرض الفيديو.
- نسخة من التعليمات الذي حضرها المعلم.
- ورقة كبيرة فارغة.
- نسخ من ورق عمل عن التنمر للطلبة.

الإجراءات:

- ورق قرطاسية بيضاء (10 دقائق).
- تعريف التنمر (20 دقيقة).
- تمرين «القلب» (20 دقيقة).
- طرق للتعامل ومواجهة التنمر (10 دقائق).

وصف النشاطات والإجراءات

الجزء الأول: النشاط.. ورق القرطاسية (10 دقائق)

- أعط ورقة لكل طالب، أو اطلب منهم نزع ورقة من دفاترهم.
- اطلب من الطلبة أن يعبروا بأكبر قدر ممكن من الكلمات التي تصف الورقة الفارغة، على سبيل المثال: نظيفة، ناعمة، ملساء، مفيدة... إلخ.

- اطلب من الطلبة الآن أن يقوموا بتجعيد أو «كرمشة» الورقة، أو العبث بها، أو الدوس عليها، أو كل شيء ما عدا تمزيقها.
- اطلب من الطلبة أن يقوموا بفتح الورقة بعد التجعيد والكرمشة، وأن يعملوا على محاولة إعادتها إلى سابق عهدها على حالتها الأصلية.
- واصل تشجيع الطلبة على استخدام أي أدوات يمكنهم استخدامها لإعادة الورقة لسابق عهدها.
- بعد السماح للطلبة بمحاولة «إصلاح» ورقتهم، اطلب منهم معاينتها ومشاركة كلمات تصفها. على سبيل المثال: ورقة قذرة، مجعدة، تالفة... إلخ.
- اطلب الآن من الطلبة أن يعتذروا إلى الورقة - يعترفوا بكل الأشياء التي قاموا بها نحوها، ويخبروها أنهم آسفون على ما فعلوه بها.
- اطلب من الطلبة أن يفكروا فيما فعلوه بالورقة والحالة التي هم فيها الآن.
- ثم اطلب منهم التفكر في كيفية اعتذارهم، وفعلهم كل ما في وسعهم لإرجاع الورقة إلى حالتها الأصلية، ومع ذلك ما زالت هناك العديد من الآثار والندوب تركت على الورق من سلوكهم، وأن تلك الندوب لن تختفي تماماً.
- الآن، اشرح لهم أن هذا هو نفس المبدأ الذي يحدث للأشخاص عندما يتعرضون للتخويف، أو تهديد، أو اعتداء، حتى مع الاعتذارات القلبية المخلصة، فإن الندوب والآثار لا تختفي تماماً.
- امنح الطلبة الوقت للتفكير في الرسالة الضمنية لهذا المثال، واستخلاص الأفكار والدروس والعبر كمجموعة من هذا النشاط.

الجزء الثاني: التنمر (20 دقيقة)

https://www.youtube.com/watch?v=2meoVOc-RxU

- اعرض الفيديو في الرابط أعلاه. وبعد المشاهدة، قم بإدارة الحوار حول هذا العرض، وعلى وجه التحديد الحوار حول التنمر الإلكتروني الرقمي.
- قم باستعراض باوربوينت عن التنمر مع الطلبة.

- قم بعدها، بإدارة الحوار حول الجوانب المختلفة للتنمر، بما في ذلك السلوكيات التي قد تعد تنمراً، وكيفية طلب الدعم والمساندة عند التعرض لمثل ذلك.
- اطلب من الطلبة تقديم بعض الأمثلة التي تعرضوا لها ويمكن اعتبارها نوعاً من أنواع التنمر.
- ناقش الطرق المحتملة لحل المشكلات المتعلقة بالتنمر، والتعامل مع كل نوع من هذه الأنواع.

الجزء الثالث: النشاط.. تمرين «القلب» (25 دقيقة)

http://www.pbs.org/newshour/extra/app/uploads/2013/11/Bullying-Heart-Exercise-final.pdf

- اطلب من الطلبة تقسيم أنفسهم إلى مجموعات صغيرة.
- قم بتوفير التعليمات الموجودة في ورقة العمل.
- اطلب من الطلبة القيام برسم قلوب وكتابة كلمات حولها.
- تَجَول بينهم أثناء كتابتهم للكلمات، وحاول التعرف إلى محتوى المحادثات التي تجري بينهم.
- بعد الانتهاء من النشاط، قم بإدارة حوار حول مشاعرهم وأفكارهم التي انتابتهم أثناء العمل على هذا النشاط.
- أدر حواراً حول «تقييم كسر القلوب وجرحها». اطلب من الطلبة مناقشة أي أفكار أو أسئلة أو مشاعر حول هذه القضية.
- قُم بتعليق القلوب حول الغرفة، واستخلص المعلومات بعد ملاحظة الرسومات والكلمات لكل مجموعة على القلوب.

الجزء الرابع: طرق للتعامل مع/ إيقاف التنمر (10 دقائق)

https://www.youtube.com/watch?v=ynTuA_tlZDE

http://static.tumblr.com/alrccnk/J6Hmj0apn/bully.pdf

- اعرض الفيديو أعلاه.

- اطلب من الطلبة إكمال ورقة العمل بعد مشاهدة الفيديو.
- قم بإدارة حوار حول ما تمت مشاهدته.
- ابدأ بتركيز المناقشة والحوار على وجه التحديد حول التنمر في سياق المدرسة أو الغرفة الصفية، وماذا تفعل إذا لم يكن أحد يصدقك بشأن سلوكيات التنمر.
- اطلب من الطلبة التفكير في طرق مبتكرة وإبداعية لمنع التنمر في المدرسة، أو تنظيم حملة لمكافحة التنمر.

بعض الاقتراحات المتعلقة بالإرشاد الأسري

من المهم أن يستثمر المرشد الخصائص المميزة لكل أسرة، كما أنه يجب أن يأخذ في اعتباره أن لكل منها منهجية خاصة في إدارة شؤونها. البيئة الأسرية قد تكون واحدة من أكثر العوامل المؤثرة في المشكلات النفسية والاجتماعية، على سبيل المثال: تشكل التوقعات المبالغ فيها، وتنازع السلطة بين الوالدين والطفل، والعلاقات الأخوية وسوء فهم الموهبة عوامل مؤثرة في وجود بعض المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية أيضاً (Bordeau & Thomas, 2003). لذلك من المفيد للغاية أن ينظر المرشد إلى الأسرة كأحد مصادر الحلول والعلاج، لا أن ينظر إليها على أنها مصدر المشكلة فحسب. كثير من الأساليب الإرشادية الحديثة يمكن استخدامها مع الأسرة مثل العلاج البنائي، والعلاج المرتكز على الحل، والعلاجات السردية، حيث يمكن لهذه الأساليب أن تبرز جوانب القوة للأسرة، والمصادر الإبداعية فيها. تستخدم هذه الأساليب عادة بطريقة تعاونية مع المرشد لإيجاد حلول مشتركة، بدلاً من أن يتولى المرشد وحده القيام بذلك. ينصح كل من (Zuccone & Amerikaner, 1986) باستخدام النهج المنظومي الأسري الذي يؤكد التأثيرات المتبادلة بين جميع المكونات والأطراف داخل الأسرة. لذلك كله، من المفيد للمرشد أن يقوم بدراسة وفحص وفهم خبرات الطفل ذي الموهبة في سياق الأسرة بأكملها.

تتضمن التوصيات الخاصة باستراتيجيات الإرشاد الأسري التي لديها أطفال ذوو موهبة الآتي:

- مساعدة الأسر على فهم معنى الموهبة، وكيف ينظرون إلى الموهبة، وتأثيرها في منظومة الأسرة.
- استكشاف الكفاءة الذاتية لولي الأمر في المهارات والأساليب الأبوية، والتعاون مع أولياء الأمور لفهم أدوارهم في التعامل مع بعض القضايا والسلوكيات داخل الأسرة، وعلاقات الأشقاء.
- التعرف إلى مفهوم الأخوة للموهبة، واستكشاف طبيعة التفاعلات بين الأشقاء من خلال سيناريوهات افتراضية، أو استخدام العلاج باللعب.
- تقييم الفهم والتفهم الوجداني، والتعبيرات الانفعالية الصحية لكل فرد من أفراد الأسرة، وجميع أفراد الأسرة.
- فهم كيفية تعامل الأسرة مع التغييرات والتحولات والصدمات والتحديات الأخرى.
- ربط أولياء الأمور مع شبكات أو مجموعات الدعم، حيث يمكنهم التواصل والتعلم من أولياء الأمور الآخرين، وتبادل الخبرات لتنشئة الأطفال ذوي الموهبة.
- توفير المصادر والأنشطة و«الواجبات المنزلية الأسرية» في محيط يتسم بالمرح، وإثارة موضوعات للمناقشة، والتفكير، لتعزيز أنماط التواصل الأسري والتفاعلات الإيجابية الشاملة.
- تقييم الموارد والمصادر التي يمكن أن تكون مفيدة للأسرة، والتوصية بأفضلها بما يتناسب مع طبيعة الأسرة، مثل أقارب وأصدقاء الأسرة، الجهات أو المؤسسات الدينية، البرامج الإضافية والإثرائية التي يمكن أن تقدم في المدرسة أو المركز أو جهات مجتمعية أو ترفيهية أخرى.
- توفير معلومات عن النشاطات والبرامج المناسبة للأطفال ذوي الموهبة داخل الدولة أو خارجها، أو من خلال الإنترنت.

الفصل الثاني

الموهبة والتعليم

المبحث الرابع

القضايا الأكاديمية

لخدمة الطلبة ذوي الموهبة يجب أن تقدم الأنظمة المدرسية والجهات ذات العلاقة في كثير من الأحيان مستوى مختلفاً من الخدمات والأنشطة التي لا تقدم عادة لجميع الطلبة. مثل هذه الخدمات ليست ضرورية فقط لتحسين قدرة الطلبة ذوي الموهبة في أدائهم الدراسي، بل وللطريقة الفريدة التي يتفاعلون بها مع العالم. لدى الطلبة ذوي الموهبة قدرات استثنائية في الجوانب الذهنية والخيالية والعاطفية، وهي جميعها تتنامى بصورة غير متزامنة، هذه الخصائص جميعها تتضافر مع دوافع لديهم عالية للتعلم، وتراكم معرفي وثقافي يفوق بكثير أقرانهم، وقدرة متقدمة في صنع المعنى. هذه القدرات والخصائص تقدم نفسها بطرق تتطلب استجابة غير عادية من المعلمين والجهات المهتمة بالموهبة.

يحتاج المعلمون إلى الأخذ بعين الاعتبار حقيقة أن الطلبة ذوي الموهبة أكاديمياً يمكنهم فهم المفاهيم المعقدة والتجريدية والتفاعل معها في وقت مبكر عن أقرانهم غير ذوي الموهبة. يحتاج هؤلاء الطلبة إلى التنوع في المهام، والتوسع في المعرفة، والتعمق في التحليل، والسماح لهم بالتدرب وممارسة التعلم القائم على حل المشكلات والاكتشاف، والتعامل مع محتوى يتطلب تطبيق قدراتهم التحليلية والإبداعية. ولعل الأهم من ذلك هو أن الطلبة ذوي الموهبة يريدون أن يواجهوا التحديات التي تشحذ قدراتهم، وتطرب أذهانهم المتوهجة، وهذه مهمة لا يمكن لمتخصصي برامج الموهوبين الاستجابة لها على الدوام.

مثال على ذلك: وجدت دراسة قام بها المركز القومي للبحوث حول ذوي

الموهبة (Reis et al, 1993) أن ما يصل إلى 50% من المواد الدراسية التقليدية في مجالات المحتوى الأساسي (مثل الرياضيات، وفنون اللغة، والعلوم، والدراسات الاجتماعية) يمكن تجاوزه بالكامل وحذفه من متطلبات المقررات على الطلبة ذوي الموهبة، دون التأثير سلباً في نتائجهم في اختبارات التحصيل الخاصة بها. الطفل ذو الموهبة يجد نفسه «محاصراً» في فصل دراسي يوماً بعد يوم مجبوراً على الاستماع إلى الدروس حول موضوعات سبق أن أتقنها بالفعل، وعندها لا غرابة أن يكون الذهاب إلى المدرسة مملاً، بل مزعجاً للغاية.

من خلال إدراك وفهم احتياجات الطلبة ذوي الموهبة الاجتماعية والأكاديمية والعاطفية يمكن للمعلمين ومعلمي الموهوبين إعداد أنفسهم لتحسين الظروف الدراسية لهؤلاء الطلبة، والتي يمكن أن تعزز إنجازهم ونموهم الشامل. سنتناول فيما يلي خيارات التخطيط الأكاديمي للطلبة ذوي الموهبة، إضافة إلى التحديات التي تواجههم (على سبيل المثال: انخفاض التحصيل، الكمالية) التي يمكن أن تؤثر في تعلم الطلبة.

التخطيط الأكاديمي:

في عالم كرة السلة هناك نكتة تقول: «الشخص الوحيد الذي كان بإمكانه إيقاف مايكل جوردان كان دين سميث». جوردان -حسب معظم التقارير- هو أعظم لاعب كرة سلة على الإطلاق. سميث كان مدرب كرة السلة في جامعة كارولينا الشمالية، سجل جوردان الذي يحمل الرقم القياسي لرابطة كرة السلة الوطنية NBA لأعلى معدل مهني في الموسم العادي (30.12 نقطة لكل مباراة)، وأعلى مستوى أداء مسجل له في مباراة واحدة هو (33.45 نقطة)، في حين كان متوسط تسجيله 17.7 نقطة فقط لكل مباراة أثناء دراسته في الكلية، على الرغم من أنه كان يواجه فرقاً أضعف بكثير من تلك التي يواجهها بشكل روتيني في الدوري الأمريكي للمحترفين. ما السبب في ذلك؟ كيف يمكن لخطة هجومية أن تخنق بفاعلية جهود أكبر هداف في تاريخ كرة السلة العالمية؟ كانت استراتيجية مدربه سميث قاتلة لإمكانات جوردان، ونتيجة لذلك كانت مواهب جوردان -رغم أنها لا تزال ظاهرة- محدودة بدرجة كبيرة.

هذه الحالة بمثابة مقدمة مناسبة لمناقشة التخطيط الأكاديمي وبرامج الموهبة. قضى المعلمون والباحثون التربويون أكثر من نصف قرن في محاولة وضع منهج دراسي يسمح لجميع الطلبة ذوي الموهبة بتحسين نقاط قوتهم، وعلى الرغم من أنه تم استخلاص رؤى وأفكار عديدة، إلا أنه لا يزال على الميدان هدف وضع برنامج واحد أو نظام دعم يتوافق مع مجموعات فريدة ومتنوعة من القدرات الذهنية والنمائية والعاطفية. بحسب (Moon et al. 2015) يقضي الأطفال ذوو الموهبة أكثر من ثلاثة أرباع وقتهم في الفصل الدراسي في التركيز على المواد التعليمية نفسها التي يستخدمها أقرانهم غير ذوي الموهبة، حيث يتعرضون لمحتوى الفصل الدراسي وتعليمات المهارة التي تعتبر -في نحو 50% من الوقت- «زائدة عن الحاجة».

الافتراض السائد لدى المعلمين والنظام التعليمي التقليدي ككل هو أنه نظراً لأن هؤلاء الطلبة أذكياء، فإنهم يمتلكون المهارات اللازمة للتنقل عبر السلم التعليمي بنجاح، والأداء على مستويات عالية، ويستطيعون شق طريقهم إلى الكلية أو الجامعة المناسبة دون الحصول على الكثير من المساعدة. ولكن هذا لا يمثل الواقع، حيث إن عدم تلقي التحديات الذهنية اللازمة والمناسبة لمستوى قدراتهم، غالباً ما يؤدي إلى الملل والإحباط وفك الارتباط مع حب التعلم، وفي النهاية ضعف الإنجاز وفقدان التميز (Corwith & Olszewski-Kubilius, 2012).

ومن ثم فإدراكاً بأن الطلبة ذوي الموهبة يمثلون مجموعة متنوعة من الأفراد الذين لديهم مجموعة كبيرة ومتنوعة من الاحتياجات الأكاديمية وغيرها، فقد قدمت الأبحاث «قائمة» متنوعة للتخطيط الأكاديمي، ومجموعة متصلة من الأهداف والإجراءات المماثلة التي قد تساعد المعلمين على توجيه وتحديد الجهود التي يجب بذلها لتطوير قدرات الطلبة ذوي الموهبة وتعزيز نتائج التعلم لديهم (Adams, 2012; Corwith & Olszewski-Kubilius, 2012; Callahan, Moon, Oh, Azano, & Hailey, 2015). يشير (Adams, 2012) إلى أن خدمات برامج الموهوبين ذات الفاعلية العالية يجب أن تتضمن فلسفات واضحة، وأهدافاً وإطاراً عاماً للمناهج الدراسية، كما يجب أن تتضمن نطاقاً وتسلسلاً محدداً وواضحاً، وخطط التطوير المهني والتقييم، ومن ثم تأتي ميزة الإشراف (التلمذة)، والدعم الإداري. كما يجب أن تتضمن هذه الخدمات

مكونات أكاديمية واجتماعية وعاطفية تتراوح من التحديات الذهنية والفكرية إلى التواصل مع الأقران والمعلمين والمشرفين والعلماء، ومن تعزيز القدرة على التكيف إلى فرص المشاركة في الأنشطة الإثرائية (Corwith & Olszewski-Kubilius, 2012). يجب أن يبدأ التخطيط في مرحلة الطفولة المبكرة، مع إجراء تقييمات بنائية وختامية منتظمة تساعد على تنقيح وتطوير الخدمات والبرامج المقدمة لهم. أورد (Hockett, 2009) خمسة مبادئ توجه التخطيط عالي الجودة للخدمات الخاصة بالموهبة، يمكن تلخيصها في الآتي:

- استخدام المنهج المفاهيمي في تنظيم أو استكشاف محتوى يعتمد على الترابط والتكامل.
- السعي إلى تحقيق مستويات متقدمة من الفهم تتجاوز مناهج التعليم العام من خلال التجريد، والعمق، والاتساع، والتعقيد.
- مساعدة الطلبة على استخدام المنهجيات والعمليات البحثية والتفكيرية التي غالباً ما يستخدمها الخبراء في مجالاتهم العلمية والمهنية.
- التأكيد على أن يكون محتوى عمليات التعلم موضوعات ومشكلات تتناسب مع البيئة المحيطة، وتقدم خدمات أو منتجات تخدم المجتمع المحيط.
- توفير المرونة الكافية لتشجيع التعلم الذاتي القائم على اهتمامات الطلبة، مع إتاحة إمكانية التعديل في السرعة والتنويع.

المبدأ الأول ينطوي على استخدام المكونات المهمة في مجال الدراسة (على سبيل المثال: نظرياتها وقيمها) للتعرف الجيد إلى المجال نفسه، وفهم الأصول التي ينطلق منها، والتعرف إلى وسائل دمجه في سياق أكبر، ومن ثم يمكن لمثل هذه المعرفة أن تكون منطلقاً للاطلاع والتعمق في مفاهيم أخرى، مما يوفر للطلبة فرصاً للنظر في العلاقات الموجودة داخل وعبر التخصصات، ومما يتيح للطلبة وضع تصور أفضل لعمق المحتوى (Hockett, 2009).

وتمثل القدرة على التعمق واحداً من جوانب الفهم المتقدمة التي يمتلكها الطلبة ذوو الموهبة، ويقترح (Hockett, 2009) على مصممي برامج الموهبة أن يستجيبوا

للترابط بين المجالات. ولتحقيق ذلك ينبغي لمعلمي الموهوبين مساعدة الطلبة على التعامل مع المفاهيم المجردة، وتشجيعهم على العمل مع الأفكار، والرمزية، و«التعمق» في نواحي المعنى. كما قد يقومون بتوسيع التنوع المتضمن في المناهج الدراسية الأساسية ومجالات المحتوى المرتبطة بها، وزيادة مستوى التحديات في ضوء الوقت والقدرة مع إتاحة فرص للتعلم الذاتي. على سبيل المثال: قد يُطلب من الطلبة الربط بين موضوع ما، وموضوعات سابقة، وتوليد استراتيجيات جديدة لمعالجة مشكلة معقدة، واستخدام وسائل مبتكرة لتقديم أفكارهم.

على هذا النحو يجب على برامج الموهبة أن تساعد الطلبة على تناول الموضوعات التي يتم تقديمها لهم بنفس المنهجية التي يتبعها الباحثون والمهنيون الخبراء في نفس المجال (Hockett, 2009). بهذه الصورة، التعلم أكثر بكثير من مجرد فهم محتوى معرفي، وإنما يتضمن تعزيز نمو الطلبة أكاديمياً (على سبيل المثال: يتطلب البحث عن التحديات والفجوات في المعرفة القائمة، التحليل، والتفكير النقدي، وفهم منهجية البحث)، وفلسفياً (على سبيل المثال: مطالبة الطلبة بتطوير وجهات النظر الشخصية حول الموضوع، ومناقشة وجهة النظر المختلفة أو المعاكسة)، وبشكل مؤثر (على سبيل المثال: تعريضهم إلى الغموض، والمخاطرة العلمية، والترحيب بالفشل). علاوة على ذلك قد يؤدي ربط الطلبة بالمختصين الفعليين في مجال الدراسة المختار إلى تمكين الطلبة من رؤية الصلة الحقيقية لدراستهم بأرض الواقع، واكتساب شعور أفضل وراء التعرف إلى مواهبهم، وإتاحة الفرصة للطلبة لتطبيع أي تحديات قد يواجهونها عملياً (على سبيل المثال: عن طريق سماع قصة أحد الخبراء عن أخطائهم والحواجز التي واجهوها).

يؤكد (Hockett, 2009) أن المرونة الكامنة في مثل هذا النهج في برامج الموهبة مهم للغاية، إذ قد تساعد على تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة تجاه تعلمهم، وتتيح لهم فرص الخوض في مهام مفتوحة النهايات غير مقيدة بالصح والخطأ الذي غالباً ما يواجهونه في المنهج المدرسي العام. هذه المرونة أيضاً تشجع الطلبة على التقييم الذاتي، والارتياح لاتخاذ القرار.

خيارات البرامج:

توجد مجموعة متنوعة من الخدمات التي يمكن تقديمها للطلبة ذوي الموهبة للمساهمة في تطوير تعلمهم، وتحسين أدائهم الأكاديمي. يؤكد كل من Corwith & (Olszewski-Kubilius, 2012) أن كل البرامج التي يتم تقديمها للطلبة ذوي الموهبة يجب أن تتضمن خيارات للتسريع والإثراء. التسريع يتعلق بوتيرة أو سرعة التعلم، مما يسمح للأطفال بالوصول إلى البرامج التعليمية المتقدمة في سن مبكرة، أو تمكينهم من الانتقال من خلال البرنامج المذكور بمعدل أسرع. يقدم كل من ,Colangelo) (Assouline, & Gross, 2004 مجموعة كبيرة من خيارات التسريع، بما في ذلك القبول المبكر في رياض الأطفال، وتخطي الصفوف، والتعلم الذاتي، والبرامج والمقررات التعليمية المتقدمة (AP)، وضغط المناهج الدراسية. وقد أثيرت مخاوف حول التأثير العاطفي الاجتماعي للتسريع عبر التخطي الصفي والدخول المبكر إلى رياض الأطفال/ المدرسة الثانوية، إلا أن الدراسات العلمية أثبتت أنه ليس لهذه المخاوف أساس علمي يمكن الاستناد إليه. فقد أشارت دراسات (.,Colangelo et al 2004) إلى أن التسريع بشكل عام يحمل في طياته العديد من الإيجابيات أكثر من السلبيات فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية والاجتماعية على حد سواء في حال تنفيذه بطريقة صحيحة. «التسريع يساعد على توسيع دائرة الأصدقاء، حيث ينجذب العديد من الأطفال ذوي الموهبة إلى الأطفال الأكبر سناً؛ مما يصبح تكوين الصداقات أسهل» (Colangelo et al., 2004, p. 7).

ومن ناحية أخرى فإن الإثراء ينطوي على مبادئ مماثلة لتلك التي تبناها (Hockett, 2009). لا يتطلب ذلك تحرك الطالب من خلال مجال الموضوع أو السلم الدراسي بشكل أسرع، ولكن بدلاً من ذلك فإنه يوفر الفرص لهم للتعمق في المواد بدرجة أكبر، أو على مستوى أكثر تعقيداً. وبما أن خيارات الإثراء تمكن الطلبة من البقاء مع أقرانهم في العمر، فإن المخاوف بشأن التأثير الاجتماعي/ العاطفي ليست بارزة بقدر ما هي مع التسريع. ومع ذلك فقد يجادل بعضهم بأن «مجرد زيادة مستوى التحدي والعمق دون توفير المواد بوتيرة أسرع (أي التسريع)، فإن ذلك لا يحقق أهداف برامج الموهبة بشكل فعال» (Colangelo et al, 2004, p. 22).

أما التمايز، ففيه محاولة الاستجابة إلى مشكلة عدم التجانس الموجود في كل فصل دراسي من حيث القدرات، ويطلب من المعلمين تعديل المنهج التعليمي بطريقة تستجيب لهذا التنوع. وبعبارة أخرى، يتطلب الأمر التخلي عن المناهج الدراسية التقليدية التي تقدم «بمقاس واحد يناسب الجميع»، لصالح تلبية احتياجات الطلبة الفردية. هذا النهج يؤيده بشدة (Hertberg-Davis, 2009) حيث يشير إلى أنه:

> ينبغي أن تكون الفصول الدراسية أماكن يكتشف فيها المعلمون المواهب ويعززونها في جميع الطلبة، من خلال إيجاد مسارات متنوعة إلى المحتوى تقوم على اهتمامات الطلبة وقدراتهم المتنوعة، بحيث يمكن لكل طالب الوصول إلى العمق والمستوى الذي يستطيع الوصول إليه. كما يجب أن تكون هناك مساحات متاحة لجميع الطلبة للنمو في الجوانب التي يمكنهم النمو فيها، بحيث لا يتم التحديد المسبق العام عما يمكن تقديمه لجميع الطلبة بناء على القوالب النمطية الملصقة بكل منهم، وإنما يتم تقديم التحديات من خلال معرفة المعلم بنقاط القوة والاهتمامات وتفضيلات التعلم لكل طالب واحتياجاته. (الصفحات 2-251).

ومع ذلك فإن طبيعة التدريس المتمحورة حول الطالب، والفاعلية والمرونة للفصول الدراسية التي تهتم بتوفير التمايز تتعارض مع ثقافة تعليمية تقليدية تركز على المساءلة، وتعطي الأولوية لأداء الطلبة في الاختبارات المعيارية. في أفضل الحالات عندما يتم تدريب المعلمين على تلبية احتياجات الطلبة ذوي الموهبة، فإن التمايز سيكون إحدى الوسائل المهمة التي يستخدمها المعلمون للاستجابة لقدراتهم المتنوعة، حيث من الممكن أن يكون التمايز أداة قوية لتعزيز قدرات الطلبة الذين تم التعرف إليهم بوجود موهبة لديهم، كما يمكن أن يكون أداة مهمة للتعرف إلى طلبة آخرين لديهم موهبة، ولكن لم تستطع أدوات الكشف التقليدية تحديدهم (Hertberg-Davis, 2009). عندما يساء فهم فلسفة العدالة في توفير الفرص التربوية، وعندما يفتقر المعلمون إلى عمق واتساع معرفة المحتوى، أو عندما يقتنعون بفكرة أن «الأطفال ذوي الموهبة أذكياء ولا يحتاجون إلى اهتمام إضافي»، عندها قد يسيء المعلمون استخدام

التمايز، فيحورونه إلى تعلم تعاوني يزيد في الواقع من عدم رضا الطلبة ذوي الموهبة عن الخبرات المدرسية (Adams, 2012; Hertberg-Davis, 2009). يمكن أن يتأثر الطلبة ذوو الموهبة ذوو صعوبات التعلم بشكل خاص سلباً، إذا كانت التعديلات المرتبطة بالتمايز لا تركز إلا على مواهب الطلبة البارزين، بدلاً من التركيز على مزدوجي الاستثنائية أيضاً (Olenchak, 2002 & Reis)، ويترتب على ذلك إحساس واسع بالبعد عن الأقران، والتسبب في قضايا نفسية مثل القلق والاكتئاب.

التجميع العنقودي: كما هي الحال مع منهجية التمايز، يحدث التجميع العنقودي في الفصول الدراسية «العادية» ويمكن إدارته بواسطة معلم واحد. في هذه المنهجية يتم وضع الطلبة ذوي الموهبة (عادة ما يكون عددهم من 3 إلى 8) في مجموعات داخل الفصول الدراسية يقودها معلم مدرّب في مجال الموهبة، حيث يتولى تقديم مهام تعلمية مختلفة عن السياق العام لجميع الطلبة. هذه المنهجية تمكن الطلبة ذوي الموهبة من تواصل بعضهم مع بعض والتعاون في منهج دراسي متمايز (Adams, 2012). ووفقاً (Brulles, Cohn, & Saunders, 2010) فإن مفتاح النجاح هنا هو تدريب المعلمين. لتعظيم الاستفادة من منهجية التجميع العنقودي، يجب أن يكون المعلمون على دراية جيدة بالتعليم المتمايز، وفهم خصائص واحتياجات وسلوكيات الطلبة ذوي الموهبة، وأن يكونوا على دراية بأساليب تقييم التحصيل الأكاديمي، ومعرفة كيفية إثراء المناهج وتوفير فرص تعلم تتسم بالتحدي (Brulles et al., 2010). يؤكد (Adams, 2012) هذا المعنى بقوله: تجميع الطلبة ذوي الموهبة في مجموعة لا يحدث تأثيراً كبيراً في إنجازهم الأكاديمي، يحدث هذا الأثر الإيجابي عندما يتم توفير فرص تعلمية تتسم بالتحدي.

فصول الموهوبين: وفيها يتم تجميع فئات الطلبة ذوي الموهبة معاً لدراسة المواد الأكاديمية وتعزيز العلاقات الاجتماعية مع مجموعة من الزملاء بقدرات مشابهة، مع السماح في الوقت نفسه بالاندماج مع الطلبة الآخرين (على سبيل المثال: في حصص التربية الرياضية أو الفسح أو الفن). وكما كانت الحال مع جهود تجميع المجموعات العنقودية أعلاه، تعتمد قيمة هذا النوع من التجميع على جودة الخدمات التربوية والأكاديمية التي يتم توفيرها. إن وضع الطلبة ذوي الموهبة في فصول دراسية وحدهم

دون التعديل في المناهج الدراسية المحددة، وتطوير أساليب التدريس الذي يأخذ بعين الاعتبار سرعة وعمق وتعقيد تعلم هؤلاء الطلبة هو مضيعة للوقت والموارد (Adams, 2012).

برامج السحب: في هذا النهج، يغادر الطلبة ذوو الموهبة فصولهم الدراسية الاعتيادية للقاء معلم تربية الموهوبين الذي بدوره يقدم لهم برامج ووحدات ومشاريع الإثراء. وعلى الرغم من أن هذا يمثل الشكل الأكثر شيوعاً لبرامج الموهبة على مستوى العالم (Adams, 2012)، إلا أنه يحتوي أيضاً على درجة مذهلة من التباين من حيث التنفيذ. قد يتم سحب بعض الطلبة ذوي الموهبة من الفصل الدراسي لمدة 3 - 4 ساعات كل يوم، في حين قد يجتمع بعضهم مع معلم تربية الموهوبين لفترة واحدة في الأسبوع. يلعب التمويل والنظام التعليمي دوراً كبيراً هنا، حيث إن المقدار الذي يمكن تحقيقه في غرفة السحب يعتمد على مدى توفر المعلمين المتخصصين، والمرونة الإدارية، والمرونة التعليمية في النظام المدرسي (Bernal, 2003). إن برامج السحب التي توفر تركيزاً أكاديمياً مستداماً بدلاً من مجموعة من الأنشطة غير ذات الصلة والترابط، لها فرصة أفضل لإحداث نمو أكاديمي إيجابي لدى الطلبة ذوي الموهبة (Adams, 2012).

التسريع الموضوعي: يسمح هذا الخيار للطلبة بالوصول المتقدم إلى المحتوى عن طريق تحويلهم إلى فصل دراسي أعلى في السنة لمجال واحد أو أكثر من مجالات التخصص التي يتفوقون فيها. وفقاً لـ(Adams, 2012) قد يحدث هذا عندما لا تتمكن أنشطة الإثراء من تلبية مستوى قدرة الطالب (بمعنى أن الطالب يفوق بشكل أساسي الإثراء المتاح داخل المنهج الدراسي المحدد لهذا الصف). قد يتخذ تسريع موضوع المادة شكل فرص تعليمية مستقلة أو دورات تدريبية متقدمة (AP)، واعتماداً على طبيعة النظام التعليمي في الدولة، يمكن أن يشمل نقل الطلبة بين صفوف المدرسة، على سبيل المثال: من مبنى المدرسة الابتدائية إلى المدرسة المتوسطة، أو من الصف الرابع إلى السادس. يمكن أن يعمل التسريع الموضوعي كمحرك تجريبي للتسريع على أساس الصف (Bailey, 2004).

التسريع على أساس الصف: يُعرف أيضاً باسم «تخطي الصفوف»، ويعد هذا الشكل فعّالاً من حيث التكلفة والكفاءة في التسريع، حيث يساعد على تقليص عدد السنوات التي يقضيها الطلبة في السلم الدراسي، فيقدمهم سنة أو أكثر متقدماً على أقرانهم من العمر (Adams, 2012). وقد يشمل ذلك الدخول المبكر إلى الروضة أو الكلية، أو الانتقال من درجة إلى أخرى (على سبيل المثال: الصف الأول إلى الصف الثالث)، وتخطي الصف الذي يفصل بينهما. يجب اختيار هذا البديل من بدائل التسريع الذي يناسب الطلبة ذوي الموهبة الذين يؤدون بمستوى أعلى بكثير من أقرانهم في السن في وقت مبكر من حياة الطفل المدرسية قدر الإمكان (Adams, 2012). غالباً ما تنشأ المخاوف من حدوث مشكلات تتعلق بالنمو الاجتماعي والعاطفي للطلبة خلال القيام بتنفيذ التسريع على أساس الصف، على الرغم من أن الدراسات العلمية تشير إلى أن التخطي مفيد للطلبة ذوي الموهبة، بل على العكس من ذلك، تشير الدراسات العلمية إلى أن الطلبة ذوي الموهبة متقدمون أكاديمياً وعاطفياً أكثر من أقرانهم المعتادين، لذلك من المنطقي التفكير في الاستعداد بدلاً من التقدم في السن باعتباره العامل الرئيس لتحديد الموضع (Colangelo et al., 2004).

خيارات خارج المدرسة: سواء كان ذلك من خلال برامج الإثراء المسائية، أو الدورات الدراسية عبر الإنترنت، أو فرص التدريب/ الإرشاد، يمكن للطلبة ذوي الموهبة الوصول إلى فرص الإثراء والتسريع خارج نظام المدارس العامة. يمكن لمثل هذه البرامج أن توفر للأطفال والمراهقين ذوي الموهبة الآتي:

- ✓ الاهتمام الفردي.
- ✓ فرص متابعة شغف أو مشروع.
- ✓ فرص لمعاينة الحياة الجامعية والتعرض المبكر للمهن.
- ✓ فرص العمل على القضايا والمشكلات الاجتماعية المهمة لهم.
- ✓ فرص لاختبار الذات مع الأقران في مستوى القدرات نفسه.
- ✓ فرص التنشئة الاجتماعية مع الآخرين الذين يتمتعون بقدرات أو اهتمامات مشابهة.

- ✓ فرص استكشاف مجموعة واسعة وفريدة من الموضوعات (Corwith & Olszewski-Kubilius, 2012).

عند النظر في مثل هذه البدائل، من المهم النظر في الطريقة التي يتم بها دمجها مع الخدمات التي يتلقاها الطفل في المدرسة (Corwith & Olszewski-Kubilius, 2012). والنظر للتكاليف المترتبة عليها (على سبيل المثال: الدورات عبر الإنترنت، وبرامج الإثراء الصيفية)، فقد لا تكون جميع الفرص متاحة لجميع الطلبة ذوي الموهبة.

الخلاصة:

ينطوي التخطيط الأكاديمي الفعال للمتعلمين ذوي الموهبة على مزيج من العوامل التعليمية (على سبيل المثال: الإثراء، التسريع) والخيارات الهيكلية الإدارية التنظيمية (على سبيل المثال: التمايز، التجميع العنقودي، برامج السحب). وفي حين أنه لا يوجد برنامج يلبي احتياجات كل طالب ذي موهبة بشكل كامل، إلا أن الإلمام بالخيارات المتاحة يمكن أن يساعد المخططين والمعلمين على تطوير بيئة مدرسية ترقى إلى النتائج الفكرية والاجتماعية والعاطفية التي يحتاج إليها طلبتهم (Adams, 2012). لمزيد من المساعدة في هذه الجهود سيكون من المفيد فحص قوتين يمكن أن تؤثرا في التجربة الأكاديمية للطالب ذي الموهبة: التحصيل والكمالية.

ضعف التحصيل:

ضعف التحصيل من أكثر القضايا انتشاراً (إن لم يكن الأكثر انتشاراً) في تعليم الموهبة. إنها ظاهرة عامة تتخطى الجنسية والعرق والبيئة التنموية (مثل المناطق الحضرية والسياحية والريفية)، ونوعية المدارس (مثل القطاعين الخاص والعام)، والحالة الاجتماعية الاقتصادية (Cooper, 2012; Siegle, McCoach, & Rubenstein, 2012). في دراسة قديمة إلى حد ما، تشير التقديرات إلى أن ما يصل إلى 40% من الأطفال ذوي الموهبة تحصيلهم الأكاديمي منخفض (Seeley, 1993)، وأكدت هذه النسب المرتفعة دراسات أخرى (Figg, Rogers, McCormick, & Low, 2012; Robinson Hutchens & Morelock, 2012)، وكذلك أشارت دراسة (الجغيمان،

2011) إلى أن النسبة قد تصل إلى 25% في المملكة العربية السعودية. وعلى الرغم من اتساع نطاق تأثيره فإن ضعف التحصيل هو أيضاً ظاهرة فردية للغاية، يتأثر بعوامل داخلية وخارجية ومعرفية وعاطفية وثقافية وعائلية (Cavilla, 2017).

أما فيما يتعلق بما يمكن تعريفه بضعف التحصيل، فهذه مسألة معقدة -ومثيرة للنقاش- كتعريف الموهبة نفسها. واحد من أكثر التعريفات المقبولة عموماً صادر عن (Reis & McCoach, 2000)، حيث أشارتا إلى أن ضعيفي التحصيل من الطلبة ذوي الموهبة هم: الذين يظهرون تبايناً شديداً بين التحصيل المتوقع (وفقاً لقياس نتائج اختبار التحصيل المعياري أو تقييمات القدرة الذهنية)، والتحصيل الفعلي (وفقاً لقياس الصفوف وتقييمات المعلم). وحتى يتم تصنيف الفرد بأن لديه تحصيلاً منخفضاً، يجب ألا يكون التناقض بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي نتيجة مباشرة لإعاقة أو صعوبة تعلم. وعلى الرغم من بساطة ووضوح التعريف السابق، إلا أن التعامل مع هذه الظاهرة عملياً من أكثر القضايا في مجال تربية الموهوبين تعقيداً وغموضاً.

على سبيل المثال: اختبارات الذكاء التي غالباً ما تستخدم كمقياس للتنبؤ بالتحصيل، تفشل في تقييم الأفراد بشكلٍ كافٍ، خاصة الطلبة من ثقافات متنوعة، أو الطلبة الذين لديهم بالتشتت وانخفاض التركيز، الإحباط، وانخفاض الدوافع، وهي قضايا قد تلعب في حد ذاتها دوراً في انخفاض التحصيل. إضافة إلى ذلك، يشير (Hoover-Schultz, 2005) إلى أنه لا يوجد اختبار موثوق 100%، خاصة عند محاولة التنبؤ بالتحصيل والإنجاز. يمكن لشيء بسيط مثل مزاج سيئ أو اعتلال الصحة في يوم الاختبار أن يحرف درجات الإنجاز، مما يؤدي إلى أخطاء في القياس والتنبؤ.

أما بالنسبة إلى الإنجاز الفعلي فغالباً ما يتم وضع درجات الفصل كإجراء مناسب، ومع ذلك لا توجد إجراءات تصنيف موحدة. يمتلك المعلمون أساليب تعليم مختلفة (مثل المحاضرات والمناقشات والعروض)، والاستفادة من أساليب الاختبارات المختلفة (على سبيل المثال: الإجابة بصح أو خطأ، والإجابة القصيرة، والمقالات)، وتشمل المؤثرات الأخرى (مثل الحضور، والمشاركة، وحتى التفاعل) في درجاتهم. وعلى هذا النحو فإن مقارنة الدرجات عبر المدارس -أو حتى عبر مختلف الفصول

في نفس المدرسة- يمكن أن تكون عملية معقدة وغير موثوقة (Hoover-Schultz, 2005; Siegle et al, 2012).

وأخيراً، ما مدى حدة التناقض بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي ليتم تصنيف الطالب بأنه من فئة ذوي الموهبة منخفضي التحصيل؟ ينص (Siegle et al, 2012) على أن التناقض بين التحصيل المتوقع للطلبة، وإنجازهم الفعلي يجب أن يكون شديداً بما يكفي ليبرر القلق بهذا الشأن، فالتناقض أيضاً يجب أن يكون مستمراً، ويجب أن تستمر أنماط التحصيل المنخفضة لفترة طويلة بما يكفي لتكون قابلة للاكتشاف والتسبب في آثار سلبية على المدى البعيد، ثم من المهم الوعي بأن الأطفال ذوي الموهبة ليسوا بالضرورة متميزين في كل المجالات، ويحبون العمل بجدّ فيها جميعها، فقد يبذلون الجهد المناسب في بعض الأحيان خلال حياتهم الأكاديمية، وقد لا يريدون ببساطة أن يبذلوا جهداً في مجالات لا يهتمون لأمرها بشكل كاف.

إن التحدي الأكثر صعوبة الذي يواجه الباحثين في مجال ضعف التحصيل للطلبة ذوي الموهبة، هو أن التفسيرات الخاصة بالأسباب متنوعة، ولكل وجهة نظره التي يمكنه دعمها بأدلة علمية، على سبيل المثال: يقول بعض الباحثين إنه مجرد خطأ في الاختبار (Hoover-Schultz, 2005)، على الرغم من أن هناك تنوعاً في الآراء حول التباين في الدرجات الذي يمكن اعتباره ضعفاً في التحصيل لدى الطلبة ذوي الموهبة.

التعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة منخفضي التحصيل:

كما هي الحال في التعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة بشكل عام، من المهم أن نبدأ بالتعرف إلى الخصائص العامة لهذه الفئة، والتي غالباً ما تتوفر فيها جميعها أو كثير منها في الطالب، ليكون ذلك مؤشراً قوياً على وجود هذه المشكلة لديه. وقبل الخوض في هذه الخصائص، من المهم الاعتراف بأن التحصيل المنخفض ظاهرة متنوعة في صورها، كما الأفراد الذين يعانونها. وعلى هذا الأساس، فإن محاولة تحديد الخصائص المتعلقة أو حتى المتسببة في التحصيل المنخفض أمر قد يحمل في طياته خصائص متناقضة، أو لا يمكن اجتماعها جميعها في فرد واحد، وبالتالي لا يوجد خط فاصل يمكن اعتباره الفيصل بين فئة من الخصائص قطعية الدلالة، والخصائص

قطعية عدم الدلالة يمكن تطبيقها على جميع الحالات، إذ لكل حالة ظروفها الخاصة بها. وهذا يعني أن القيمة الحقيقية ليست في قائمة الخصائص التي يتم تحديدها، وإنما في نوع التمعن والتحليل والنقاش الذي يمكن أن نجريه حول هذه الخصائص، إضافة إلى أنه يمكن استخدامها كوسيلة للتوعية بمشكلة التحصيل المنخفض، ودفع المعلمين وأولياء الأمور إلى فحص كل حالة بين يديهم لديها تحصيل منخفض في ضوء هذه الخصائص.

من المهم أيضاً أن نضع في اعتبارنا أن أي خصائص يحددها التربويون نتيجة لملاحظاتهم أو متابعاتهم لأحد الطلبة قد تكون نتيجة لمشكلات أخرى، على سبيل المثال قد يعاني الطالب قضايا تتعلق بالصحة العقلية الحالية، مثل: الإجهاد ما بعد الصدمة، والحزن، والاكتئاب، والاضطراب ثنائي القطب، وفرط النشاط، والقلق (Peterson, 2017b)، وكذلك قد تتعلق بصعوبات التعلم، أو التأخر في النمو، أو كنتيجة لعيوب بصرية أو سمعية (McCoach & Siegle, 2003). وعلى هذا، فإنه للتأكد من وجود ضعف في التحصيل لدى الطلبة ذوي الموهبة، فإنه يتطلب الأمر إحالة الطالب إلى فحص وتقييم مهني من قبل مختص لاستبعاد القضايا الجسدية والعاطفية و/ أو العقلية (McCoach & Siegle, 2003). بمجرد الانتهاء من ذلك، يمكننا بعدها البدء في استكشاف عوامل أخرى في السلوك الأكاديمي للطالب. وقد لخصت كل من (McCoach & Reis, 2000) عدداً من العوامل التي قد أو ربما يكون وجودها سبباً في حدوث التحصيل المنخفض لدى الطلبة ذوي الموهبة، في الآتي:

- ✓ تدني الإدراك الذاتي الأكاديمي Academic self-perceptions.
- ✓ انخفاض التأييد أو الدعم الذاتي Self-efficacy.
- ✓ انخفاض الدوافع، وقلة بذل الجهد نحو المسؤوليات الأكاديمية.
- ✓ عدم الاهتمام بوضع أهداف أكاديمية Goal valuation.
- ✓ ضعف المهارات ما فوق المعرفية Metacognitive skills.
- ✓ انخفاض التنظيم الذاتي Self-regulation.

- ✓ مؤثرات خارجية External attributions.
- ✓ المواقف السلبية تجاه المدرسة والمعلمين والدراسة الصفية (Siegle et al., 2012).

ربما تكون كلمة «ربما» هي أهم كلمة يجب تذكرها فيما سبق، لأنه لن يتملك جميع الطلبة الذين يعانون ضعفاً في التحصيل جميع هذه العوامل، لذلك البحث والأخذ في الاعتبار عوامل سياقية إضافية أخرى قد يفيد في تشخيص سبب مشكلة ضعف التحصيل، ومن ثم علاجها.

الأسرة: تشير الدراسات العلمية إلى أن البيئة المنزلية قد تكون مؤثرة سلباً أو إيجاباً في الأداء المدرسي للطلبة. على سبيل المثال: تظهر البيئة العائلية للطلبة الذين يعانون ضعف التحصيل مستويات أقل من الدعم العاطفي، ومستوى أقل من الإيجابية، وقد يظهرون قدراً أقل من الاتساق (الثبات) في نهجهم في تربية أطفالهم (Hoover-Schultz, 2005; Reis & McCoach, 2000). في حين أن آباء الطلبة ذوي التحصيل العالي يظهرون نمطاً تفويضياً[1] Authoritative، كما أن آباء الطلبة الذين يعانون ضعف التحصيل يميلون إلى أن يكونوا إما متسامحين أو استبداديين أو متقلبين بين الاثنين (Reis & McCoach, 2000; Siegle et al., 2012).

كما أن المستوى التعليمي أو الاتجاه نحو التعلم الذي يتبناه الآباء مؤثر في تحصيل الطفل. مثال على ذلك: آباء الطلبة ذوي الموهبة ذوي الأداء المرتفع، غالباً ما يظهرون السلوكيات الموجهة نحو الإنجاز بأنفسهم، أي أنهم يشكلون قدوة لأبنائهم في أدائهم هم أنفسهم، كما أنهم يشجعون على الاستكشاف والمخاطرة والاستقلالية. ومن ناحية أخرى قد يكون لدى أولياء أمور الطلبة ضعيفي التحصيل عقلية أكثر تقييداً، وتتجه نحو فرض العقوبات البدنية أو حتى المعنوية (Reis, & McCoach 2000). كما قد يرسلون عن غير قصد رسائل مختلطة، حيث ينادون ويشجعون على الإنجاز، في حين أنهم أنفسهم يعيشون الإحباط أو عدم القدرة على تحقيق أهدافهم (Reis, 2000 & McCoach).

(1) سبق تناول أنماط الوالدين في إدارة شؤون الأسرة.

قد يلعب اتجاه الوالدين لمؤسسات التعليم دوراً أيضاً، حيث يمكن أن يؤدي عدم احترام التعليم داخل المنزل إلى التأثير سلباً في أداء الطلبة. وبالمثل إذا قلل الآباء من قدر المعلمين علانية في حوارهم مع أطفالهم، هنا من المحتمل أن يميل الطلبة للانخراط في السلوكيات المتمردة في الفصل الدراسي (Siegle et al, 2012). عند النظر في جميع هذه التأثيرات المحتملة، يجب إدراك أنها مرتبطة بدلاً من كونها سببية بطبيعتها، وهو ما يحاول (Siegle et al, 2012) إيضاحه بقوله: من الممكن أن يؤثر ضعف تحصيل الطفل في خلق مشكلات داخل الأسرة، في حين أن ضعف التحصيل لدى الطفل بسبب أنه أتى من عائلة مضطربة، وبالتالي هناك تفاعل ديناميكي بين ضعف التحصيل وطبيعة الحياة داخل الأسرة.

البيئات الثقافية الفرعية: كما تمت الإشارة إليه في الفصل السابق، فإن الطلبة من بيئات ثقافية فرعية (على سبيل المثال: العرقية/ الأقليات، البادية، القرويون، الطلبة ذوو الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض) غالباً ما يكون تمثيلهم تمثيلاً بسيطاً في فصول الموهبة الدراسية، ويمكن أن يكون ذلك بشكل جزئي بسبب الفرص الأكاديمية غير الكافية، والموارد التعليمية غير الكافية في مرحلة مبكرة من حياة الطفل في هذه البيئات. هذه قد تؤدي إلى ما سماه (Siegle et al, 2012) التحصيل الدراسي المنخفض «غير الإرادي» Involuntary:

> الطلبة من العائلات التي تعاني الفقر أو الفئات المحرومة من الخدمات عرضة بشكل خاص لهذه المشكلة. أربعة وأربعون في المائة من الطلبة ذوي الدخل المنخفض الذين يؤدون في أعلى 10 في المائة في اختبارات التحصيل عند دخولهم الصف الأول، لن يكونوا في أعلى 10 في المائة عندما يصلون إلى الصف الخامس. الطلبة ذوو الموهبة من أسر ذات الدخل المرتفع، يحققون تقدماً أكاديمياً بنسبة تصل إلى ضعف سرعة أقرانهم ذوي الموهبة من ذوي الدخل المنخفض. يتسرب الطلبة ذوو الدخل المنخفض من المدارس الثانوية أو لا يتخرجون في الوقت المحدد، بمعدل ضعف نظرائهم من ذوي الدخل المرتفع. (الصفحتان 517 - 518).

التحيز الضمني في الاختبارات المستخدمة لقياس الإنجاز أو التحصيل المتوقع قد يمنع الطلبة ذوي الخلفيات الثقافية الفرعية أو غير المميزة (الفقيرة، في القرى، أو في البادية) من الانضمام إلى برامج الموهبة، وهو ما يتسبب في عدم إدراك المعلمين لمستويات ضعف التحصيل من بين هؤلاء الطلبة (في حال عدم القدرة على اكتشاف الموهبة لديهم)، بل حتى عندما يتم التعرف إليهم على أنهم من ضمن الطلبة ذوي الموهبة، هؤلاء الطلبة غالباً ما يتعرضون للتحيز السلبي غير المقصود (Reis & McCoach, 2000) بسبب القوالب الذهنية المسبقة عن هذه الفئات (Mayes, Jones, & Hines, 2017). عندما يتوقع المعلمون أداء ضعيفاً من الطالب -سواء كان ذلك بسبب خلفيتهم الثقافية أو نشأتهم الاجتماعية والاقتصادية- فقد يؤثر ذلك في المستوى النفسي للطالب. مع الأسف، كثير من الطلبة يتأثرون بالتوقعات السلبية التي يحملها معلموهم عنهم، فيتسبب ذلك في وقوعهم في فخ التحصيل المنخفض (Mayes et al, 2017).

النظرة إلى الإنجاز والتحصيل من قبل الأسرة في بيئة ثقافية فرعية، وكذلك نظرة هذه البيئات إلى بعض العوامل (سبق الإشارة إلى بعض العوامل) الحيوية للإنجاز تؤثر بشكل مباشر في مستوى التحصيل والأداء المدرسي. فعلى سبيل المثال: أوردت دراسة (Reis, Hébert, Díaz, Maxfield, & Ratley 1995) أنه في حين أن آباء الأطفال من ثقافات فرعية غالباً ما يشجعون أطفالهم على «القيام بعمل أفضل» من آبائهم، إلا أن كمية ونوعية الدعم والمساعدة من الوالدين لتحقيق الأداء الأفضل كثيراً ما تكون محدودة. الآباء في هذه البيئات غالباً ما يعتقدون أن أطفالهم سيطورون من مهارات وعادات التعلم الجيدة بأنفسهم (وقد يكون ذلك بسبب أنهم لا يعرفونها في الأساس)، كما أنهم يتوقعون بأن أطفالهم سيكملون أعمالهم الدراسية بأنفسهم، ونتيجة لذلك، أداء الواجب المنزلي والمراجعة والمذاكرة قرار متروك للطالب نفسه. في الدراسة السابقة، وجد الباحثون أن أغلب الأطفال في هذه البيئات الثقافية الفرعية يقضون قدراً كبيراً من الوقت في المنزل يشاهدون التلفزيون، ويتحدثون عبر الهاتف،

ويستمعون إلى الموسيقى، و/ أو يلعبون نينتندو[1] (Reis et al., 1993, p. 180). ولهذا أكدت كل من (Reis & McCoach, 2000) أنه يجب على معلمي تربية الموهوبين والتربويين أثناء دراسة حالة ضعف التحصيل لدى أحد الطلبة أن يأخذوا في عين الاعتبار المسائل المتعلقة بالنسبية الثقافية، وذلك لكون تقدير قيمة شيء ما لدى ثقافة أو بيئة قد يختلف عن ثقافة وبيئة أخرى، ومن الصعب فرض نظرة واعتقاد بعينه على ثقافة قد تنظر إلى الإنجاز والتحصيل بشكل مختلف. وقد يكون من المناسب هنا استدعاء قصة حقيقية اطلع عليها أحد مؤلفي هذا الدليل، حيث تقدم أحد أولياء أمور الطلبة (من البادية) إلى مسؤول كبير في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية يطلب ابتعاث ابنه للدراسة خارج البلاد، فرد عليه المسؤول بقوله: إن ابنك تقديره جيد، في حين أن من بين المتطلبات أن يكون تقديره ممتازاً كحد أدنى في المرحلة الثانوية. عندها غضب ولي أمر الطالب وأورد كلاماً كثيراً مفاده أن تقدير «جيد» يعد مثالياً، ثم ختم بجملة فقال بلهجته العامية: «جيد البدو.. منتاز الحضر»[2].

الأقران: يمكن لرفقة الزملاء والأصدقاء التأثير في الإنجاز الأكاديمي. أفاد ثلثا الطلبة ضعيفي التحصيل أن ضغط الأقران والاتجاهات السلبية تجاه التحصيل لديهم يمثلان «المؤثر الأقوى» على مستوى التحصيل الدراسي الضعيف (Clasen & Clasen, 1995). بالنسبة إلى بعض الطلبة، قد يؤدي التحصيل المرتفع إلى السخرية أو التسلط أو الرفض الاجتماعي من قبل الأقران المقربين منه (Cooper, 2012) - بين الأمريكيين الأفارقة، على سبيل المثال، يمكن اعتبار التحصيل المرتفع «تصرفاً خاصاً بالبيض» (Siegle et al., 2012)، ويمكن القياس على ذلك للبيئات الثقافية الفرعية الأخرى. قد يرى بعض الطلبة ضعف التحصيل على أنه «رائع»، أو يمكن أن يعتبروه طريقة للوصول إلى القبول من مجموعة الرفاق التي يود أن يكون معها، وبالتالي يبدي عدم الاكتراث بمتطلبات الدراسة، كما يمكن أن يبدي عدم التهذيب في الفصل الدراسي مما يقود إلى تدني تحصيله الدراسي، وحمل انطباع سيئ من

(1) بمثابة السوني في هذا الوقت.

(2) منتاز هنا تعني ممتاز.

المعلمين حياله (Cooper, 2012; Robinson Hutchens & Morelock, 2012). أياً كانت الحال يمكن للأصدقاء أن يحدثوا فرقاً، ففي دراسة تأثير الأقران في مستوى التحصيل في المدرسة، وجد (Berndt, 1999) الآتي:

> يصبح الطلبة أقل شغباً خلال العام، إذا كان أصدقاؤهم أقل شغباً، وتنخفض درجات الطلبة خلال العام، إذا كان لأصدقائهم درجات أقل. وقد أوضحت نتائجنا بشكل أكثر وضوحاً أن الطلبة يصبحون أكثر شبهاً بأصدقائهم، سواء كان لهؤلاء الأصدقاء تحصيل أفضل أو أسوأ من الطلبة أنفسهم (الصفحة 17).

الجنس: تذكر بعض أدبيات المجال أن الذكور ذوي الموهبة يعانون ضعف التحصيل بقدر ضعفي ما تعانيه الإناث -وفي بعض الحالات، ثلاثة أضعاف- الجغيمان، (Hoover-Schultz, 2005; Matthews & McBee, 2007; Siegle et al., 2012). عادة ما يبدأ تدني التحصيل لدى الإناث ذوات الموهبة في الصفين الثامن والتاسع، في حين أن أغلب الفتيان يبدأ تدني تحصيلهم في الصف السابع (Peterson & Colangelo, 1996). تمتد الفجوة خلال سنوات الدراسة الثانوية، ويمكن أن تستمر إلى التعليم ما بعد الثانوي (Conger, 2010 & Long):

> لدى الإناث في المدارس الثانوية معدلات أكاديمية أعلى من الذكور، ومن المرجح أن يتخرجن في المدرسة الثانوية، ويحصلن على مقررات متقدمة بصورة أكبر أثناء دراستهن في المدرسة الثانوية. كما وجدت البحوث السابقة أن الفتيات يتمتعن بامتيازات في المجالات غير الأكاديمية، مثل توقعات الآباء الإيجابية والأقران والمعلمين، وكذلك المهارات غير المعرفية، مثل التنظيم والانضباط الذاتي والانتباه والاعتمادية، وطلب المساعدة من الآخرين (ص. 7-186).

يفسر (Cooper, 2012) تدني التحصيل لدى الذكور بصورة أكبر في مرحلة المراهقة، بأن ذلك يعود إلى الضغوط التي يشعرون بها تجاه بناء علاقات اجتماعية مع الأقران، إضافة إلى الضغوط التي يواجهونها نتيجة الصراعات الداخلية لديهم في بناء هوية خاصة.

الوقاية والتدخل:

عدم وضوح الأسباب الحقيقية لانخفاض التحصيل قد يعقد الجهود الوقائية على المستوى الفردي. غير أنه من الناحية المنظومية، يمكن أن يؤدي الإصلاح الأكاديمي/ المناهج دوراً وقائياً. يقدم (Colangelo et al., 2004) تصوراً حول كيفية تشكل ووقوع الطلبة ذوي الموهبة في فخ التدني في التحصيل الدراسي، حيث يرون الآتي:

> في البداية، يبدأ الطفل بالتردي تدريجياً في التحصيل الدراسي مع السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية. في المدرسة المتوسطة، تردي التحصيل يستمر، إلا أنه قد لا يظهر لدى بعض الطلبة ذوي الموهبة، حيث يصعب مشاهدته بوضوح. لكن المدرسة الثانوية هي المكان الذي تكون فيه الأمور أكثر وضوحاً، فيتم تصنيف الأشخاص بـ«ممتع» أو «غير ممتع». الممتع لكثير من الطلبة في هذه المرحلة غالباً لا علاقة له بالجوانب الأكاديمية والتحصيل، كما أنه لا علاقة له بالطلبة المتفوقين دراسياً. يشغل بال كثير من الطلبة في هذه السن أمور تتعلق بالخروج مع الأصحاب، التسلية مع الأصدقاء، وبناء العلاقات أياً كانت. في حين الدراسات العلمية تشير إلى أن الطلبة ذوي الموهبة المتفوقين أكاديمياً يفكرون في هذه القضايا وشيء آخر أيضاً، هم يفكرون في التفكير، يعشقون التحديات الأكاديمية، إنهم يحبون التعلم، وهذا كله يتطلب منهجاً مختلفاً تماماً، منهجاً دراسياً متقدماً للطالب الذي يتمتع بالدوافع والقدرة العالية. يأتي هؤلاء الطلبة ذوو الموهبة بحاجات مختلفة، ويجب احترام هذه الاحتياجات بمناهج تتناسب مع قدراتهم. إذا لم يتم توفير ذلك المنهج الدراسي، يمكن لطموح المراهقين أن يتحول بسهولة إلى ضجر وفرصة من الفرص الضائعة (ص 29).

يؤكد (Kanevsky & Keighley, 2003) أن الملل داخل الفصل الدراسي -وهو ظاهرة قد تتطور مع تطور قدرات الطلبة- يمكن أن يسهم في ضعف التحصيل. الملل

يحدث نتيجة لعدم تقديم التحديات الذهنية المناسبة للطلبة ذوي الموهبة، لذلك ينبغي ألّا نفاجأ عندما يختار هؤلاء الطلبة عدم احترام الأنشطة التي تقدم لهم في المدرسة، وفي الفصول الدراسية، ويتعلمون منها القليل أو أحياناً لا شيء. يمثل التسريع، وكذلك المقررات المتقدمة، خطة استباقية لمواجهة الملل، وبالتالي تجنب تدني التحصيل لدى بعض الطلبة ذوي الموهبة.

ولمعالجة تدني التحصيل الدراسي بين الطلبة ذوي الموهبة، يمكن انتهاج منهجيتين رئيستين: الأولى، التدخلات التعليمية (التسريع والإثراء)، والثانية، التدخلات الاستشارية الإرشادية. وبما أن هذا الأخير سيتم تناوله في مبحث لاحق بإذن الله تعالى، فإن ما يلي سيركز على التدخلات التعليمية.

في هذا النهج، المحاولة الأولى تتجه نحو تعديل استراتيجيات التدريس والتعلم، يقترح (Cavilla, 2017) على المعلمين لمعالجة تدني التحصيل العمل توظيف استراتيجيات التعلم التي تحفز القدرات الذهنية العالية، وتراعي النمو الشامل للطلبة ذوي الموهبة بما فيها الجوانب العاطفية. على سبيل المثال: قد يؤدي اعتماد منهجية المشاريع في التعامل مع أحد موضوعات المقرر إلى جذب هؤلاء الطلبة للعمل بجدية ومتعة أكثر. يشير (Cavilla, 2017) إلى أن المعلمين، كذلك مشرفو الموهبة، تأثيرهم أقوى في التعامل مع هذه المشكلة عندما يتعاملون مع كل حالة من حالات تحصيل ذوي الموهبة بشكل فردي وموضوعي، ومحاولة رؤيتها من وجهة نظر الطالب المعني. وبعبارة أخرى، يمكن للمعلمين تقديم خدمة العمر للطالب ذي الموهبة الذي يعاني تدني التحصيل عندما: يشخص حالته، يبحث بما يغري فضوله، يحور موضوعات التعلم نحو المناشط التي تلامس اهتماماتهم، منحهم الكلمة الأولى والقيادة في تعليمهم، ومنحهم فرصة التعلم الذاتي.

قدم (Siegle et al, 2012) نموذجاً خاصاً للتعامل مع هذه القضية، تمت تسميته نموذج التأهيل الأكاديمي ثلاثي الأبعاد A three-factor achievement orientation model، يركز هذا النموذج على تعزيز: التأييد الذاتي Self-efficacy، تقدير المهمة أو النشاط Task-value، وتنظيم البيئة التعلمية المشجعة على المشاركة والتنظيم الذاتي.

بمعنى، إن أردنا إعادة اتجاه المستوى الأكاديمي للطالب ذي الموهبة، فإن منهجية العلاج يجب أن تأخذ في الاعتبار العوامل الثلاثة المذكورة في النموذج. تشير الكفاءة الذاتية إلى اعتقاد الطالب في قدرته على تحقيق أداء جيد في مهمة معينة، كما تشير إلى قدرته على التعرف إلى نوعية الجهد الذي يحتاجون القيام به في تحسين/ تطوير مهاراتهم. بالنسبة إلى الطلبة ذوي الموهبة، قد يكون هذا الجانب الخاص بوجوب التعرف إلى المهارات الواجب عليهم تطويرها أمراً صعباً عليهم قبوله، وذلك لأنهم ربما قضوا معظم حياتهم في الاستماع إلى الثناء على مواهبهم وقدراتهم، مما جعلهم يؤمنون بأن هذه المهارات فطرية وثابتة (Siegle et al, 2012)، وهذا يمكن أن يسهم في وجود شكوك لديهم في كفاءتهم الذاتية.

يمكن للتربويين وعلى رأسهم المرشد التربوي والأكاديمي تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال مناقشة طبيعة الموهبة مع طلبتهم، ومساعدتهم على اكتساب قيمة بذل الجهد، وأن هذا الجهد ضروري ليتمكن من تحقيق أكبر استفادة ممكنة من إمكاناته ومهاراته. قد يساعد استخدام التسجيلات المرئية لتوثيق وتصوير الطلبة أثناء قيامهم بالمهام المكلفين بها، لعرضها عليهم مرة أخرى لمتابعة ومشاهدة أدائهم، والتدقيق في المهارات التي تحتاج إلى تطوير.

تقديم تغذية راجعة هو مفتاح آخر يمكن استخدامه. وفقاً لـ (DeJong & Berg, 2013)، فإن استخدام الثناء مفيد جداً إذا كان قائماً على الواقع، وبنسبة مناسبة. بعبارة أخرى، يجب أن يكون الثناء مرتبطاً بشكل مباشر بشيء حققه الطالب، وأن يكون مع قدر من الجهد بذله. يجب أن تحدد الكلمات المتضمنة في التغذية الراجعة كلمات الطالب أو تصرفاته على وجه التحديد، وأن يتم تقديمها بطريقة يمكن للطالب قبولها. على سبيل المثال: يسمع العديد من الطلبة ذوي الموهبة عبارات مثل: «أنت موهوب ما شاء الله تبارك الله» بطريقة أو أخرى طوال حياتهم، فإذا كانت فاعليته الذاتية منخفضة، فإن مثل هذا الكلام والمديح يسهم في زيادة انخفاضها، -بل الأسوأ من ذلك- تولد انتقادات داخلية كطريقة لمقاومة مثل هذه العبارات (على سبيل المثال: «لن تقول هذا إذا عرفت الحقيقة...»). وعلى النقيض من ذلك يمكن للمعلم أن يقول: «أنا أقدر الجهود التي بذلتها في المشروع، التنظيم العام جيد، العناصر الأساسية

مشمولة، عدا كذا وكذا، إن النظام الهيكلي الذي صممته يمكن أن يكون أساساً جيداً للاستفادة منه». التغذية الراجعة يجب أن تسلط الضوء على جانب معين من عمل الطالب، حيث يقدم إثباتاً محدداً لعمل ما، وليس تأكيداً غامضاً لجودة فطرية.

المهام ذات المعنى مهمة أيضاً في تحسين الأداء. يقترح (Siegle et al, 2012) أن الطلبة يجب أن يستشعروا أهمية ما يقومون به، وأن تكون المهام ذات صلة بحياتهم، وذلك حتى تتحرك دافعيتهم للعمل وتطوير أدائهم. وعلى هذا النحو فإنه من المهم للمعلمين أن يتخطوا ويتجنبوا تقديم المهام البسيطة والسطحية، وأن يبذلوا جهداً لفهم كيف ينظر الطالب إلى هذه المهمة، وما الذي يمكن أن يحركه للعمل فيها بجد وحب. هل ينخرط في نشاط بحت للتمتع به؟ هل يستمد شعوراً بالرضا عن النتيجة النهائية للنشاط؟ هل يرى أنه جزء أساسي من رؤية أو هدف طويل المدى؟ يمكن لفهم المعنى الذي ينسبه الطلبة إلى المدرسة أو المشاريع أو الهوايات أن يقدم نظرة مدروسة حول طرق جعل المسؤوليات المدرسية أكثر جاذبية.

> الاهتمامات هي واحد من أفضل المتنبئين للإنجاز عبر مجموعة متنوعة من المجالات. بشكل عام يكون الطلبة متحمسين بشكل جوهري للعمل في نشاطات أصيلة إلى حد ما، مثيرة للاهتمام، وممتعة، وتتسم بالتحدي المناسب. فعندما يكون العمل المدرسي سهلاً للغاية يشعر الطلبة بالملل، وعندما تكون المهام صعبة للغاية، يصبح الطلبة محبطين وقلقين (Siegle et al, 2012, p. 521).

يجب على المعلمين، والمرشدين، التواصل الجيد مع الطلبة، وملاحظتهم على مدى طويل للتعرف إلى اهتماماتهم وتطلعاتهم والمجالات التي يحبونها، عندها يمكنهم مساعدتهم في تحديد الأهداف قصيرة وطويلة المدى، محددة، وقابلة للقياس والتحقق (Siegle et al, 2012). حث الطلبة على التفكير في العائد من القيام بهذه المهام (على سبيل المثال: الداخلية أو الخارجية)، وربط ذلك بمستقبلهم وخططهم البعيدة (Siegle et al, 2012). يجب أن يتيح المعلم أو المرشد أيضاً لمناقشة الطالب حول أهمية تعليمهم المدرسي. على سبيل المثال: كثيراً ما نسمع من الطلبة: «لست

متأكداً من سبب قيامنا بهذا الواجب». وبالتالي، لا نعجب من أن هناك من الطلبة غير مهتمين بإتمام الواجب أو المهمة المطلوبة. ومهما حاول المعلم تحفيز الطلبة للقيام بهذا العمل، فإن أقصى ما يستطيع فعله هو دفع الطلبة للإجابة أو العمل على هذه المهمة بشكل آلي لتحقيق الحد الأدنى من المطلوب لتجنب اللوم المحتمل. ولكن عندما يقوم المعلم بربط هذه المهمة بموضوع له علاقة باهتمامات الطالب الحالية، أو ربطه بمستقبله الذي يعنيه هو، أو ربط ذلك بتمكينه من تجاوز جزئيات أو مقررات أخرى، فإنه من المتوقع أن يبذل الطالب جهداً أفضل.

وأخيراً يجب أن يكون لدى الطلبة شعور بأن النظام المدرسي وبرامج الموهبة (مثل المعلمين والمناهج الدراسية، والبرامج الإثرائية) تهدف إلى دعم نجاحهم ومساعدتهم. فعندما لا يرى الطالب هذه الجهود داعمة له (على سبيل المثال: «لا تستجيب لاحتياجاته وطموحاته»)، وعندما يعتقد أنه يفتقر إلى القدرة على التأثير الإيجابي في نتائجه الدراسية (على سبيل المثال: «لا يهم ما أفعله في الفصل الدراسي - هذا المعلم يكرهني»)، فمن غير المحتمل أن يتفاعل معها (Siegle et al, 2012). يمكن للمعلمين معالجة هذا من خلال الاستماع إلى تصورات الطلبة عما يقدم لهم، ما هي العقبات التي يرونها؟ ما هي الخيارات التي يقترحونها؟ عندما تكون التصورات دقيقة، يمكن للمعلمين استكشاف كيفية إجراء تغييرات بيئية في المدرسة أو مساعدة الطالب في تطوير استراتيجيات تعلمية مناسبة (Siegle et al, 2012). إذا بدت التصورات صعبة التنفيذ من قبل المدرسة أو غير منطقية، يمكن أن يعمل المرشد التربوي على مساعدة الطالب على فهم الواقع بشكل أفضل، واستبدال أفكاره السلبية بأفكار أكثر واقعية ومسؤولية. كما أورد (Neihart, 2006) نصيحة أخرى في هذا الشأن، حيث أشار إلى أن على المعلم أو المرشد التربوي إجراء محاورات ونقاشات مباشرة، وتقديم استراتيجيات واضحة حول كيفية استخدام استراتيجيات التعامل مع تدني التحصيل، هذان الأسلوبان (المناقشة المباشرة والوعي بالاستراتيجيات) من شأنهما أن يقويا من قدرة الطلبة ذوي الموهبة على تحسين أدائهم المدرسي وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

في كتابه عن التحصيل المتدني للطلبة ذوي الموهبة، قام (Pagnani, 2008) بتجميع قائمة الخدمات التي يمكن استخدامها لمعالجة قضايا محددة ذات صلة

بإنجاز التحصيل. يمكن للمشرفين والمرشدين تنفيذ بعض منها مباشرة، في حين قد يحتاج بعضهم الآخر إلى تدخل جهات أخرى.

الجدول 1

وسائل لمعالجة ضعف التحصيل[1]

احتياجات الطلبة	نماذج لأساليب المعالجة
البحث عن معنى، أو الفائدة من فعل المهام أو الدراسة	الإرشاد، والمشاريع القائمة على الاهتمامات، والتدريب على مهارات الدراسة التنظيمية (التعلم المنظم ذاتياً)
الملل، وعدم وجود فرص التسريع	ضغط المنهج لإفساح المجال لدراسات مستقلة أو التسريع
عدم التوافق بين اهتمامات الطلبة ومناهج المدرسة	إعادة هيكلة الجدولة، والإرشاد في مجال الاهتمامات، دراسات مستقلة
ضعف البيئة الأكاديمية في المدرسة	السماح للطالب بالتسجيل في برامج مسائية أو مقررات متقدمة من خلال الإنترنت أو مراكز متخصصة
تتعارض أساليب التعلم (نمط التعلم) لدى الطالب مع طريقة المعلم في التدريس توقعات المعلم غير مناسبة مع الطالب	إجراء حوارات مع المعلم، إعداد برنامج التعديل
تحديات مجموعة الأقران	التسجيل في المناشط غير المنهجية، العلاج من خلال تخصيص كتب مناسبة للقراءة، تشكيل مجموعات أقران تهدف إلى المناقشات العامة
الكمال، النمو غير المتزامن، وغيرها من التحديات الاجتماعية والعاطفية لذوي الموهبة	الإرشاد الجماعي والفردي، وضع توقعات مناسبة، العلاج من خلال البرامج الترفيهية

(1) المصدر: Pagnani, (2008), p. 24.

ضعف مفهوم الذات، وجود مؤثرات خارجية مؤثرة في سلوكياته واتجاهاته	تقسيم المهام إلى أجزاء صغيرة لبناء الثقة في القدرات، ثم التوسع ببطء
إعاقة التعلم موجودة أو مشتبه بها	إخضاعه لاختبارات الذكاء الفردية، وتقديم الإرشاد، وتعديل في أساليب التدريس والمهام
الغياب المفرط من الفصل أو المدرسة	التحقيق في الأسباب والتحدث مع الوالدين وتطوير مفهومه عن أهمية المدرسة
مشكلات الأبوة والأمومة، وأسلوب التربية الفقيرة معنوياً، ووجود حياة منزلية منفصلة عاطفياً	جلسات مع الوالدين، ربط الطالب مع المرشد التربوي
مشكلات في الصحة العقلية أو العاطفية أو السلوكية	الإرشاد الفردي، سواء كان في المدرسة أو في الجهة المهتمة بالموهبة
شكوك المخدرات أو الكحول	اتباع بروتوكول منضبط بالقانون المحلي، وضمان بدء الإرشاد النفسي والتربوي
الإيذاء البدني أو العاطفي أو الجنسي	اتباع البروتوكولات القانونية وإشراك السلطات المناسبة

الخلاصة:

تدني التحصيل هو أمر محبط للطلبة ذوي الموهبة وأسرهم، ولكن ما يحسن الإشارة إليه هنا هو أن هذه المشكلة يمكن التغلب عليها ومعالجتها. التغلب على المشكلة ومعالجتها لا يقع على عاتق الطالب وحده، بل على المعلمين وأولياء الأمور بعض المسؤوليات التي يجب عليهم القيام بها. نعم، يقع على عاتق الطالب المسؤولية الأكبر، ولكن المعلم وولي الأمر ليسا خارج هذه العملية والمسؤولية. يتطلب من المعلمين تحسين بيئة التعلم لتكون تمكينية وممتعة، والخطوة الأولى في ذلك التعرف إلى خصوصية كل طالب، ثم التزام المعلم بأن يكون عادلاً، ومرناً، وغير متحيز، ومتحمساً ومسؤولاً، وصادقاً بطريقة قد تساعد الطلبة ذوي الموهبة على تجاوز تدني التحصيل (Cavilla, 2017). جميع الأطراف يجب أن يبذلوا جهوداً تتعلق بمسؤولياتهم.

الكمالية:

توجد اختلافات شائعة بين التعريف اليومي للكلمة واستخدامها الأكاديمي، مثلها مثل مصطلحات «الاكتئاب» و«جنون العظمة» وغيرها من المصطلحات النفسية التي لها معان غير دقيقة في الاستخدام العام في المجتمع، وتختلف تماماً عن المعنى الذي تحمله في أدبيات علم النفس. ينطبق نفس التناقض على فكرة الكمالية. تشير الكلمة لدى عامة الناس إلى شخص لديه معايير عالية و«يصعب إرضاؤه»، قد تشير أيضاً لديهم إلى شخص «مدفوع» إلى أن يكون «الأفضل». بينما الكمالية تعني شيئاً أكبر.

في بيئة مدرسية، قد يتم تعريف الكمالية بأنها وضع معايير أداء عالية -وفي بعض الحالات- عالية بشكل غير واقعي، مصحوبة بالميل إلى تقييم مفرط ونقد حاد لأداء الشخص لنفسه (Dixon, Lapsley, & Hanchon, 2004; Fletcher, Speirs Neumeister, & Flett, 2014). كما يمكن أن ينطوي تحتها أو بسببها القلق والشعور بالعار، والغضب، والشعور بالعجز والضعف، والشعور بالذنب (Greenspon, 2012). الكمالية قد توهن الفرد، ويمكن أن تسهم في الاكتئاب واضطرابات الأكل، بل قد تصل في بعض الحالات إلى الانتحار. يوضح (Greenspon, 2012) هذا المصطلح بقوله:

> الكمالية ككل هي الرغبة في الكمال (وليس قرب الكمال)، إضافة إلى الخوف من النقص والقلق من أن المرء لن يكون مقبولاً إن لم يحقق الكمال. بالنسبة إلى من يعاني الكمالية، الكمال لهم يعد كمضاد حيوي من العيوب الشخصية وعدم القبول. فإذا كان الخطأ يُنظر إليه على أنه شيء يحدث لكل شخص يحاول أشياء جديدة، وإذا كان في الأساس مصدراً للتعلم الجديد، فإن ذلك يسمى السعي وراء التميز. أما إذا كان الخطأ يعني أن هناك خطأ ما في الشخص، عندها تبدأ مؤشرات مشكلة الكمالية. إنه القلق من أن يكون غير مقبول كشخص، فهو بذلك يرفع التشنج العاطفي حتى يصل إلى الكمال ليكون هذا هدفه، وليس مجرد التميز (ص 602).

إنها قضية واسعة النطاق ذات أهمية خاصة في تربية الموهوبين. وقبل الخوض أكثر في خصائص هذه الظاهرة، يجب إلقاء نظرة على تصورها العام (أي الأبعاد المقترحة والتوصيفات).

يشير كل من (Hewitt & Flett, 1991) إلى ثلاثة جوانب تصف تجربة الشخص الكمالي: الكمال المتمحور حول الذات، والكمال المتمحور حول الآخرين، والكمال بحسب المواصفات الاجتماعية. الفرد الذي يعاني الكمال المتمحور حول الذات، يقيم جهوده الخاصة في ضوء المعايير العالية التي تولدها وتبنيها نفسه داخلياً. ويوصف بأنه رغبة داخلية شديدة لتحقيق الكمال، وعادة ما يكون مصحوباً بالانتقادات اللاذعة والقوية للغاية تجاه أعماله أو جهوده (Greenspon, 2012). وقد ارتبط الكمال المتمحور حول الذات مع الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب (Speirs Neumeister, 2004).

أما الكمال المتمحور حول الآخرين، ففيه يشعر الفرد برغبة داخلية شبيهة بالكمال الذاتي، ولكن يرافقه ميل إلى وضع معايير عالية جداً من الإنجاز يتوقعه ممن حوله (Speirs Neumeister, 2004; Greenspon, 2012).

وأخيراً، يشير الكمال بحسب المواصفات الاجتماعية، إلى ضغوط خارجية متصورة سعياً وراء الكمال. إنها فكرة أن الآخرين، سواء أكانوا أفراداً معينين (على سبيل المثال: الآباء والمعلمون) أو المجتمع ككل، يقدرون ويتوقعون الكمال ولا يقبلون بأقل من ذلك (Margot, & Rinn 2016). على هذا النحو، إذا لم يكن الشخص كاملاً فقد يواجه النقد أو الرفض. يرتبط الكمال بحسب المواصفات الاجتماعية، بالقلق، والاكتئاب، والعجز المكتسب، وبعض سلوكيات التجنب والعزلة الاجتماعية (Speirs Neumeister, 2004).

وفقاً لـ (Greenspon, 2012) فإنه عند العمل مع شخص مثالي قد يكون من الصعب تحديد أي نوع من الكمالية لديه. على الرغم من أنه من الممكن أن يكون لدى الفرد الثلاثة أنواع من الكمالية، إلا أنه من المحتمل أيضاً أن السياق الخاص بالعمل أو المهمة هو من يدفع لبروز إحدى تلك الصور من الكمالية:

> على سبيل المثال: قد يكون الفرد الكمالي المتمحور حول الذات قاسياً جداً على نفسه، ويرجع ذلك جزئياً إلى شعوره بأن المجتمع من حوله يطالبه بالكمال. ولذلك عندما يكون هذا الفرد في موضع أو مهمة يشترك معه آخرون فيها، فإنه يطالب الآخرين بنفس القدر من الكمالية (Greenspon, 2014, p. 988).

في حين أن معظم الباحثين يقرون بأن الكمالية باعتبارها مشكلة متعددة الأبعاد، هناك جدل حول ما إذا كانت تحتوي على جوانب تكيفية/ صحية، وغير تكيفية/ غير صحية. على سبيل المثال: قسم (Hamachek, 1978) الكمالية إلى أنواع «طبيعية» و«عصابية»، في حين أن (Dixon et al. 2004) يفترض وجود ثلاثة أوجه للكمالية. وفقاً لهذا الأخير، فإن هناك أشخاصاً كماليين قادرين على التكيف (طلبة منظمون جيداً، لديهم شعور بالكفاءة الأكاديمية، يضعون معايير شخصية عالية، لكنهم لا يتأثرون بالأخطاء أو الفشل بشكل سلبي)؛ الأفراد الكمالية الشائعة (طلبة منظمون بشكل جيد، ولكنهم يشككون في قدراتهم، يضعون معايير عالية، ويبالغون في ردود فعلهم تجاه الأخطاء أو الفشل)؛ والأفراد غير القادرين على التأقلم من الكماليين (الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة، ومخاوف كبيرة حول الأخطاء، ويضعون معايير شخصية أقل نسبياً). النوعان الأخيران يشيران إلى وجود أعراض نفسية أكثر (على سبيل المثال: الاكتئاب والقلق)، ويميلان إلى أن يكون لديهما صورة ذاتية أقل، وكثيراً ما يظهران أنماطاً من ردود الفعل غير معتدلة (Dixon et al, 2004).

الكمالية لدى المراهقين:

وفقاً لـ (Flett & Hewitt, 2014)، فإن هناك دلائل علمية قائمة على البحث العلمي تشير إلى أن هناك أعراضاً مرضية شائعة مصاحبة للكمالية غير المعتدلة بين المراهقين من ذوي الموهبة (ص 901). أما عن نسبة انتشاره، فتشير عدد من الدراسات الأمريكية والدولية إلى أن الكمالية غير المعتدلة قد يعانيها ما بين 41%-23 من المراهقين (Flett & Hewitt, 2014)، وهذا يعني أنها منتشرة على نطاق واسع. وتشير أدبيات المجال إلى أن الكمالية في الأطفال والمراهقين تشبه كثيراً بأبعادها

المتعددة وآثارها تلك التي يعانيها الراشدون (Fletcher, Speirs Neumeister, & Flett, 2014; Flett & Hewitt, 2014). وهذا يشمل وضع معايير عالية -إما عن طريق الذات أو غيرها- والخوف من الفشل، والقلق من الأخطاء، ومستويات أعلى من القلق بشأن التصورات المجتمعية (والتي قد تسهم في الكمالية بحسب المواصفات الاجتماعية). يوضح (Fletcher et al, 2014) هذه القضية بقوله:

> الكمالية أو الأبعاد المرتبطة بها (مثل: نقد الآباء، أو المعايير العالية للأداء، وما يتضمنه من نقد ذاتي حاد) مرتبطة بدوافع لدى الأفراد تتجه نحو التفوق على الآخرين، ونقص التمتع بالروح الرياضية التنافسية. توجد هذه المشكلة لدى الطلبة في البيئات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة كما هي في البيئات الاجتماعية الاقتصادية العالية، تظهر بشكل أكبر لدى الذكور، مرتبطة أيضاً بالحسد من الأقران، وهي في العموم ربما تساهم في ضعف التكيف النفسي وبعض المشكلات في الصحة العقلية (ص 897).

ترتبط هذه المشكلة أحياناً بالقلق، والاكتئاب، والوسواس القهري، واضطرابات الأكل مثل الشره المرضي (Fletcher et al, 2014; Flett & Hewitt, 2014). مثل هذه الأعراض المزامنة للكمالية قادت عدداً من الباحثين إلى المطالبة باعتبار الكمالية غير المعتدلة مسألة صحية شائعة (Fletcher et al, 2014).

الكمالية لدى ذوي الموهبة:

بالنظر إلى القدرات العالية المرتبطة في كثير من الأحيان بالأفراد ذوي موهبة، قد يفترض بعضهم أن الطلبة ذوي الموهبة قد يكونون أكثر عرضة للكمالية من أقرانهم. في حين أنه لا توجد أدلة دامغة وقطعية تدعم مثل هذا الافتراض (Greenspon & Speirs Neumeister, 2008)، رغم أنه لا يوجد شك في أن الطلبة ذوي الموهبة يمكن أن يعانوا الكمالية. يؤكد (Portešová & Urbánek 2013) بأن الكمالية واحدة من أكثر المشكلات شيوعاً بين الأطفال والمراهقين ذوي الموهبة. في دراسة أجريت على 112 طالباً من ذوي الموهبة في الصفين السابع والثامن، وجد (Schuler, 2000)

أن ما يقرب من 30% من عينة الدراسة يعانون الكمالية العصبية/ غير المعتدلة، في حين أظهر 87.5% من الطلبة بعض النزعات والأعراض المتعلقة بالكمالية غير المعتدلة. وعلى نحو مماثل، وجدت دراسة (Rice and Ashby, 2007) أجريت على 1،021 طالباً أن 87% من العينة كانت لديها كمالية، في حين 31% منهم أظهروا سلوكيات كمالية غير معتدلة.

تؤثر الكمالية في شخصية الطالب ذي الموهبة، من حيث تشكيلها لرؤيته وتصوره عن نفسه. القضية هنا أن الطالب يتفاعل مع تصنيفه على أنه «موهوب» (سواء كان ذلك بشكل رسمي، أو حتى من خلال تعاملات من حوله معه في المدرسة أو المنزل) أحياناً بشكل خاطئ، حيث ينظر إلى نفسه حينها على أن كونه موهوباً يعني أنه لا يمكن أن يرتكب أخطاء، وبالتالي يجب أن يكون مثالياً «كمالياً»، حتى لا تصبح هويته «موهبته» على المحك (Greenspon, 2012). على هذا النحو قد يجد هؤلاء الطلبة ذوو الموهبة أنفسهم مترددين إلى درجة كبيرة في المشاركة في المخاطرة الأكاديمية والاجتماعية حتى لا تتعرض هويتهم «الموهبة» للتشكيك (Mayes et al, 2017). وبسبب أنّهم يساوون الأخطاء بالعار، قد يفقد هؤلاء الطلبة فرصاً جديدة للتعلّم، والابتعاد عن المشاركة في النشاطات الاجتماعية أو الأكاديمية غير الضرورية خوفاً من الفشل (وفقاً للكمالية المتمحورة حول الذات، والكمالية بحسب المواصفات الاجتماعية). وبالرغم من هذه المخاوف، قد يظل الطلبة ذوو الموهبة ممن يعانون الكمالية يرون أنه لا مجال، بل لا يمكن لهم وضع معايير أقل من المستويات والمعايير التي قد يراها آخرون غير واقعية. لذلك فإن الفشل في تلبية تلك التوقعات العالية وأحياناً «المستحيلة» يمكن أن يسبب اضطراباً عاطفياً، ومشاعر بعدم القيمة والأهمية، والاكتئاب، وقد يجعل أيضاً بعض الطلبة ذوي الموهبة أكثر عرضة لتدني التحصيل، أو الحصول على درجات منخفضة في المشاريع، لأنهم لا يقدمون العمل إلا إذا كان مثالياً (Chan, 2007).

كيف تنشأ الكمالية:

الكمالية في جوهرها تنشأ من خلال عوامل أخرى ذات ارتباط بها

(Greenspon, 2008; 2012; Fletcher et al, 2014). ولعل هذا المعنى هو الذي أشار إليه (Greenspon, 2008) بقوله:

> بالنسبة إلى الكماليين، فإن العمل الجاد وهدف تحقيق النجاح ليسا في موضع للنقاش أو التفاوض. إن مشكلة الكمالية ليست مشكلة الإفراط في الالتزام، أو التنظيم، أو الاهتمام الهائل بالتفاصيل، أو عدم القدرة على التفويض، مشكلة الكمالية هي ما تعكسه كل هذه الصفات الشخصية: النضال من أجل القبول كشخص (صفحة 267).

من خلال تفاعلاتنا المبكرة مع الآخرين نتعلم كيف نفهم العالم، نتعلم أن سلوكيات مختلفة تحقق نتائج مختلفة من مختلف الأفراد في حياتنا. نتعلم ما نتوقعه من الآخرين، وما يتوقعه الآخرون منا. الروابط التي نطورها والطريقة التي يتجاوب بها هؤلاء الأشخاص مع أفكارنا ومشاعرنا وسلوكياتنا تساعدنا على تحديد قيمنا الذاتية وخلق هوياتنا. عندما تتشكل مفاهيم الذات هذه في بيئة تتميز بالقبول المشروط (على سبيل المثال: لا يحصل الطفل على الرضا التام من الأبوين لنتائجه الأكاديمية، إلا إذا حصل على أعلى مرتبة شرف أو درجة)، هنا يمكن لنا تصور كيف يتشكل مفهوم الكمالية لدى الطفل، وارتباطها بهويته، وحب ورضا الآخرين عليه، حيث «يجب» عدم «ارتكاب الأخطاء»، كما يجب «أن يكون» الأفضل، إن أراد المحافظة على مكانته ونظرته لنفسه، وكذلك في عيون الآخرين.

التواصل أمر بالغ الأهمية للإنسان، هذا المعنى تؤكده الباحثة الشهيرة في شؤون العائلة موراي بوين Murray Bowen، حيث تشير إلى أن البشر مدفوعون بحاجتين رئيستين: تحقيق الذات من جهة، ومن جهة أخرى الرغبة في الانتماء (Goldenberg & Goldenberg, 2012). إن الكفاح من أجل التوازن بين هذين الدافعين المتناقضين أحياناً هو -كما تفترض بوين- جذر وأساس القلق لدى البشر. وعلى هذا يمكن أن تكون الكمالية لدى بعض الأفراد استراتيجية محتملة للتعامل مع هذا الصراع في داخل الفرد وخارجه. هذا المعنى لأساس وجذر الكمالية يدعمه (Greenspon, 2012) بقوله:

> تعتمد الصحة العقلية والاستمتاع بالحياة بشكل حاسم على تجاربنا في الانتماء، وكوننا مهمين لشخص ما، ولأننا محبوبون لذاتنا لا لشيء آخر. تدور الكمالية حول الرغبة في الكمال والخوف من النقص، وفي أساس ذلك كله، قناعة متجذرة في النفس بأن الكمال يحقق هذه الرغبة بأن يكون مقبولاً أخيراً كشخص. هذه القناعة بأن الكمال هو الطريق إلى القبول الشخصي، يكمن وراء كل جهد ومثابرة يبذلها الذي يعاني الكمالية، وكل المخاوف من الفشل في تحقيق الهدف (ص 604).

مع أخذ ذلك في الاعتبار، من المهم للمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور أن يكونوا قادرين على تقدير وجهة نظر كل طالب كمالي. إن تعلم كيف يستمد المرء تقديره لذاته، ومعرفة العلاقة التي يرتبط بها بالآخرين والعالم، يساعدنا بشكل أفضل للتعامل مع هذا الفرد، والاستجابة لحاجاته الفردية. إحدى الطرق للوصول إلى هذه المعرفة للفرد، القيام بفحص والتأمل في البيئة التربوية المنزلية للطفل (Greenspon, 2012). قد يحاول بعض الأطفال ذوي الموهبة، على سبيل المثال، استخدام إنجازاتهم وأدائهم العالي كوسيلة لإسعاد والديهم، أو من أجل توفير مستقبل اقتصادي أفضل لأسرة ذات مستوى اقتصادي ضعيف، أو لصرف الانتباه عن العلاقات الاجتماعية المتوترة مع الأشقاء أو الرفاق. ويمكن أن تحدث الكمالية في بيئات أسرية مختلفة قليلاً، كأن تكون الأسرة تستخدم منهجية أو طريقة (الجذب والدفع) (Greenspon, 2012)، والتي غالباً ما يرسل الآباء فيها رسائل مفادها: «كان عملك جيداً؛ ولكن في المرة القادمة قم بعمل أفضل»، وهو ما يجعل من الطفل يشعر دوماً بأن بلوغ الأفضل سيكون دائماً بعيد المنال.

قد تتسبب الانتقادات المستمرة، واتخاذ منهجية التصحيح والتعديل لأعمال الطفل بشكل دائم في نمو نزعات كمالية لديه. الأمر نفسه يحدث للأطفال الذين يتلقون المديح الدائم لجودة أعمالهم، والأطفال الذي يعيشون في كنف والدين أو أسرة تتوقع منهم تحقيق إنجازات كبيرة بشكل دائم (Greenspon, 2012; Rule & Montgomery, 2013). أشارت بعض الدراسات العلمية إلى أن أنماط الأبوة التسلطية أو التحكمية Authoritarian ذات ارتباط بنشوء النزعة نحو الكمالية بحسب

المواصفات الاجتماعية لدى الطلبة الذكور، في حين أن الأبوة التفويضية/ التمكينية Authoritative ذات ارتباط بنشوء النزعة نحو الكمالية المتمحورة حول الذات في الإناث (Speirs Neumeister, 2004). ويمكن تلخيص السبب الرئيس لنشوء النزعة إلى الكمالية في الافتراض الصريح أو الضمني الذي ينمو لدى الفرد بأن القبول مرتبط بالإنجاز، حيث تتولد لدى الطلبة قناعة بأن قيمتهم تقاس بمدى نجاحهم، تنشأ هذه القناعة بسبب وجود ضغوط داخلية أو خارجية متطرفة للقيام بعمل متقن.

التعامل مع الكمالية الأكاديمية:

تتطلب معالجة الكمالية في البيئة التعلمية اتباع منهج متكامل وشمولي يقتضي تحديد الطريقة التي يعالج بها المعلمون والإداريون نقاط الضعف، كما يتطلب الأمر معرفة المشاعر العاطفية التي يمر بها الطلبة الذين يعانون الكمالية، وماهية الرسائل الاجتماعية التي يتلقونها في حالة النجاح والفشل (Fletcher et al, 2014; Flett & Hewitt, 2014). تشير (Speirs Neumeister, 2007) إلى أنه من المهم معرفة أنه ليست جميع النزعات نحو الكمالية سلبية بطبيعتها، حيث أشارت إلى ذلك بقولها:

> إذا كانت الحاجة إلى دافع الإنجاز مستقرة في الوعي Conscientiousness، ويتطلب ذلك إتقان محتويات وموضوعات المادة الدراسية، كما هي الحال مع بعض أنواع الكمالية التي يمكن أن تكون صحية في بعض الأحيان، وبالتالي فإنه لا ينبغي لمعلمي الفصل أن يحاولوا إحباط جهود هؤلاء الطلبة، حيث إن هذه النزعات الكمالية سلوكيات جيدة لتحقيق التكيف (2007 ، ص 260).

وعلى الرغم من أن هذا الوعي يمكن أن يكون مفيداً، إلا أن (Flett & Hewitt, 2014) يحذران من تصميم برامج تعليمية تهدف إلى رفع مستوى الكمالية الطبيعية/ الصحية/ التكيفية، مشيرين إلى نقص الأدلة العلمية طويلة المدى المتعلقة بتداعياتها، والمخاوف بشأن آثارها السلبية المحتملة. يشير الباحثان إلى أن الخوف من الفشل، والتركيز المفرط على الذات، وردود الفعل السلبية على الأخطاء، والتنازع القائم بين الرغبة في تحقيق الذات والرغبة في الانتماء المرتبطين بالكمالية المتمحورة

حول الذات، قد يؤدي ذلك كله إلى عدم القدرة على التكيف الصحي. «إن السعي الدؤوب إلى الكمال المطلق يمكن أن يتطور أيضاً إلى إفراط في العمل أو إدمان العمل Workaholism، والطلبة الذين لديهم قلق شديد تجاه ارتكاب الأخطاء، هم عرضة للاحتراق الأكاديمي والعزلة الاجتماعية» (Flett & Hewitt, 2014, p. 905). وبدلاً من ذلك فإن الوسيلة الأفضل للتعامل مع هذا النوع من الكمالية، هو العمل مع الطالب على خفض مستوى الكمالية المتمحورة حول الذات إلى مستوى "التميز" في الأداء (الكمالية المعتدلة)، بدلاً من المثالية في الأداء (الكمالية غير الصحية). وهذا يعني أن هناك حاجة إلى تصميم برنامج علاجي أو وقائي يساعد الطلبة على بناء قدر من المرونة النفسية والذهنية تساعدهم على تخفيض مستوى نقد الذات، وتخفيض المبالغة في شعورهم بالمسؤولية (Flett & Hewitt, 2014).

أحد الأساليب الواعدة التي يمكن استخدامها في التعامل مع النزعات الكمالية بين الطلبة ذوي الموهبة ينطوي على استخدام منهجية مكامن القوة الشخصية والفضائل Character Strengths and Virtues لديهم (Sharp, Niemiec, & Lawrence, 2016). تهدف هذه المنهجية إلى التوسع في تعزيز مفهوم القدرات الذهنية المتنامية Positive mindset من خلال تأكيد نقاط القوة في الفرد وقابليتها للنمو.

> وجدت الدراسات العلمية أن نقاط القوة الشخصية يمكن أن تكون ذات ارتباط جيد بالسلوكيات الصفية الإيجابية والإنجاز المدرسي في طلبة المدارس الابتدائية والثانوية، حيث أشارت الدراسات العلمية إلى تأثير إيجابي لاستخدام منهجية مكامن القوة الشخصية والفضائل على القلق والحساسية المفرطة حول الأداء المدرسي، وتعزيز التفاعل الاجتماعي الصفي، وتفعيل الاستفادة من مكامن القوة، والاستمتاع بالوقت، والتماسك الصفي. علاوة على ذلك، ساعدت هذه المنهجية التي تعتمد تعزيز الشعور بالاستمتاع والراحة النفسية على منع الاكتئاب، وبث الرضا عن الحياة، ودعم التعلم الأمثل. أظهر الطلبة المشاركون في منهجية تحديد نقاط القوة وتطبيقها في المنهج الدراسي انخفاضات في أعراض القلق والاكتئاب (Sharp et al, 2016, pp. 4-5).

يمكن أن تعمل المدارس أو المعلمون أو المرشدون على تقديم هذه المنهجية من خلال البدء باستخدام استمارة المسح الخاصة بمكامن القوة VIA Youth، والتي يمكن العثور عليها في الرابط الآتي: www.viacharacter.org[1]،[2] حيث ستوفر هذه الأداة تقييماً لنقاط القوة لديهم. وقد يساعد ذلك الطلبة على زيادة فهمهم الذاتي لجوانب معينة من هويتهم، والتي قد يتم استخدامها بعد ذلك في المنهج الدراسي. كل خاصية من خصائص القوة الـ24 الواردة في الاستمارة متسلسلة في العرض وفق ترتيب متصل خاص بها. تتراوح هذه الخصائص من «لا تنطبق عليّ تماماً» إلى «تنطبق عليّ دائماً»، مع وجود منطقة للتعبير الأمثل في المركز. يوضح (Sharp et al, 2016) كيفية استخدام منهجية مكامن القوة للاستجابة لاحتياجات الطلبة الكماليين:

> من الممكن النظر إلى الكمالية على أنها المبالغة في تقدير الجمال أو التميز (على سبيل المثال: يضع الفرد على نفسه مطالب شخصية مفرطة للحصول على الأداء ممتاز). وعند النظر في سياق آخر تظهر الكمالية كنتيجة إفراط في استخدام القدرات العقلية بسبب التخطيط الشامل. بالتزامن مع هذه الأمثلة قد تكون الكمالية إفراطاً في استخدام المنظور (أي رؤية الصورة الكبيرة)، أو الإقلال من اللطف (على سبيل المثال: عدم وجود التعاطف مع الذات؛ ص 7).

كما يمكن للمعلم أو المرشد دعوة الطلبة لاستكشاف ميولهم الكمالية عبر إعادة صياغة متوازنة. ويمكن القيام بالخطوات التالية باستخدام نتائج المسح (الاستمارة) الخاص بالتعرف إلى مكامن القوة لدى الطلبة الكماليين:

الخطوة الأولى: يُطلب من الطلبة أن يفكروا في الطرق التي تخدمهم فيها كماليتهم أو سعيهم للكمال، ونقاط القوة التي يستخدمونها عندما يضعون توقعات ومعايير عالية لأنفسهم، وكيف -ولأي درجة- قد يستخدمون نقاط القوة هذه بشكل مختلف (Sharp et al, 2016).

(1) يوجد خيار باللغة العربية.

(2) توجد نسخة مرفقة لاستمارة المسح في ملاحق هذا الدليل.

الخطوة الثانية: مساعدة الطلبة على الشعور بالإيجابية نحو الذات، وفي الوقت نفسه الشعور بالترابط الاجتماعي الإيجابي، من خلال تعزيز بيئة الفصل الدراسي، بحيث تركز الممارسات فيه على مكامن القوة لدى الطلبة.

الخطوة الثالثة: متابعة وملاحظة استجابات الطلبة ذوي الموهبة العاطفية للمتطلبات الخاصة بالمهام والأداء الدراسي بشكل عام، ثم العمل على تبديد التصورات المبالغ فيها لديهم ذات الارتباط بالكمالية.

الخطوة الرابعة: تعريف الطالب بمكامن القوة لديه، وشرحها له بما يساعده على تفهم وفهم ووعي النزعات الكمالية التي لديه، مما يسمح له بتعزيز النظرة الإيجابية للذات.

الخطوة الخامسة: تنظيم مجموعة من النشاطات التي تستهدف مساعدة الطالب على استكشاف التكاليف التي يمكن أن يتكبدها في حال وضع معايير عالية جداً أو مستحيلة، وماذا يمكن أن تؤدي إليه الكمالية.

الخطوة السادسة: تنظيم لقاءات لمناقشات جماعية حول مخاطر السعي إلى الكمالية.

الخطوة السابعة: تدريبهم على كتابة رسائل إلى الطلبة الكماليين الآخرين لتحذيرهم من الثمن الباهظ للكمالية.

الخطوة الثامنة: تدريبهم على استراتيجيات التعامل مع الضغوط الداخلية أو الخارجية التي تدفعهم إلى الكمالية.

هناك قضية يجب الانتباه لها عند التعامل مع الفرد الذي يعاني الكمالية، وهي أن لدى هذا الفرد إحساساً متضخماً للمسؤولية الشخصية، ولمواجهة هذا الأمر يوصي (Flett & Hewitt, 2014) بإعادة التدريب على كيفية العزو للإنجاز Attributional retraining، فنظراً لأن الأشخاص الكماليين في كثير من الأحيان ينسبون أو يعزون أخطاءهم إلى جانب ثابت من أنفسهم (القدرة أو الذكاء)، فإن مساعدة هؤلاء الأفراد في عزو النكسات أو الفشل إلى أسباب خارجية قد يساعد في تحسين احترام الذات والدافعية. لذلك قد يكون من الجيد أيضاً مساعدة هؤلاء الطلبة على مراقبة مثل هذا العزو والعمليات المصاحبة له، ثم مساعدتهم على تعلم كيفية صرف انتباههم عن التفكير في مثل هذه الأفكار.

وبما أن الكمالية غير الصحية غالباً ما تكون مرتبطة باعتقادات خاطئة حول ثبات القدرات العقلية «أي أن القدرات الذهنية ثابتة لا يمكن أن تتطور» A fixed mindset، فإن (Flett & Hewitt, 2014) يقترحان تعديل هذه الاعتقادات، سواء كان ذلك في الفصل الدراسي، أو من خلال المرشد التربوي، أو من خلال البرامج التكميلية، حيث إن مثل هذا التعديل غالباً ما يكون له أثر إيجابي في التخلص من الكمالية غير الصحية، حيث أوجزوا هذه الفكرة في الآتي:

> يتبنى مفهوم القدرات العقلية المتنامية The growth mindset النظر إلى الفشل والأخطاء على أنها أمور متوقعة ومعتادة، وأن الفشل فرصة مهمة للتعلم والتطوير الذاتي. في حين أن الشخص الكمالي غالباً ما يتملكه مفهوم القدرات العقلية الثابتة، وهذا الأمر يتطلب أن يتم تعديله، حيث يتطلب الأمر منهم أن يتبنوا مفهوم التعلم مدى الحياة، والعمل باستمرار على تطوير وبناء نقاط القوة والقدرات الذاتية -أي أن المشكلات والأخطاء ليست كارثة- ولكنها بدلاً من ذلك، تشير إلى فرص للنمو وممارسة التنظيم الذاتي التكيفي، قد يقبل الطلبة الكماليون ما يتضمنه مفهوم القدرات العقلية المتنامية من حيث التركيز على الجهد، واتخاذ خطوات عملية تدريجية. من الجيد البدء من خلال هذه القناعة، وذلك لكون عدد كبير من الطلبة ذوي الموهبة ممن يعانون الكمالية يعتقدون أنهم يجب أن يكون أداؤهم متميزاً من خلال جهد محدود، أو حتى دون جهد يبذلونه يذكر. من المهم أن يدرك هؤلاء الطلبة أن الإنجازات العظيمة لا تأتي غالباً إلا بعد سلسلة من الانتكاسات والإخفاقات (ص 907).

وسيلة أخرى للتعامل مع مشكلة الكمالية، الاستفادة من الأدب، وعلى الأخص الرواية والقصة والسير الذاتية، سواء من خلال القصص والروايات والسير الذاتية لمشهورين وأعلام من العلماء (خاصة في المجال الذي يميل إليه الطالب) من باحثي الكمال، وكيف أن جهودهم نحو الكمال أدت بهم إلى ما لا تحمد عقباه، أو تلك التي تتناول من استطاعوا التغلب على الصعاب العظيمة، وتحقيق الإنجازات الكبيرة بفضل

مرونتهم، ووعيهم بنقاط قوتهم وضعفهم، وجودة تكيفهم مع الأزمات ومتطلبات التغيير ومحطات الفشل. من المهم الاستفادة من هذه القصص بإبراز الدروس التي يمكن التعلم منها، مما يساعد الطلبة على تطوير منظور أكثر دقة حول الكمالية، وفهم أعمق لتداعياته المحتملة (Flett & Hewitt, 2014; Speirs Neumeister, 2007).

وفي هذا السياق، قدم (Adelson, 2007) عدداً من الإجراءات التي يمكن أن يتخذها المعلمون والمرشدون التربويون عند العمل مع الطلبة ذوي الموهبة ممن يعانون الكمالية، ويمكن تلخيصها في الآتي:

- ✓ التأكيد على الاعتزاز «بالعمليات ونوعية الجهد بدلاً من النتيجة»، مما يساعد الطلبة على رؤية الأخطاء والفشل كفرص تعلمية.
- ✓ تقديم تجارب تعلمية تتسم بالأصالة والجدة والتحدي.
- ✓ تشجيع المخاطرة بالخوض في مهمات تعلمية غير مضمونة النتائج الإيجابية.
- ✓ تقسيم المشاريع الكبيرة إلى جزئيات صغيرة Chunking projects، أي، تقسيم المهام الأكبر إلى شرائح أصغر، مثل: لو كان المطلوب القيام بتأليف كتاب، يتم تقسيم المهمات إلى تدريجية وجزئية، من خلال تقسيم العمل إلى مبحث يتلوه مبحث. أو لو كان المشروع عبارة عن كتابة بحث حول الطاقة المتجددة، يمكن تقسيم ذلك إلى مجموعة موضوعات فرعية متسلسلة، يكلف فيها الطالب بكل جزئية على حدة.
- ✓ الاعتراف وتأكيد أهمية وقيمة أن يضع الطالب لنفسه معايير معينة، ولكن يجب أن تكون واقعية.
- ✓ تضمين إجراءات العمل قيام الأقران بمراجعة أعمال بعضهم بعضاً.
- ✓ تضمين الإجراءات قراءة كتب وقصص عن قيمة المرونة العقلية والشخصية في حياة الناجحين (أي قصص حول الأشخاص الذين يتعاملون مع الفشل والأخطاء بإيجابية كبيرة).
- ✓ تقديم فكرة «النسخ القذرة أو غير المتقنة» Sloppy copies؛ لتمكين الطلبة من إعادة النظر في المنتج النهائي، والتعديل عليه. الفكرة هنا السماح للطلبة باعتبار

المنتج الأولي لعملهم منتجاً غير مكتمل بشكل رسمي وبالاتفاق بين المعلم والطالب، وذلك حتى يقبل فكرة أنه بالإمكان تقديم عمل غير مكتمل، والعودة إليه للتعديل عليه.

- ✓ تنفيذ نشاطات لعب الأدوار لتوسيع منظور الطلبة من زوايا متعددة.
- ✓ الثناء على الجهد وإبراز العمل الجاد بدلاً من الدرجات.

الخلاصة:

نظراً لأن الكمالية قد تكون متأصلة في أساليب الرعاية الأسرية التي تشكلت في سنوات الفرد الأولى، فإن الأفكار والسلوكيات والنزعات المرتبطة بهذه الظاهرة يمكن أن تكون صعبة التغيير. ومع ذلك فإنه من خلال الجهود المتضافرة لفهم طبيعة ودور الكمالية في حياة الطلبة، قد يتمكن التربويون من توفير بيئات تعلم وخبرات تربوية تتعامل مع المتغيرات الذهنية والنفسية ذات العلاقة بظهور النزعات الكمالية، وتعدل من اتجاهها لتكون عوامل بنائية لا عوامل هدم.

التخطيط المستقبلي:

محمد يخشى التفكير في اختيار الجامعة، على الرغم من حصوله على إمكانية القبول في عدد كبير من الجامعات بسبب معدله الأكاديمي العالي، وحصوله على درجات مرتفعة في اختبارات القبول الخاصة بالجامعات. أخبر محمد المرشد التربوي بأن قبوله في الجامعة لن يكون مشكلة في الواقع، إلا أن معرفة أي كلية وأي تخصص سأختار هي ما يجعلني مستيقظاً طوال الليل.

محمد لم تكن لديه إجابة عن السؤال الوحيد الذي بدأ الناس يسألونه: «ماذا تريد أن تصبح في بقية حياتك؟»، أوصاه أستاذ الكيمياء أن يفكر في تخصص الكيمياء، وأوصاه مدرس الفيزياء نفس الشيء في الفيزياء، كان هذا النمط متتابعاً مع بقية المعلمين، فأحدهم ينصحه بالطب، والآخر بهندسة البترول، وثالث ببرمجة الكمبيوتر، وهكذا.

يعتقد محمد أن المرحلة الثانوية كانت سهلة نسبياً، وعلى الرغم من أنه متفوق

في جميع موادها إلا أنه لم يجد أياً من الموضوعات التي درسها أشعلت شغفه. لم يكن محمد متأكداً من المجال الذي يحبه، وسيجد فيه ضالته ومتعته المهنية، لكنه كان يعتقد أنه لو وجد مثل هذا الشغف في مجال ما، فسيقوده ذلك إلى حياة من الرضا المهني والشخصي، حيث قال لأحد مؤلفي هذا الكتاب الذي كان يتابع حالته: «أنا لا يوجد لدي ما أشعر بالميل إليه، لا أعلم ما الذي أحبه أكثر».

توضح حالة محمد فكرة أن النجاح الأكاديمي لا يعني بالضرورة مساراً وظيفياً واضحاً، فالفكرة القائلة أن الطلبة ذوي الموهبة وبفضل قدراتهم المعرفية سوف يكون سهلاً عليهم اختيار الكلية المناسبة، والتخطيط المهني السليم، يخالفه الواقع، والتجارب العديدة مع الطلبة ذوي الموهبة. في الواقع فإن الإرشاد الفردي هو مفتاح الشباب ذوي الموهبة، الذين غالباً لا يحددون اختيارهم المهني في وقت مبكر، وكثيراً ما يعانون تحديد التخصصات الجامعية التي يرغبون في متابعتها (Chen & Wong, 2013).

وحيث إن الموهبة قد تتطور مع نضج الأطفال والوصول إلى مرحلة المراهقة (Chen & Wong, 2013)، فإن هؤلاء الطلبة تتطور معهم أيضاً مجموعات فريدة من الخصائص الاجتماعية والنفسية والأكاديمية (Kim, 2012)، وإن قراراتهم ستتأثر أيضاً بمجموعة متنوعة من القيم والتأثيرات والاعتبارات المتعددة الاجتماعية والثقافية التي قد تكون موجودة خارج نطاق مواهبهم وقدراتهم، هذا كله يجعل من دور المرشد النفسي والأكاديمي في غاية الأهمية ليتمكن من مساعدة الطالب على تحديد المجال الأكاديمي المناسب له، وتكييف الخدمات الأخرى لدعم خبرات الطالب العلمية والمهارية والشخصية التي تخدم هذا المسار المهني. وفيما يلي لمحة موجزة عن بعض الخصائص التي قد تؤثر في التطوير المهني للطلبة ذوي الموهبة.

النمو المتسارع:

عادة ما يظهر الطلبة ذوو الموهبة في سن مبكرة قدرة معرفية متسارعة (Mendaglio 2012). وقد تظهر هذه الموهبة بصورة لافتة في مجال أو قدرة معينة. وجود هذا التميز في مجال بعينه قد يؤدي إلى جعل بعض الطلبة ذوي الموهبة يبدؤون في تصور مهنهم بأنفسهم قبل أقرانهم من غير ذوي الموهبة. وقد أدى ذلك ببعض الباحثين

إلى التنبيه إلى أن الأطفال ذوي الموهبة قد يحتاجون إلى التوجيه المهني في وقت أبكر مما هو معتاد عليه لجميع الطلبة، وهو ما يجعل من الأهمية بمكان توفير الفرص لتوسيع منظور الطفل لما يقوم بدراسته، من أجل صقل وتطوير المفاهيم المبكرة للعمل والمهنة لديه (Muratori & Smith, 2015).

الحساسية المفرطة:

سواء كان ذلك بسبب شعورهم بـ«الاختلاف»، أو بسبب عاطفتهم العالية، فإن الطلبة ذوي الموهبة الذين يسعون إلى تحديد مجال تخصصهم وخياراتهم المهنية، قد يكونون عرضة بشكل أكبر من غيرهم لتأثيرات العوامل الاجتماعية والبيئية (Kim, 2012). بمعنى أن الطلبة ذوي الموهبة قد يختارون جامعة أو مجالاً دراسياً بناء على توقعات المعلمين والمرشدين والأصدقاء والعائلة، أو حتى المجتمع ككل. على سبيل المثال: قد تعيش الإناث ذوات الموهبة في المجتمعات التي تكون فيها التوقعات التعليمية/ المهنية للمرأة في مجالات محددة، ونتيجة لذلك قد يكنّ أقل ميلاً إلى وضع أهداف لأنفسهن في مجالات أخرى، لأن القيام بذلك قد ينطوي على الانفصال عن معيار المجتمع. وبالمثل فإن حساسية الطلبة ذوي الموهبة للقضايا العالمية والإنسانية قد تدفعهم إلى الرغبة في وظائف تمكنهم من المشاركة في القيام بأدوار تحقق العدالة في المجتمع. في حين أن مثل هذه المهن أو المجالات يمكن أن تلبي احتياجات شخصية للطالب، ولكنها قد لا تحقق معيار النجاح الاجتماعي والعائلي الذي يتم ربطه بمجالات محددة تتناسب مع الطلبة ذوي الموهبة (Muratori & Smith, 2015). نسمع كثيراً عبارات مثل: «المواهب المهدرة»، أو تعليقات مثل: «هذا الولد أو البنت لديهما قدرات عالية ولكن..»، وهي وسيلة اجتماعية للضغط من أجل توجيه هذه المواهب لمجالات محددة ينظر لها المجتمع على أنها مجالات خاصة بذوي الموهبة، وبالتالي، نشاهد على أرض الواقع أن اختيارات الطلبة ذوي الموهبة لمساراتهم المهنية غالباً ما يحددها لهم الآخرون، لذا يجب على الآباء والمعلمين والمرشدين فهم الفروق الفردية فيما يتعلق بحساسية الطلبة ومساعدتهم على وضع أهداف مهنية مناسبة، إضافة إلى اكتساب المهارات المناسبة (Kim, 2012).

الكمالية:

إن الخوف من ارتكاب الأخطاء و/ أو الخوف من عدم الارتقاء إلى مستوى التوقعات قد يجعل المرء غير قادر على الشعور بالرضا عن نفسه، أو حتى عمله، ويمكن أن يكون له تأثير سلبي في الطلبة ذوي الموهبة (Muratori & Smith, 2015). الكمالية تجعل من الطلبة يتجنبون المهام التي تتسم بالتحدي العالي وتتضمن إمكانية عدم قدرتهم على إتمامها، وهو ما قد يفوت عليهم فرصاً عديدة لتطوير قدراتهم وتعزيز اهتماماتهم، واستكشاف مجالات جديدة، وتجريب برامج دراسية مختلفة (Chen & Wong, 2013). إضافة إلى ذلك يمكن أن يؤثر القلق الذي يصاحب الأهداف التعليمية والمهنية العالية التي يضعها الطالب الكمالي بشكل سلبي في أدائه (Muratori & Smith, 2015) مما قد يضاعف من القلق، ويخلق دوامة تؤدي إلى عدم الرضا عن الحياة.

الفرص الوفيرة Overchoice

امتلاك الطلبة ذوي الموهبة لقدرات عديدة قد يشير إلى أن لديهم القدرة على النجاح في العديد من المهن، مما يجعل اختيار المسار الوظيفي معقداً (e.g., Achter, Lubinski, & Benbow, 1996). وعلى هذا الأساس، قدم (Rysiew, Shore, & Leeb, 1999) مصطلح متلازمة "Overchoice"، والذي يعني افتقار الفرد إلى مهارات صنع القرار بسبب وفرة الخيارات، حيث تعد هذه من أعظم التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة عند الاختيار للمجال المهني. يمكن القول إن هذا الأمر قد حدث مع محمد (الذي سبق الحديث عنه)، الذي اختار في نهاية المطاف الذهاب إلى جامعة عامة كبيرة «لأن لديهم عدداً كبيراً من الخيارات والتخصصات»، وقد ظن أن بإمكانه التأقلم مع أي تخصص يختاره، حيث استقر في النهاية على كلية الهندسة، والتي تشترط على طلبتها عادة الدخول في السنة التحضيرية لتأهيلهم في اللغة الإنجليزية وبعض المهارات الجامعية، إلا أنه وبعد مضي سنة، وجد نفسه غير مرتاح لهذا التخصص، وقرر الانتقال إلى كلية الطب، والتي بدورها لم تقبله لأنها تشترط أن يكون المتقدم لها خريج العام نفسه في المرحلة الثانوية، مما اضطره إلى

الالتحاق بجامعة خارج المملكة العربية السعودية في تخصص الطب، وترتب على ذلك تكاليف مالية باهظة على أسرته، وضياع عام دراسي كامل عليه من عمره. قد يساعد المرشدون التربويون الشباب ذوي الموهبة من خلال تقديم الدعم والتوجيه أثناء عمليات اختيار الكلية، ومساعدتهم على دراسة جميع الاعتبارات المهنية، واستكشاف الخيارات المتاحة بطريقة تشمل اهتمامات الطلبة وقدراتهم (Muratori & Smith, 2015).

ضعف التحصيل:

من المألوف أن يقدم الطلبة ذوو الموهبة مستوى تحصيل دراسي لا يتناسب مع قدراتهم والمتوقع منهم تحقيقه (انظر «التحصيل الدراسي» مباحث سابقة). يمكن أن يكون تدني التحصيل الدراسي مزمناً، كما يمكن أن يكون عرضياً، أو في عدد محدود من المقررات، أو بسبب ظروف معينة في أوقات محددة (Assouline et al, 2012). من حيث المجال المهني، يمكن أن تؤدي هذه الظاهرة إلى حصول الطالب ذي الموهبة على درجات ضعيفة، تقلِّص لديه فرص الحصول على قبول في تخصصات جيدة وجامعات مرموقة، وبالتالي تنخفض احتمالية حصوله على فرص مهنية واعدة في المستقبل. ونتيجة لذلك قد يقتنع الآباء والمعلمون بأن الأبواب إلى مستقبل واعد ستكون مغلقة بالنسبة إلى مثل هذا الطالب (Peterson, 2006). وعلى الرغم من أن الأبحاث العلمية تشير إلى أن بعض الطلبة ذوي الموهبة كانوا قادرين على إعادة تأهيل أنفسهم، وتحويل ضعفهم في التحصيل الدراسي أثناء التعليم العام إلى تفوق في المرحلة الجامعية (Peterson, 2001) واستطاعوا الحصول على وظائف مهنية جيدة بعد حصولهم على الشهادة الجامعية (Peterson, 2002)؛ على الرغم من ذلك، فإن على المعلمين المعنيين في المدرسة أو الجهات المهتمة بالموهبة بذل جهود إضافية للتعرف إلى الطلبة ذوي الموهبة ممن يعانون انخفاضاً في تحصيلهم الدراسي خلال مرحلة التعليم العام، ثم العمل على معالجة هذا الأمر قبل التحاقهم بالمرحلة الجامعية؛ لذا يؤكد (Muratori & Smith, 2015) أنه من الضروري أن يتم تقديم برامج إرشادية خاصة بالطلبة ذوي الموهبة الذين يعانون ضعفاً في التحصيل

تستهدف احتياجاتهم، ومساعدتهم في تعلم المهارات والمعرفة اللازمة لضمان الفرص لمستقبلهم.

الجنس (النوع):

قد تواجه الإناث ذوات الموهبة مضاعفات كبيرة عندما يتعلق الأمر باختيار الاتجاهات الأكاديمية والمهنية. يمكن للقيود الاجتماعية إرباك جهودهن للتوفيق بين موهبتهن وتخطيطهن المستقبلي في مقابل الضغوط الاجتماعية والأسرية (Silverman & Miller, 2009). إضافة إلى ما يمكن أن تكابده الفتيات ذوات الموهبة في جهودهن للتغلب على بعض القوالب النمطية المتعلقة بمجالات التميز الخاصة بهن، وصعوبات التأقلم الاجتماعي في ظل وجود قدرات ذهنية عالية واهتمامات أكاديمية وفكرية لا تتناسب مع معظم أقرانهن (Kerr, 2012). قد تكون للإناث ذوات الموهبة أيضاً تجارب سلبية في المدرسة، خاصة عندما يكن مهتمات ويتفوقن في الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والهندسة (Kim, 2012). كما وجد أن الفتيات ذوات الموهبة لديهن طموحات أكاديمية أقل من الفتيان ذوي الموهبة من أجل إرضاء القوالب النمطية والموازنة بين الأدوار المتوقعة منهن (Chen & Wong, 2013). من المهم أيضاً أن يذهب المرشدون إلى أبعد من تقديم جلسات التوجيه والإرشاد التي تهدف إلى تطوير الأهداف المهنية وتحسين مهارات اتخاذ القرار (Kim, 2012)، إذ يجب أن يفكروا في الآفاق الأكاديمية والمهنية في سياق نمط الحياة المفضل لدى الفتيات ذوات الموهبة (Muratori & Smith, 2015)، واستكشاف الطرق التي ترى بها الطالبات مهنهن في المستقبل.

الثقافات الفرعية:

إن التمثيل الناقص للأفراد من البيئات الفرعية (مثل طلبة الهجر، والقرى، والبيئات الفقيرة اقتصادياً) في برامج الموهبة هو في حد ذاته عائق أمام فرص مواصلة التعليم الجيد واختيار المهن المناسبة لهم. عند العمل مع طلبة البيئات الفرعية في برامج الموهبة يجب على المرشدين النظر في الطرق التي قد تؤثر بها العنصرية والقوالب النمطية في التخطيط المهني لهم (Muratori & Smith, 2015). يحتاج المرشدون

إلى التوعية بالعقبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة، والقيام بدور استباقي في ضمان حصولهم على نوع الدعم والتحدي الذي يحتاجون إليه لمساعدتهم على المضي قدماً في تطويرهم التعليمي والمهني.

الإطار «الأمثل» للتوجيه المهني:

تحدد نظرية التصفية والتفاوض (Theory of circumscription and compromise Gottfredson, 2005) أربع عمليات تنموية تعتبر ضرورية للتطوير المهني وهي: النمو المعرفي أو الذهني Cognitive growth، حيث تعتبر أساسية لتقييم وفهم إمكانيات واحتياجات المهنة. العملية الثانية هي التعبير عن الذات Self-creation، التي تعني القدرة على التعبير عن مواهبهم داخل البيئة المحيطة. العملية الثالثة: التصفية Circumscription، التي تعني تصفية وتقليص مجالات لا تتطابق مع شخصية الطالب ومهاراته. العملية الرابعة: التوفيق أو التفاوض Compromise، وتعني الموازنة بين البدائل المهنية المتاحة في ضوء العوائق التي قد تجعلها غير قابلة للتحقق. وقد وظف كل من(Muratori & Smith, 2015) نظرية غوتفريدسون لخدمة إرشاد الطلبة ذوي الموهبة للتعامل مع قضايا تحديد المسارات المهنية لهم، حيث قدما برنامجاً من أربع خطوات، يمكن تلخيصه في الآتي:

مضاعفة التعلم Optimizing learning: التحدي الأكاديمي ضروري لاستكشاف المسارات المهنية، ومن دونه يمكن للطلبة بناء تصورات خاطئة عن المجالات مفاده أن الإنجاز يتطلب القليل من الجهد (Muratori & Smith, 2015). عند بناء هكذا تصور، واستقراره في عقيدة الطالب المتعلقة بالإنجاز والتعلم، سيجد الطالب نفسه في وقت لاحق أمام مفاجأة صادمة وغير سارة عندما يجابه في مرحلة من مراحل دراسته أو تعلمه (وخاصة الجامعية) مفاهيم وموضوعات تتطلب إنفاق المزيد من الجهد. يمكن أن تؤدي هذه التجربة إلى قضايا تتعلق بالهوية، حيث تبدأ لديه مناقشات داخلية مع نفسه حول ما إذا كان بإمكانه اعتبار نفسه «موهوباً» في ضوء الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها (Muratori & Smith, 2015). يشير كل من (Muratori & Smith, 2015) إلى أن التسريع، والتمايز الأكاديمي، وتقديم اختبارات

فوق الصف الدراسي أثناء وجودهم في التعليم المدرسي العام، يمكن أن تساعد الطلبة على تعلم التكيف مع التحديات الذهنية والنفسية.

مضاعفة الخبرة Optimizing experience: يمكن للمرشدين التربويين وبرامج الموهبة مساعدة الطلبة ذوي الموهبة على توسيع آفاقهم وخبراتهم فيما يتعلق بالبدائل المهنية المستقبلية المحتملة من خلال إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في برامج تربوية متقدمة خارج نطاق تجربتهم المدرسية التقليدية (Muratori & Smith, 2015). قد يستلزم ذلك ربط الطلبة بأنشطة قائمة على الاهتمامات خارج المنهج الدراسي، وتسهيل التحاقهم بالبرامج الإثرائية الصيفية الأكاديمية، أو تمكين الطلبة من برامج التلمذة تحت إشراف متخصص أو خبير، أو المشاركة في تدريب داخلي في موقع العمل في مجال اهتمامهم، أو ربطهم بمرشدين نفسيين أو تربويين قادرين على الإقناع بالواقع الحقيقي للدراسات الأكاديمية (Muratori & Smith, 2015). وفي كل الأحوال، وأياً كان البرنامج، يجب أن يتم الأخذ بالاعتبار استعدادات الطلبة ذوي الموهبة، واهتمامهم، ومدى التزامهم بالمشاركة في هذه الخبرات.

مضاعفة البصيرة Optimizing insight: لتيسير وضع المفاهيم الخاصة بالمسارات المهنية الممكنة للطلبة ذوي الموهبة، من المهم تمكينهم من التفكير والتمعن والتأمل في كل من إحساسهم بالذات، وخبراتهم السابقة (Muratori & Smith, 2015). من الممكن أن يبدأ المرشدون في تعزيز البصيرة لدى الطلبة من خلال الخطوات الآتية:

- ✓ استكشاف تصورات الطالب عن الموهبة (على سبيل المثال: كيفية فهمهم للموهبة، وتأثيرها في حياتهم، والتوقعات التي يرسمونها لأنفسهم).
- ✓ مناقشة الطلبة في اهتماماتهم، وقيمهم، وأهدافهم، وقدراتهم (Muratori & Smith, 2015).
- ✓ تنفيذ استبانة خاصة بالاهتمامات والميول، ثم مراجعة النتائج بشكل فردي مع الطالب (أو في مجموعات صغيرة من الطلبة ذوي الموهبة (Muratori & Smith, 2015).

- ✓ توفير أكبر قدر ممكن من الجلسات والمناشط لممارسة التأمل الذاتي، مع مساحة حرة وبيئة مريحة لمناقشة الأفكار والرؤى التي يمكن أن تساهم في فهم أفضل للنفس، والنظر في كيفية تعاملهم مع عملية اتخاذ القرار المهني.

مضاعفة الاستثمار في الذات Optimizing self-investment: بغض النظر عن مدى موهبة الفرد، فمن غير المرجح أن ينجح في الحياة من دون أن يعمل دائماً على معرفة ما لا يعرفه خاصة في مجال اهتمامه وتخصصه. يمر الطلبة ذوو الموهبة بمراحل في حياتهم الدراسية والتعلمية يفقدون فيها الرغبة في استكشاف مجالات متنوعة من العلوم، أو التعمق في مجال بعينه، وذلك بحجة التركيز على التحصيل الدراسي. توجهات ذهنية وقناعات شخصية مثل هذه قد لا تكون حكيمة عند النظر من خلال الزاوية الواسعة، أو من أعلى للمسارات المهنية التي يمكن أن تكون مناسبة لهم. تحديد مسار مهني يتطلب تفانياً والتزاماً من الطالب، كما يتطلب إنفاقاً كثيراً من الوقت والجهد والموارد. يمكن للمرشدين التربويين المساعدة من خلال التوجيه والإرشاد ومتابعة الطالب والإجابة عن تساؤلاته، ومناقشة العوائق أو القيود التي قد تنشأ له (Muratori & Smith, 2015). من الممكن أن يأخذ المرشد دوراً أكبر من ذلك في حالات معينة، باتخاذ إجراءات علاجية نفسية مثل: إدارة وتنظيم المزاجية، التدريب على المهارات الاجتماعية، أو تأهيلية للجامعات والمجالات مثل: إعداد خطة التطوير الذاتي، تطوير مهارات العمل، الإعداد للمقابلة الشخصية (Muratori & Smith, 2015). كما يمكن للمرشدين مساعدة الطلبة ذوي الموهبة على تعزيز الإحساس بالمسؤولية الذاتية من خلال توجيههم وتمكينهم من تقييم خياراتهم المهنية، وفحصها في ضوء مهاراتهم وقدراتهم الشخصية (Muratori & Smith, 2015).

الإرشاد المهني المتعلق بالمنهج Curricular Guidance:

وفقاً لـ(Kim, 2012) فإن أي جهود تبذل لتصميم البرامج المتعلقة بالمسارات المهنية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الخصائص النمائية للطلبة ذوي الموهبة الذين تستهدفهم. ومع وضع ذلك في الاعتبار، فإن البرامج التي يتم تصميمها يجب أن

تراعي المرحلة الدراسية التي يعيشها الطالب، سواء كانت الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية.

ويمكن تلخيص كيفية تحقيق الإرشاد المهني من خلال منهج التعليم العام في الإجراءات الآتية:

- ✓ الخطوة الأولى تبدأ في السنوات الأولى من عمر الطفل ذي الموهبة في المدرسة، من خلال فهم قدراته، ومواطن القوة لديه، وميوله واهتماماته الأولية.
- ✓ الاستفادة من فهم مواطن القوة لدى الطفل من خلال العمل على مساعدته في تطوير مفهوم ذاتي قوي وإيجابي.
- ✓ في مراحل متقدمة من مراحل النمو الذهني والزمني، يتم تزويد الطلبة بقائمة من المهن الشائعة، مما يساعدهم على اكتساب وعي أكبر بالمهن المتاحة لهم.
- ✓ تنظيم بعض المناشط التي ترفع من مستوى الوعي المهني لعدد من المجالات من خلال دعوة بعض المتحدثين ذوي الخلفيات المهنية المختلفة إلى الفصل الدراسي، أو في البرامج المسائية.
- ✓ توفير فرص وخبرات حية للتعامل مع مجموعة متنوعة من المهن من خلال المناشط الإثرائية، مع توفير الخبرات الأكاديمية الأصيلة مع التعلم القائم على حل المشكلات، بما يساعد على فهم العلاقة بين التعلم الأكاديمي والممارسات المرتبطة بالمهنة.

في المرحلة المتوسطة:

- ✓ عندما يصل الطلبة إلى هذه المرحلة، يتم تمكينهم من البدء في استخدام اهتماماتهم وقدراتهم للمشاركة في مجموعة متنوعة من الخيارات المهنية القابلة للتطبيق.
- ✓ العمل معهم بعد ذلك على تطوير أهداف مهنية يسهل الوصول إليها، ويمكن أن تقدم لهم فرصاً لتطوير مهارات التعلم المستمر، وفرصاً لكيفية بناء الأهداف المهنية الأساسية (أي تحديد الخصائص الضرورية للنجاح في المجال المحدد).

- ✓ تمكين الطلبة من وسائل بناء العلاقات، وتوثيق الصلات بالعلماء والجهات ذات العلاقة بالمجالات التي يميل إليها.
- ✓ أثناء هذه المرحلة، يجب على المرشدين العمل على تعزيز المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في المجالات الأكاديمية والمهنية على حد سواء. وتشمل هذه المهارات التنظيمية، وإدارة الوقت، وقدرات اتخاذ القرار، والمهارات الشخصية.

خلال المرحلة الثانوية:

- ✓ العمل مع الطلبة على التوسع في تطوير المهارات الشخصية والمهارات الذهنية، والمهارات التنظيمية.
- ✓ البدء في استكشاف المجالات المهنية التي يشعرون بالميل إليها، والموازنة بينها بناء على الجوانب الاقتصادية، وفرص التطور والنمو الوظيفي، والعوائق المحتملة، وأدوار الأسرة في دعم أحد هذه المسارات، ومزايا وعيوب المؤسسات الجامعية التي تقدم مثل هذه التخصصات، وذلك من أجل اتخاذ قراراتهم الوظيفية.
- ✓ في هذه المرحلة أيضاً، قد يتطلب الأمر مساعدة الشباب ذوي الموهبة على التفكر والتأمل أكثر في المعلومات المتوفرة لديهم حول المجالات المهنية، والبدء في اختيار وتقييم خياراتهم لمواصلة تعليمهم.
- ✓ تكوين مجموعات نقاش لهؤلاء الطلبة بينهم وبين بعض، وبينهم وبين مختصين في المجالات التي يميلون إليها.
- ✓ إجراء مناقشات مع الطلبة حول مشاعرهم ودوافعهم نحو اختيار الكلية/ الجامعة/ المهنة، أو تحمل المسؤولية عن مستقبلهم، و/ أو التعامل مع توقعات المحيطين بهم، وذلك لضمان تخلصهم من غلبة الجوانب العاطفية على قراراتهم.

بشكل عام، تشير أدبيات المجال إلى أن البرامج في هذا السياق يجب أن تجمع بين الاستكشاف العملي، والمعرفة التعليمية والمهنية، بما يسهم في تحييد، قدر الإمكان، الجوانب والمؤثرات العاطفية عند اختيار مجال مهني محدد. النتيجة الأهم التي يمكن أن يصل إليها الإرشاد في هذا الجانب هي: اكتساب الطلبة ذوي الموهبة

القدرة على اتخاذ قرارات مهنية مناسبة، قائمة على معارف ومهارات مهنية واسعة، في ضوء فهمهم لمواهبهم وتقديرهم لذاتهم، ومعرفة اهتماماتهم.

الخلاصة:

لدى الطلبة ذوي الموهبة مجموعة فريدة من نقاط القوة، كما أنهم يواجهون مجموعة متعددة من التحديات، وهذه وتلك تعمل على تشكيل الطريقة التي ينظرون بها إلى أنفسهم ومستقبلهم. من المفيد أن يعمل المرشدون الذين يعملون مع هؤلاء الطلبة على تبني نهج تنموي للإرشاد المهني، يأخذ بعين الاعتبار العوامل العاطفية والاجتماعية والبيئية التي قد تؤثر في خيارات الفرد ذي الموهبة في هذه العملية.

التخطيط الجامعي لأولياء أمور الأطفال ذوي الموهبة في المرحلة المتوسطة

يمكن للمرشد دعم التطوير الأكاديمي، والاجتماعي، والوجداني، والتعليم الجامعي للطلبة ذوي الموهبة، من خلال زيادة وعي أسرهم حول كيفية الاستعداد في وقت مبكر من أجل دعم احتياجاتهم بفاعلية. على الرغم من أن الطلبة في المرحلة الثانوية وأسرهم يحتاجون إلى دعم موجه في التخطيط الأكاديمي، وعمليات التقدم للقبول في الجامعات، إلا أنه يمكن أن تبدأ عملية الاستعداد للجامعات في مرحلة مبكرة من المرحلة المتوسطة. المحتوى أدناه عبارة عن ترتيب موضوعات مقترح، لتضمينها في عرض تقديمي powerpoint أو أي طريقة عرض أخرى، لمساعدة الأسرة في الاستعداد والتخطيط للجامعات بما يتناسب مع أطفالهم ذوي الموهبة في المرحلة المتوسطة. كما أنه يمكن استخدامه أيضاً لبناء اختبار قبلي مختصر، واختبار بعدي مختصر، لقياس أثر البرنامج في أولياء الأمور، وإدراكهم لعمليات التخطيط للجامعات في بداية الجلسة (اختبار قبلي)، وفي نهاية الجلسة (اختبار بعدي).

1. نشاط كسر الرهبة:

- استخدم PollEverywhere (أداة تعاونية مجانية) لتوجيه أولياء الأمور للمشاركة في نشاط «سحابة الكلمة»، أو عدد وافر من الكلمات عن موضوع معين.
- بعد تقديم التوجيهات المساندة، وتوفير الوصول إلى PollEverywhere أي التصويت عبر الهاتف أو الجهاز اللوحي أو الكمبيوتر، اطلب من أولياء الأمور الإجابة عن السؤال التالي: «ما هي الكلمات التي يمكن أن تصف الشعور الذي يتبادر إلى ذهنك عندما تنظر إلى دورك في دعم التخطيط للجامعة لابنك/ ابنتك؟».
- أعط بضع دقائق لكي يقدم الوالدان إجاباتهما، ويقدما من خلال «سحابة الكلمة» أكبر قدر ممكن من الكلمات.
- اطلب من أولياء الأمور تأمل الكلمات المعروضة «سحابة الكلمة» من جميع أولياء الأمور (أي ملاحظة الخصائص المشتركة والكلمات الفريدة، إلخ).

2. المعرفة بالجامعة:

- ناقش الأسباب الداعية إلى الاهتمام بالاستعداد للجامعة في سن مبكرة.
- ناقش لماذا يجب على الأسر وأطفالهم أن يهتموا بالبرامج والفرص الإثرائية في المرحلة ما قبل الجامعية؟
- قم بعرض النقاط والأفكار المنبثقة من المناقشات لما يمكن لأولياء الأمور «فعله الآن» للتخطيط الجيد للجامعة.

3. الدعم الأكاديمي:

- قم بعرض الأسباب والأدلة التي تدعم الترابط بين البرامج الأكاديمية والبرامج الإثرائية والأداء الجيد في الجامعة.
- قم بتوفير معلومات حول المصادر الحالية، والمقررات الدراسية والبرامج المتاحة داخل وخارج المدرسة، وداخل وخارج المركز.
- ناقش عملية القبول بالجامعات، بما في ذلك مكونات طلب القبول، وخطابات التوصية/ التزكية، والمتطلبات الأكاديمية، ليكون الطالب منافساً قوياً في القبول للبرامج ذات التنافسية العالية.
- قم بعرض النقاط والأفكار المنبثقة من المناقشات التي يمكن لولي الأمر «القيام بها الآن» لدعم التخطيط المنزلي حول التطوير الأكاديمي.

4. الدعم المالي:

- قم بعرض معلومات عامة عن التكاليف الدراسية في عدد متنوع من الجامعات المحلية والدولية.
- شجع أولياء الأمور على تعليم سلوكيات الادخار والإنفاق المسؤول لأطفالهم.
- قم بتوفير بعض المعلومات عن مصادر الدعم والمنح الدراسية، واشتراطاتها.
- مرة أخرى، قم بعرض النقاط والأفكار المنبثقة من المناقشات لما يمكن لولي الأمر «القيام به الآن» لدعم التخطيط المنزلي حول الاستعداد المالي، وممارسات الادخار والتخطيط المالي العام.

5. الدعم الاجتماعي والوجداني:

- قم بعرض وتبادل المعلومات المستندة إلى البحث حول الخصائص المشتركة للموهبة، وكيف يمكن للوالدين دعم التنمية الاجتماعية والوجدانية لطلبتهم.
- مرة أخرى، قم بعرض النقاط والأفكار المنبثقة من المناقشات لما يمكن للوالدين «القيام به الآن»، لدعم التخطيط المنزلي حول العلاقات الصحية بين ولي الأمر والطفل، والنماذج والتعبيرات المناسبة للتعبيرات الوجدانية الحقيقية، ومهارات التكيف، وإجراء محادثات وحوارات منتظمة، والتحقق من الاستمرار في المشاركة والاطلاع.

6. أسئلة وأجوبة:

اترك الوقت الكافي لأولياء الأمور لطرح الأسئلة وتلقي الأجوبة في نهاية الجلسة.

7. حلقة نقاش اختيارية للطلبة و/ أو أولياء الأمور مع طلبة جامعيين في تخصصات تهم الطلبة:

- دعوة طلبة جامعيين في تخصصات تهم الطلبة و/ أو أولياء أمورهم كمتحدثين رئيسيين، والذين يمكنهم التحدث عن تجربتهم السابقة في التحضير للقبول في الجامعات أثناء المرحلة المتوسطة والثانوية.
- قم بإعداد الأسئلة مقدماً ليكون اللقاء أكثر فاعلية، وموجهاً لخدمة أهداف اللقاء.
- توفير الوقت لأولياء الأمور لطرح أسئلتهم الخاصة على أعضاء حلقة النقاش.

المبحث الخامس

الصعوبات والتحديات داخل الفصل الدراسي

عندما بدأ سالم آخر سنة في المرحلة الثانوية، اقترح عليه أحد أقاربه الانضمام إلى شركتهم العائلية ليتعرف إلى مجال أعمال الأسرة. وافق سالم وعمل في الشركة من ضمن قسم تنظيم وإدارة العمليات في قطاع الخدمات الغذائية التي تمتلكها الأسرة. ولكون سالم من أسرة اقتصادية في الأساس، كان أحد أحلامه أن يقوم بتأسيس شركة تجهيزات طبية خاصة به. هذا المسار المهني بشكل عام موجود أيضاً في منظومة الشركات الفرعية التي تمتلكها الأسرة في الأساس. عندما عاد سالم إلى المدرسة بعد الإجازة الصيفية، طلب من معلم الموهوبين إن كان بالإمكان الحصول على فرصة لدخول برنامج إثرائي، أو حضور مقرر دراسي عبر الإنترنت يتعلق بإدارة الأعمال، وقد تحقق له ما أراد عندما هيأ المعلم له ذلك من خلال مقرر متاح عبر منصة إلكترونية شهيرة اسمها «رواق».

مع نهاية الأسبوع الأول في المقرر، تذمر سالم كثيراً بأن هذا المقرر كان مملاً لدرجة لا تطاق، حيث قال «لقد سجلت في هذا المقرر على أمل أن أحصل على معلومات ومهارات عملية وقابلة للتطبيق على أرض الواقع. لقد تأملت بأن أرجع إلى شركة والدي ولديّ شيء جديد أضيفه، بالمقابل لقد كان المحاضر يتكلم كثيراً عن الاتجاهات الفلسفية لمفهوم ريادة الأعمال، كما كان يشاركنا وبشكل مستمر آراءه عن الرأسمالية وغيرها. وقام إضافة إلى ذلك بالتحدث كثيراً عن أهمية معرفة الذات قبل البدء في أي عمل تجاري.

في الشهر الأول لم يقدم سالم أي تقارير جيدة للمعلم عن المحاضرات الخاصة

بمقرر إدارة الأعمال، وعندما لاحظ المعلم بأن سالم لا يبدي اهتماماً كبيراً بالمقرر الإلكتروني، حيث لم يكن على قناعة كبيرة بما يتم تقديمه (أو مشتتاً كما قال)، قام المعلم بالتحدث معه على انفراد، وأوضح له بأنه إن لم يعر المحاضرات الاهتمام الكافي، فإنه بذلك يفقد فرصة مهمة في تطوير مساره المهني.

لم يكن الأمر يجري كما يرام، فبينما هو غير مقتنع تماماً، ومنزعج نوعاً ما، وضع سالم، بتوجيه ومتابعة من المعلم، خطة لنفسه بحيث ينتبه قدر الإمكان للمحاضرات، ويقدم تقارير جادة، ويقوم بأداء جميع المهام المطلوبة. طلب المعلم من الطالب مراسلة المحاضر والكتابة إليه حول مرئياته وملحوظاته على المقرر، فاستجاب سالم، وكتب إليه رسالة مفادها بأنه على الرغم من أن المفاهيم والنظريات التي يعرضها في محاضراته تبدو عملية ومفيدة، إلا أنها على أرض الواقع ذات أهمية ضئيلة لعدد كبير من الطلبة ذوي الموهبة.

خيبة الأمل التي شعر بها سالم كانت هي الواقع اليومي لمسيرتهم الأكاديمية، سواء كان ذلك في المقررات الإضافية التي يرشحها لهم معلم الموهوبين في الجهة التي ترعاهم، أو حتى في بعض البرامج الإثرائية التي يشاركون فيها. لربما دخلوا البرنامج وهم يطمحون لوجود تحدّ لقدراتهم، ولكن عندما يشعرهم البرنامج بأنه لا علاقة له بواقعهم ولا حتى مستقبلهم، فإن الملل يظهر في سلوكهم، وعلى محياهم. في الصفحات القادمة، سوف يجد المعلمون ومشرفو برامج الموهوبين وسائل ومعلومات عن أساليب واستراتيجيات لتعليم الطلبة ذوي الموهبة، بحيث تكون برامجهم الإثرائية مكاناً أكثر جاذبية وإثراء.

العلاقة بين الطالب والمعلم/ المشرف/ الخبير/ المحاضر:

في المتوسط، يذهب الطلبة للمدرسة خمسة أيام في الأسبوع، هذه الأيام الخمسة مكونة من 120 ساعة. إذا ما افترضنا بأن الطلبة ينامون كمتوسط 9 ساعات في اليوم، فإن وقت النوم يأخذ نحو 37.5% من كامل الـ 120 ساعة (وهو ما يساوي 45 ساعة). الطالب العادي إذاً يقضي 75 ساعة وهو مستيقظ خلال أيام المدرسة الخمسة. نحو نصف هذه الساعات تقضى في المدرسة، 33.2 ساعة (44%). إذا كان من السهل القول بما أن المعلمين يقابلون الطلبة في نصف حياتهم الواعية لخمسة أيام في

الأسبوع، فيجب أن يكونوا صادقين، وسريعي الاستجابة، ويتحملون المسؤوليات بشكل ممتاز. وفوق هذا كله يجب عليهم أن يبحروا ويفكروا فيما أبعد من هذا بكثير.

يقوم المعلمون ببناء علاقات بينهم وبين الطلبة بشكل يبني ويؤسس تطور الطلبة الأكاديمي، الاجتماعي، الأخلاقي، وغير الواعي. تشير الجمعية النفسية الأمريكية (American Psychological Association APA, 2017) أن عملية التعليم والتعلم في مرحلة التعليم العام غالباً ما تتأثر بالعلاقات الشخصية مع المعلمين. هذه العلاقات دائماً ما تكون حرجة ومهمة ليس فقط للحصول على عملية تعليم فعالة، ولكن أيضاً لبدء وبناء علاقات ناجحة مع الأقران، والراشدين، ولتسهيل التطور الاجتماعي والعاطفي الصحي للطلبة.

إن العلاقة بين الطالب والمعلم هي ذات أهمية إضافية لدى الطالب ذي الموهبة. وفقاً للجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال ذوي الموهبة (NAGC, 2010)، فإن الطلبة من مرحلة الروضة وخلال كامل سنواتهم الدراسية الاثنتي عشرة اللاحقة، يتوقع منهم أن يظهروا الوعي الذاتي بقدراتهم وشخصياتهم، ويكتسبوا الثقة بأنفسهم، ويمتلكوا الدافعية والمرونة الذهنية. كما يتوقع منهم أن يطوروا فهماً واحتراماً للمشتركات والاختلافات بين أنفسهم وبين نظرائهم وبقية الأفراد بشكل عام. ويجب أن تكون لديهم كفاءة شخصية ومسؤولية اجتماعية. وينبغي لمعلميهم أن يتحملوا جزءاً كبيراً من العبء بهدف إيصالهم إلى ذلك المستوى، وذلك عن طريق تعزيز التطور الأكاديمي والصحة العقلية. تؤكد الجمعية النفسية الأمريكية (APA, 2017) مجموعة من الأمور في هذا الصدد:

> إن الصحة الانفعالية والحياة المريحة للطلبة ذوي الموهبة تتأثر بجودة عملية التعليم والتعلم التي تقدم لهم. من الممكن أن تؤثر هذه العملية في علاقاتهم الشخصية، كفاءة التواصل لديهم، الدافعية، ومدى مشاركتهم مع محيطهم الدراسي. إن المعلم هو المفتاح في تهيئة صف دراسي يشعر فيه جميع الطلبة بأنهم مقبولون، ويشعرون بقيمتهم وباحترام الكل لهم. وتكون لديهم الفرصة للإنجاز في مستوى تحدّ

مناسب لقدراتهم. كما تكون لديهم الفرصة لتكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع أقرانهم والبالغين (ص 27).

وجد كل من (Coleman & Cross, 1988) أن الطلبة ذوي الموهبة عادة ما يعتبرون علاقاتهم مع معلميهم بأنها علاقات خاصة ومميزة. وذلك يعود غالباً إلى تقدير المعلم للخصائص التي يتميز فيها الطلبة ذوو الموهبة. بعض الطلبة، في هذه الدراسة، وصلوا إلى مرحلة وصف معلميهم بأنهم أفضل أصدقائهم في المدرسة. بعبارة أخرى، مع أن الطلبة ذوي الموهبة يقدرون المعلمين المتمكنين من المادة العلمية، والمجيدين لطرق التدريس، والذين يمتازون بقدرة على إدارة الصف والمنهج، إلا أنه من المهم والأساسي لديهم أن يشعروا بأنهم مهمون لمعلميهم، وأن يجدوا الاهتمام الكافي بهم شخصياً (Samardzija & Peterson, 2015).

العلاقات المتمحورة حول الطالب:

من الملاحظ أن بعض الطلبة ذوي الموهبة يطلبون وبشكل دائم المساعدة من المعلمين، مع أنهم قد لا يحتاجون فعلياً لتلك المساعدة، إلا أنهم يودون التعرف إلى أي مدى يمكن لمعلميهم مساعدتهم والوقوف بجانبهم عندما يحتاجون تلك المساعدة. (Kanevsky, 2011) يعايش الطلبة ذوو الموهبة تحديات عديدة يمرون بها خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، وهم بذلك في حاجة نفسية دائمة إلى شخص ثابت وقوي يلجؤون إليه، ويجدون لديه المساعدة التي تمكنهم من الاستمرار في مسيرتهم التعلمية. التحدي الذي يواجه المعلم، وخاصة معلم الموهوبين، هو كيف يثبت نفسه كشخص يهتم ويرعى الطالب على المدى البعيد، بما يؤهله لاكتساب وجني ثقة الطالب. يستطيع المعلمون أن يظهروا اهتمامهم عن طريق فهم كيفية تفكير الطالب ذي الموهبة، والتحديات النفسية والاجتماعية التي يعايشونها، ثم عن طريق توفير فرص تعلمية وتعليمية وخبرات تربوية مناسبة (Samardzija & Peterson, 2015).

واحدة من أهم المهام الخاصة بمعلم الموهوبين أو المرشد التربوي هي تهيئة الفرصة للطلبة للمشاركة في نشاطات تساعدهم على استكشاف ذاتهم، والتعرف إلى هويتهم كأفراد ذوي موهبة (Robinson & Bryant, 2012). ويأتي دور المرشد

التربوي هنا في غاية الأهمية قبل بدء هذه النشاطات أو البرامج، حيث يجب على الطلاب قبل أن يستطيعوا تطوير مواهبهم وقدراتهم بشكل كامل، أن يفهموا ذاتهم، وكيفية ارتباط مواهبهم بهوياتهم، كما يجب عليهم فهم الدور الذي ستلعبه مواهبهم في علاقتهم مع المجتمع (Robinson & Bryant, 2012).

للمساعدة في هذه العملية، يجب على المرشدين تقديم معلومات توعوية مباشرة إلى المعلمين، على أن يكون من بينها ما يساعدهم على فهم أن الطلبة ذوي الموهبة لديهم اختلافات في التفضيلات المعرفية والذهنية (Mills, 2003)، وأساليب التعلم (Mills, 2003)، والاحتياجات العاطفية (APA, 2017). يمكن للمرشدين التوصل إلى هذه المعلومات من خلال السؤال عن مشاعرهم، مخاوفهم، كيفية تعاملهم مع التوتر، ومساعدتهم لتعلم مهارات ذهنية للتحكم الفعال في تركيزهم، ومواجهة تحدياتهم، ولإعادة صياغة نظرتهم لأنفسهم وتوقعاتهم (APA, 2017). وعلى هذا فمن المهام المنوطة بالمرشد التربوي أو معلم الموهوبين مساعدة المعلم على أن يفهم الطالب بشكل شامل، وكيف يمكنه تعديل وتكييف أساليب التدريس لديه للاستجابة للحاجات المتنوعة للطلبة ذوي الموهبة. يؤكد (Cooper, 2012) أهمية فهم الطلبة ذوي الموهبة بمختلف تصنيفاتهم وتنوعهم، إذ لكلّ حاجاته الفريدة، ويصف ذلك في الآتي:

> يجب توفير المرونة والآذان الصاغية للطلبة ذوي الموهبة الذين لديهم بعض المشكلات في الثقة بالنفس، وغير متأكدين من هويتهم ومواهبهم، كما يجب فهم أن الطلبة مزدوجي الاستثنائية يحتاجون إلى دعم يختلف عن أسلوب دعم أقرانهم، أما من الطلبة من البيئات الفرعية، فمن المهم إظهار القبول للاختلاف والتنوع، وتفهم الخلفيات الثقافية المتنوعة، ومتطلباتها الاجتماعية، وإظهار الدعم والمساندة. أما الطلبة ذوو الموهبة منخفضو التحصيل فيحتاجون إلى دعم لاحتياجاتهم، وجذب اهتمامهم، وتعزيز دافعيتهم، سواء كان ذلك من خلال إشراكهم في المنافسات، أو المناشط التي تتطلب حراكاً بدنياً، أو من خلال حوارات شخصية حول أنفسهم (ص 178).

إن التحقق من جودة ومناسبة التحدي الذي يتم توفيره، والتقدير الصحيح لنقاط القوة لدى الطلبة، هي من مهام المرشد التربوي أيضاً، ولا يوكل الأمر وحده إلى مصممي البرامج أو معلمي الموهوبين. إن جودة التحدي، والتقدير الصحيح لمكامن القوة من الممكن أن يسهل عمل المعلمين في مساعدة الطلبة لتطوير وتحسين ثقتهم ومعرفتهم بأنفسهم. ومن جهة أخرى، سوف يشحن طاقة الطلبة، ويوجه جهدهم نحو تطبيق استراتيجيات التكيف للاستجابة لهذه التحديات، وذلك بشكل سلس من خلال البرامج والنشاطات التربوية التي يتم تقديمها لهم (APA, 2017). يجب أن تقود هذه الجهود جميعها إلى تصميم برامج توفر للطلبة ذوي الموهبة فرص تعلم حقيقية، تضع توقعات عالية ومناسبة لقدراتهم للجهد الأكاديمي والحياتي (مثل: المخاطرة، الإبداع).

إن توفير بيئة تساعد على هذا المستوى من الاكتشاف الشخصي، والذهني، والإبداعي، وتراعي التنوع في القدرات، ونقاط القوة، والأهداف الأكاديمية والحياتية، يظهر قدراً كبيراً من الاحترام للطلبة ذوي الموهبة. الطلبة ذوو الموهبة لديهم القدرة على استشعار هذا النوع من الاحترام (احترام لذات مواهبهم، ولذاتهم هم أنفسهم) من معلميهم ومن الجهة التي تنفذ البرنامج، وهو ما ينعكس بدوره على نظرة الطلبة لمعلميهم كمرشدين يمكن الوثوق بهم في المجالات الشخصية والعلمية وحتى المهنية. إن احترام شخص المتعلم، ثم جعل تجربة التعلم شخصية لهي أكثر الوسائل فاعلية التي يمكن للمعلم تبنيها لتغذية المزايا الشخصية والاهتمامات لدى الطلبة (Robinson & Bryant, 2012).

إن التقييم المستمر لاهتمامات الطلبة من الممكن أن يساعد المعلمين في أن يجعلوا بيئة الفصل الدراسي أو البرنامج ذات معنى لهم، مما يرفع ويعزز من دافعيتهم، ويجعل من الخبرات التربوية التي يتم تقديمها مرتبطة بهم وبمستقبلهم. من المهم عدم التقليل من أهمية التقييم المستمر، أو حصره لأغراض التقارير الختامية، هذا النوع من التقييم يمكن أن يكون أحد أهم أسباب النجاح في البرامج الخاصة بذوي الموهبة، وذلك لكونه يوفر معلومات مهمة تتعلق بمدى مناسبة المنهج ومحتواه للطلبة وحاجاتهم، ومدى الحاجة لوجود دراسات أو مشاريع مستقلة يكلف بها بعض

الطلبة، كما أنها مفيدة لتطوير فعاليات من الممكن أن تذهب بالطلبة إلى مجالات جديدة في عملية الاكتشاف الشخصي والأكاديمي.

توسيع دائرة العلاقات الاجتماعية Expanding the Social Circle:

المدرسة في الأساس مكان اجتماعي بطبيعتها. ومع الأسف الشديد، فإن الأمر بالنسبة إلى الطلبة ذوي الموهبة قد يكون مختلفاً، خاصة عندما يصلون إلى المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث الحاجة إلى القبول من الرفاق تصل إلى مداها الأعلى، بل تصبح حاجة القبول من الأقران أهم من التفوق الأكاديمي لديهم (Lee, Olzewski-Kubilius, & Thomson, 2012). وفقاً لـ(APA, 2017) فإن الطلبة ذوي الموهبة اللغوية في مرحلة المراهقة يمكن أن يواجهوا رفضاً من الأقران أكثر من غيرهم، على الرغم من كون عمليات التواصل لديهم سهلة (قد يكون بسبب المصطلحات المتقدمة التي يستخدمونها، والعبارات المركبة والعميقة).

ومما يعقد الموضوع أكثر هو المقارنات الاجتماعية التي قد يمر بها الطلبة ذوو الموهبة مع زملائهم من ذوي الموهبة أيضاً. الطلبة ذوو الموهبة الأقل نجاحاً اجتماعياً من زملائهم ذوي الموهبة قد يشعرون بسلبية تجاه أنفسهم أو قدراتهم. كما أن الطلبة الذين يمتلكون قدرات اجتماعية أعلى من ذوي الموهبة، قد يشعرون بأنهم يجرحون أو يسيئون لزملائهم ذوي الموهبة الذين لم يوفقوا اجتماعياً (APA, 2017). في كلتا الحالتين فإن العلاقات الاجتماعية لها تأثير واضح في الطلبة.

يستطيع المعلمون أن يساعدوا طلبتهم ذوي الموهبة على أن يكونوا أكثر كفاءة اجتماعياً. «تطوير علاقات نجاحه مع الأقران والراشدين، يعتمد بشكل كبير على قدرة الشخص على توصيل الأفكار والمشاعر عن طريق السلوك الشفهي وغير الشفهي (APA, 2017). عندما نضع ذلك في الذهن، فإن المعلمين والمرشدين يستطيعون مساعدة الطلبة ذوي الموهبة في فهم الاختلافات الممكن وجودها بين قدراتهم الذهنية، وبين نضجهم الاجتماعي والعاطفي، وكيف يمكن عمل التوازن بين الفارق بينهما، والسيطرة على حدتهم وانفعالاتهم، وتطوير مهارات التواصل لديهم،

والمصاعب الناتجة من السلوكيات غير المتوافقة مع طبيعة الأقران في نفس السن (APA, 2017; Robinson & Bryant, 2012).

إن مساعدة الطلبة ذوي الموهبة في تطوير الكفاءة الاجتماعية، وبناء علاقات إيجابية، وتوفير الفرص لتطبيق ذلك داخل المدرسة وخارجها لهو دور رئيس ومهم للمرشد التربوي. بهذه الطريقة، يساعد المرشدون طلبتهم في تقوية وشحذ مواهبهم الأكاديمية أو الفنية أو غيرها، إضافة إلى تطوير المهارات الاجتماعية المختلفة كالصبر والتحمل والتعاون (Robinson & Bryant, 2012, p. 432).

يقترح عدد من الباحثين في المجال أن تتم مساندة الطلبة في عملية التوافق الاجتماعي عن طريق مجموعة متنوعة من الخدمات التي تهدف إلى تطوير العلاقات الاجتماعية والعاطفية. هذا يشمل التدريب الصريح والمباشر لاستراتيجيات الضبط العاطفي والانفعالي لمعالجة القلق، سواء الناتج من قضايا اجتماعية أو أي مصدر آخر، والتوتر. (APA, 2017) هذه الاستراتيجيات قد تشمل التعرف إلى نوعية العواطف والمشاعر التي يحتاجها الطالب، الاسترخاء التدريجي أثناء اللقاءات الاجتماعية، كتابة اليوميات، التأمل، وتقييم عمليات التخطيط والتحكم الذهنية Metacognitive assessment. هذه الاستراتيجيات يمكن تعريفها بأنها معرفة أدق للذات (APA, 2017, Rolston & Lloyd-Richardson, 2017)، هذه المعرفة تقوم على عدد من الأسئلة التي يمكن أن يعمل المرشد التربوي مع الطالب على محاولة الإجابة عنها، وتتمثل في الآتي:

- ✓ ما أكثر الأفكار التي تثير المشاعر السلبية لدي؟
- ✓ ما أصعب المشاعر لدي التي أستطيع تحملها؟
- ✓ ما أسهل المشاعر لدي التي أستطيع تحملها؟
- ✓ ما السلوكيات التي أستخدمها لتهدئة مشاعري؟
- ✓ ما كفاءة هذه السلوكيات في المديين القصير والبعيد؟
- ✓ هل أريد أن أستخدم هذه السلوكيات؟

- ✓ ما أكثر الاعتقادات لدي عن نفسي أو الآخرين أو العالم بشكل عام التي تطيل الدائرة السلبية لدي؟
- ✓ ما أكثر الاعتقادات التي تساعدني على توليد المشاعر الإيجابية؟ (Rolston & Lloyd Richardson, 2017)

عن طريق تشجيع استخدام هذه الاستراتيجيات خلال مدة البرنامج، وبشكل طبيعي وعادي، يقوم المرشد أو حتى المعلم بتقييم مدى استيعاب الطلبة لهذه الاستراتيجيات. كما يجب على المعلم أن يناقش الطلبة في أثر هذه الاستراتيجيات في حياتهم، وعلى أساس ذلك يكتشف إذا ما كانت هناك حاجة لتقديم مساعدة إضافية، وهذا يجب أن يتم بشكل لطيف، مع إظهار الاهتمام والحب (APA, 2017).

إضافة إلى ذلك، من الجيد أن يعمل المرشد مع المعلم على توفير فرص للطلبة لكي يرتبطوا بزملائهم بشكل لا يؤثر في إنجازاتهم (APA, 2017). هذا قد يستلزم المشاركة في نشاطات إضافية على المنهج العام مرتبطة وغير مرتبطة بالمدرسة، وكذلك مساعدة الأقران في المهام الدراسية أو غيرها. من جانب آخر، مساعدة الطالب على الحصول على مشرف ومتابع له، سواء كان ذلك عن طريق الإرشاد أو برنامج التلمذة قد يكون مفيداً بشكل كبير. يؤكد كل من (Robinson & Bryant, 2012) بأن المعلم أو المرشد الذي يشجع ويساعد طلبته على إيجاد مرشد أو موجه أو مشرف لهم، فإنه بذلك يحقق علامة فارقة في حياتهم، وهو بذلك يبرهن على أنه يحترم طلبته ومواهبهم، وهو أيضاً يساعدهم على قبول واحترام أنفسهم وقدراتهم. ووفقاً لكوبر (Cooper 2012):

> إن الإرشاد يحدث على مستويات مختلفة ومتنوعة. وعندما يكون تطبيقه كاستراتيجية تعليم، فإنه يجب وضع تعريف واضح للإرشاد. على سبيل المثال: بعض الجلسات الإرشادية تكون رسمية للغاية، وقد تشمل اتفاقية رسمية بين المدرسة أو الجهة وجهة أخرى التي تقوم بربط الطالب بمرشد وفقاً لاهتماماته وأهدافه. وهنالك بعض الجلسات الإرشادية التي تكون بكل بساطة عملية تقييم لنمو وتطور الفرد (ص174).

توفير بيئة آمنة للنمو:

نظراً لأن الأغلبية العظمى من أيام الطلبة ذوي الموهبة تكون في المدرسة، فإنه لمن الضروري أن تكون المدرسة آمنة مادياً ومعنوياً، مرتبطة بالطالب، ومعززة للنمو. إن وجود بيئة آمنة من الناحية الجسدية، والاجتماعية، والثقافية (أن يكون طالب في الصف لديه فكرة واضحة عن القيم والعادات والمصطلحات المتوقعة منه) توفر الأساس لعلاقة صحية بين الطالب وأقرانه وبينه وبين معلمه (APA, 2017)، وهو أمر ينطبق على أي بيئة تربوية يتم توفيرها للطلبة، سواء في برامج السحب أو نهاية الأسبوع، أو البرامج الصيفية وما شابهها.

يستطيع المرشد التربوي رسم خطة لتوفير ذلك من خلال الخطوات الآتية:

- ✓ البدء بالتعاون مع المعلمين ومشرفي البرامج لتقييم البيئة المدرسية أو بيئة البرامج من حيث درجة استعدادها لتقبل التنوع والاختلافات الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة، سواء كان ذلك في احتياجاتهم الذهنية، أو الاجتماعية، أو العاطفية (APA, 2017)، ويشمل ذلك النقاط الأساسية الآتية:
  - إلى أي مدى توجد فكرة أو ثقافة معاداة الأذكياء أو المتميزين (قد يكون ذلك ضمنياً كما تم توضيحه في أجزاء سابقة) في بيئة المدرسة أو البرنامج؟
  - إلى أي درجة يكون المنهج الدراسي أو منهج البرنامج ملائماً وموجهاً لاحتياجات الطلبة ذوي الموهبة؟ الطلبة ذوو الموهبة يحتاجون إلى أن يتذوقوا تجارب تعليمية حقيقية تعمل على تحديهم ذهنياً، وتمكنهم من المشاركة والمساهمة في حل مشكلات حقيقية ذات معنى من الناحية الأكاديمية والاجتماعية.
  - إلى أي درجة هذا البرنامج على وجه خاص، والصف الدراسي بشكل عام مناسب لتوفير بيئة آمنة معنوياً ومادياً وفكرياً للطالب؟
- ✓ التعرف أكثر عن وإلى الطلبة. وذلك يشمل التعرف إلى خلفياتهم الثقافية، وعليه يتم تقديم بعض النصائح للمعلمين ومقدمي البرامج حول طبيعة النشاطات التي يمكن أن تقدم لهم.

- ✓ تقديم النصائح والإرشادات للمعلمين حول كيفية الاستفادة القصوى من نقاط القوة المختلفة لدى الطلبة بما يضمن فرص تعلم فعالة.
- ✓ تقديم نصائح وتوجيهات تتعلق بأهمية تكوين عادات صفية تتسم بالتقدير لكل أنواع الاختلافات والتنوع، وهذا يشمل التنوع اللغوي والفكري، وكيفية تعزيز العلاقات الشخصية بين كل الطلبة.
- ✓ العمل مع المعلمين والمشرفين في البرامج على وضع الحدود الواضحة لسلوكيات الطلبة، وكذلك تحديدات لسلوك المعلم نفسه، إضافة إلى وضع إجراءات وقائية لمنع وقوع سلوكيات ضارة في الصف أو البرنامج (كالتنمر)، وكذلك يجب وجود وسائل للتدخل المبكر والسريع في حال تعرض بيئة الصف الدراسي أو البرنامج للخطر.
- ✓ العمل مع المعلمين ومشرفي البرامج على بناء وتطوير عقود أو اتفاقيات فيما بينهم، والتي تقوم بتوفير معلومات عن الأدوار والعواقب.
- ✓ حث المعلمين والمشرفين على استخدام نتاجات ومنتجات الطلبة الحسية (صورهم، رسوماتهم، أفكارهم، أعمالهم) لتوفير بيئة مريحة، ومنسجمة داخل القاعة الدراسية أو الصف لتأكيد الفكرة بأن الطلبة لديهم صلة وثيقة بالصف والقرارات المتخذة والمؤثرة فيه.
- ✓ حث المعلمين على إعطاء نوع من الحرية أو الاختيار للطلبة بالنسبة إلى الفرص التعلمية، بما يوفر المرونة في اختيار عنوان ما يتعلمونه وطريقة التعلم. وكذلك إذا ما كان العمل جماعياً أو فردياً، ويقررون أيضاً مع من سوف يعملون، ويحددون كذلك نوعية وكمية عمله في المجموعات التي اختاروها.

الخلاصة:

يقدم الطلبة ذوو الموهبة للمعلمين والمشرفين وكذلك للمرشدين التربويين تجربة فريدة وديناميكية واحترافية يطورون حقيقة فيها خبراتهم المهنية (Cross & Coleman, 1993)، وبالمقابل من الممكن أن يقدم هؤلاء التربويون للطلبة ذوي الموهبة مفاتيح النجاح الأكاديمي والمهني. يستطيع التربويون تحصيل كلا الأمرين

من خلال بذل المجهود الكافي لفهم الخصائص العقلية للطلبة ذوي الموهبة، وعن طريق الوضع في الحسبان الاختلافات العاطفية والاحتياجات الاجتماعية، بما يحقق تعزيز وإثراء وتقوية علاقتهم مع طلبتهم بشكل مستمر.

التفضيلات التعلمية Learning Preferences:

هنالك الكثير من الاحتمالات والأفكار والهالات التي تشكل تنوعاً كبيراً للغاية للطلبة ذوي الموهبة. إن لفظ طالب ذي موهبة وحده لا يوفر إلا قدراً ضئيلاً من المعلومات. هنالك تنوع واختلافات واسعة جداً موجودة ما بين مجتمع الطلبة ذوي الموهبة. وهذا يشمل قضية الهوية، الاهتمامات، درجة ومستوى الموهبة، القدرات، الشخصيات، الدوافع، نقاط القوة، نقاط الضعف، وغيرها. وكل جزء من ذلك مهم للغاية في عمليات توفير الخبرات والخدمات التربوية المناسبة لهم. وكل جزء يشارك ويساهم في تشكيل تفضيل أحد الطلبة لنوع معين من أساليب التعلم، وأسلوب التعلم المستخدم بدوره يؤثر في كيفية استيعاب وفهم والتعامل مع المعلومات المقدمة من قبل الطلبة. لذلك يرى كل من (Sternberg, Grigorenko, & Zhang, 2008) أن هذه المتغيرات جميعها، وطريقة الاستجابة لها، تؤثر بشكل مباشر في تشكيل اهتمامات الطلبة، وميولهم التعلمية، وحبهم للتعلم، وكيف ينظرون إلى أنفسهم اجتماعياً وعلمياً ومستقبلياً. ولهذا، فإن التعرف إلى نوعية وطبيعة التفضيلات التعلمية لدى الطفل من الممكن أن يساعد على تحديد نوعية الخدمات التعليمية والتعلمية التي من المناسب توفيرها له، والتي يمكن أن يكون لها الأثر الإيجابي في تطوير وتحسين دوافعهم وإنجازاتهم (Lamarche-Bisson, 2002; Rayneri et al., 2006).

إن أكثر الأفراد استثماراً لمواهبهم هم غالباً أولئك الذين استطاعوا وتمكنوا من الحصول على فرص وخبرات تربوية وحياتية توافق بين قدراتهم وأساليب تعلمهم. هؤلاء الأفراد يقومون بمهام تناسبهم وتتوافق مع أفضل ما يمكنهم أن يقوموا به. بعبارة أخرى، هم يستمتعون بعمل ما يفعلونه بشكل استثنائي. تحقيق التميز يتطلب التوفيق بين القدرات والاحتياجات وبين طريقة التعلم المفضلة (Sternberg & Grigorenko, 1993).

على الرغم من أن فوائد المواءمة والتوفيق بين محتوى البرامج والمناهج واحتياجات الطلبة تبدو واضحة (انظر البرمجة الأكاديمية في هذا الدليل)، إلا أنها غالباً ما تكون أقل من المستوى المأمول عند التنفيذ (Tomlinson et al, 2003). وذلك لعدد مختلف ومتنوع من الأسباب، على سبيل المثال:

- ✓ نقص التدريب في مجال الموهبة.
- ✓ نقص في الخبراء والخبرة في المحتوى المعرفي مجال البرنامج.
- ✓ تصديق الخرافة بأن الطلبة ذوي الموهبة لا يحتاجون إلى مساعدة؛ (Tomlinson et al, 2003).
- ✓ نادراً ما يستخدم المعلمون أساليب التمايز في التعلم للطلبة ذوي الموهبة في الصفوف العادية، وكذلك في برامج الموهبة ذاتها (Archambault et al, 1993; Bernal, 2003)، وحتى عندما يفعلون ذلك يكون تركيزهم غالباً على اهتماماتهم هم، أكثر من اهتمامات أو احتياجات الطلبة ذوي الموهبة (Sternberg & Grigorenko, 1993; Tomlinson et al, 2003).

لكي يكون الإرشاد الخاص بالطلبة ذوي الموهبة فعلاً مؤثراً، وتكون البرامج أكثر فاعلية، يجب التحرك خارج نطاق اهتمامات وتفضيلات المعلمين أنفسهم، إلى اهتمامات وتفضيلات الطلبة (Rayneri, et al, 2006). هذا الاتجاه الذي يأخذ في عين الاعتبار اهتمامات الطلبة (Kanevsky, 2011) لا يعني أن يترك المعلم كامل السيطرة على العملية التعليمية للطلبة، بل يجب أن يوفوا بالمعايير الأكاديمية المطلوبة، بينما يتعاون المعلم مع الطلبة لتصميم وتقييم العمليات التعليمية، بحيث يتم الجمع بين اهتمامات الطلبة، وأفضل طرق التعلم المناسبة لهم (Rayneri et al, 2006). وهذا لا يعني أيضاً أن كل طالب على حدة سيحصل على أسلوب في التعلم خاص به، فهذا كما ذكر (Sternberg, et al, 2008) مستحيل فعله، بل قد يكون غير مفيد. إن الطلبة ذوي الموهبة يجب أن يفهموا أيضاً أن العالم لا يوفر دائماً تناسقاً بين البشر وطرقهم الأفضل في فعل الأشياء، إن المرونة مهمة للطلبة وهي مهمة أيضاً للمعلمين ومصممي البرامج.

أساليب التعلم Learning Styles:

قدم (Lamarche-Bisson, 2002) ثلاثة أساليب للتعلم يفضلها الطلبة ذوو الموهبة، وهي: الأسلوب السمعي Auditory بما في ذلك الشفوي والصوتي، والأسلوب البصري Visual، والأسلوب الحركي Kinesthetic. وكما هي من مسميات هذه الأساليب الثلاثة، يمكن عرض كل أسلوب بشكل مختصر في الآتي:

- ✓ المتعلم السمعي يستوعب المعلومات بشكل أفضل إذا سمعها، وبالتالي فإن المحاضرة المباشرة المتقنة في تنظيمها وتسلسلها، وسماع التعليمات والتوجيهات والشروحات هي الطريقة المفضلة لهذا النوع من الطلبة. أما المتعلم الشفوي، كأحد أنواع التعلم السمعي، فإن لديه طريقة تعلم تم وصفها من قبل (Lamarche-Bisson, 2002) بأنها أكثر عدائية من أقرانهم السمعيين. الطلبة الشفويون لديهم الرغبة في الحديث لإظهار فهمهم وحل المشكلات المختلفة لديهم، وهذا يجعل من الضروري إتاحة الفرصة لهم لكي يتحدثوا عما تعلموه في الصف الدراسي.
- ✓ أما المتعلم البصري فإنه يفكر في استخدام الصور أو الكلمات. على سبيل المثال، هنالك الطالب ذو الموهبة البصرية يصف رؤية العالم: «كما لو أنها مرسومة على ورق الرسم الهندسي»، ومثال آخر، طالبة بصرية أخرى وصفت قراءتها لغروب الشمس في قصة على أنها «رأتها». إن وضع صور مختلفة وأوراق مطبوعة مكتوبة تكون مساعدة للغاية لهؤلاء الطلبة البصريين.
- ✓ أما المتعلم الحركي، فإنه يعتمد على طريقة «الجسد الكامل» لاستيعاب المعلومات (Lamarche-Bisson, 2002). وهي طريقة تجمع بين التعلم المحسوس الملموس والصوتي والبصري. المتعلم الحركي قد يحتاج إلى أن يسمع (صوتي)، ثم يرى (بصري) المعلومات المقدمة له، ثم يقوم بإعادة المعلومة مجدداً (شفوي) باستخدام كلماته الخاصة، ومن ثم من الممكن أن يكتب بخط يده أو الكمبيوتر ما قاله، أو حتى من الممكن أن يرسم (محسوس).

ولأن هذا المتعلم الحركي يحتاج إلى أن يتحرك كثيراً، فإنه يفضل عادةً أن يقف أو يمشي وهو يعمل. (Lamarche-Bisson, 2002). يعاني المتعلم الحركي كثيراً في حال الجلوس لمدة طويلة من الوقت، وهذا ما يجعل التركيز صعباً عليه. ولذلك من الممكن أن يتم وصفه «خطأ» بأن لديه مشكلات في التركيز أو زيادة النشاط.

من الواجب التأكيد هنا أن هذه الأساليب ليست ثابتة، فيمكن أن تتطور أو تتغير على حسب الموقف لدى الطالب (Sternberg & Grigorenko, 1993)، فمثلاً يمكن أن يكون الطالب بصري التعلم في الرياضيات، ولكنه حركي عندما يتعلم مادة العلوم.

وكذلك من الممكن أن يتغير الأسلوب الرئيس الأمثل للتعلم لدى الفرد على مدى حياته. يشير (Sternberg & Grigorenko, 1993) إلى أن معظم الأشخاص مرنون إلى حد ما في استخدامهم لأساليب التعلم، ويحاول البشر عادة التكيف لأسلوب التعلم وفقاً للموقف الذي يوضعون فيه، وهم في النجاح في ذلك متفاوتون.

يمكن للمعلمين مساعدة طلبتهم في زيادة مدى قابليتهم للتكيف عن طريق إرشادهم لنقاط القوة والضعف الخاصة بهم تعليمياً. إن المعلومات التي يحصل عليها الطلبة من عملية اكتشاف نقاط قوتهم وضعفهم تعليماً، تساعدهم على أن يحسنوا من أدائهم في المقررات التي عادة لا تتناسب مع أساليبهم التعلمية الرئيسة (Samardzija & Peterson, 2015).

التفضيلات لدى الطلبة ذوي الموهبة (Preferences of Gifted Learners):

على الرغم من العدد الضخم من الدراسات العلمية التي حاولت التعرف إلى تفضيلات الطلبة ذوي الموهبة مثلاً: (Chan, 2001; Kanevsky, 2011; Rayneri et al, 2006; Samardzija & Peterson, 2015)، إلا أن العدد المحدود في عينات هذه الدراسات من الطلبة ذوي الموهبة جعل من الصعوبة بمكان تعميم نتائجها عليهم، خاصة مع وجود تضارب في هذه النتائج. وجدت دراسة (Chan, 2001) أن الطلبة ذوي الموهبة يفضلون أن يعملوا بشكل مستقل، بينما وجدت دراسة (Rayneri, et al, 2006) أن الطلبة ذوي الموهبة يفضلون العمل والتعاون مع أقرانهم من الطلبة ذوي

الموهبة. نظراً لوجود هذا التباين بين الدراسات العلمية، فإن المدارس أو الجهات التي تنظم وتنفذ برامج الموهبة من الأفضل أن تقوم بتقييم التفضيلات التعلمية لدى طلبتها ذوي الموهبة بشكل دوري. إن القيام بهذه الجهود سوف يساعد في وضع مبادئ أساسية، وتعليمات أكثر وضوحاً تتعلق بأساليب التدريس والتعلم التي تمهد لاكتساب خبرات تعلمية مميزة للطلبة ذوي الموهبة. ويمكن تلخيص أبرز النتائج المتعلقة بالتفضيلات التعلمية للطلبة ذوي الموهبة التي قام بها (Kanevsky, 2011) الذي حاول من خلالها التعرف إلى التفضيلات التعلمية لدى أكثر من 400 طالب من ذوي الموهبة في الصفوف بين 3 - 8، ووجد أن هنالك تفضيلات للطلبة تتعلق بالاختيارات، والمحتوى والموضوعات، وكذلك نوعية النشاطات، حيث وجد أن الطلبة ذوي الموهبة يفضلون:

- أن يكون لديهم نوع من التأثير في طريقة تعلمهم، أي يكون لهم كلمة في اختيار طريقة التعلم.
- كما يودون أن يكون التعلم مرتبطاً بحياتهم وشخوصهم في العناوين التي يركزون عليها، وفي اختيارهم للمصادر المعرفية، وفي طريقة التعلم فردية أو جماعية (وإن كانت جماعية فمع من يعملون)، وسرعة تعلمهم، وفي صياغة المنتج النهائي التعليمي.
- في مجال المحتوى، يفضل الطلبة ذوو الموهبة أن يكون محتوى المنهج الدراسي أكثر تعقيداً وارتباطاً بالمشكلات والتحديات في واقع الحياة.
- كما يفضلون أن تتاح لهم الفرصة في التعمق في تلك التحديات والموضوعات، ويفكروا في أساسها، وكيف تعقدت وكيف ترتبط مع غيرها. بعبارة أخرى، فإنهم يودون أن يعيشوا منهجهم بدل أن يحفظوا معلومات مسطورة في كتبهم.
- يقدرون ويفضلون التجارب التعلمية التي تكون ذات نهاية مفتوحة.
- يقدرون كذلك المهام التي بها نوع من التحدي، حيث يستخدمون قدراتهم الذهنية وإبداعاتهم للوصول لحلول مختلفة تجتمع في النهاية للوصول للغاية ذاتها.

وفي المقابل، فإن هؤلاء الطلبة لا يفضلون:

- أن يبطئوا في تعلمهم حتى يستطيع بقية الفصل أن يصل إلى مستواهم المعرفي.
- أن يشعروا بالضغط لكي يكونوا في نفس مستوى زملائهم.
- أن يقوم زملاؤهم في الصف بتعليمهم.
- طلب المساعدة من الآخرين.
- أن يبقوا وحدهم طوال الوقت، إلا أنهم أرادوا أن يكونوا مع زملائهم لوقت محدد فقط.

بينما تحاول عدد من الدراسات العلمية دراسة التفضيل التعليمي لدى الطلبة ذوي الموهبة، هل يكون تعاونياً أم مشتركاً أم متنافساً؟ ما مدى سرعة التعلم المفضلة لدى الطلبة؟ ما نوعية المحتوى المفضل لدى الطلبة ذوي الموهبة؟ إلا أن دراسة (Samardzija & Peterson, 2015) قد قدمت رؤية مختلفة، حيث حاولت التعرف إلى دور المعلم (نمط المعلم) في الخبرات التعلمية لدى الطلبة ذوي الموهبة. حاول الباحثان التعرف إلى تفضيلات الطلبة ذوي الموهبة فيما يتعلق بدور المعلم كمسيطر لعمليات التعلم أو مفوض لها. على سبيل المثال، لقد فضل الطلبة ذوو الموهبة في الصف الثامن المعلمين الذين:

- يظهرون كفاءة عالية في إدارة الصف المدرسي، عندما يوفرون إرشادات أكاديمية، إضافة إلى تعليمات تتعلق بسلوكيات الطلبة المتوقعة والتحكم بالنفس.
- يظهرون الأخلاقيات المهنية العالية.
- لديهم مهارات غير شفوية عالية، مثل: نبرة الصوت، طريقة اللباس وغيرها.
- لديهم عمق معرفي في مجال المقرر، ومدى التنظيم والاستعداد.
- يظهرون التعاون، والتفاعل، وسهولة التواصل.
- يظهرون نوعاً من الاحترام للعملية التعليمية، ولديهم فهم جيد للمحتوى العلمي وقدرة عالية للوصول إلى الطلبة.

- يظهرون حماسة للتعلم والمادة العلمية.
- يقومون بجهود كبيرة لجعل البيئة التعلمية أكثر جاذبية.
- يتمتعون بروح الدعابة، ولديهم سلوك إيجابي اتجاه الطلبة.

تقييم تعلم الطالب:

يؤكد (Sternberg & Grigorenko, 1993) أن الأخذ في عين الاعتبار تفضيلات الطالب لأسلوب معين في التعلم لا يكفي، ويجب تجاوز مجرد استخدام التفضيل في التعلم، وإرشادات الصف المدرسي أو قاعة التعلم، إلى وضع استخدام التفضيل لأسلوب التعلم في الاعتبار عند تقييم عملية التعلم. فعند استخدام الاختبارات كأسلوب وحيد للتقييم، فإن البرنامج أو المعلم بذلك ينحاز إلى فئة الطلبة الذين يناسبهم هذا النوع من تفضيلات التعلم فقط على حساب الطلبة الآخرين. وعلى هذا الأساس، يجب على المعلمين أن يستجيبوا لأساليب التعلم المختلفة، وذلك بوضع تشكيلة متنوعة من طرق وأساليب التقييم.

إن أسئلة الاختيارات المتعددة، والأسئلة التي تتطلب أجوبة قصيرة وهي الموجودة في غالب أسئلة المعلمين، تكون في صالح الطلبة الذين يفضلون الأسئلة الواضحة الصريحة غير الغامضة المشروحة جيداً ولا لبس فيها. هؤلاء الطلبة يقدرون التفاصيل ويستمتعون باستخدام طرق معروفة وواضحة لحل الأسئلة المعروضة مع مقدار محدد من المعلومات. وفقاً لـ (Sternberg & Grigorenko, 1993) فإن الاعتماد على هذا النوع من الأسئلة أو التقييم ينتج عنه تسليط الضوء على الطلبة «الجيدين» بصورة نمطية. هؤلاء الطلبة الذين يقومون بما يؤمرون، وعادة ما يقومون به بشكل ممتاز، هم عادة الأفضل في حل الأسئلة أو المشكلات الصغيرة أو البسيطة، وهم الذين يفضلون العمل وحدهم بدلاً من العمل الجماعي، وعادة ما تكون طرقهم ووسائلهم متحفظة.

في حين أن استخدام طريقة التقييم في الأسلوب التعليمي المعتمد على المهام المقالية وحده ينحاز إلى نمط تعلمي محدد (Sternberg & Grigorenko, 1993). المهام التي تتطلب تقديم إجابات مقالية تعتمد على الحقائق في أساسها، تكون في صالح الطلبة الذين يفضلون التحديات الواضحة المحددة. أما المقالات التي

تعتمد على التفسير والتأويل فتكاد تكون مفضلة للطلبة الذين يفضلون التحليل أكثر من الحفظ، والذين يميلون إلى تقييم الأفكار وينقدون الإجراءات والقوانين. أما المقالات التي تطلب إنتاجاً إبداعياً فإنها تقدم للطلبة الذين يفضلون ويستمتعون في تطوير أفكارهم الخاصة، التعامل مع تحديات ومشكلات جديدة، ووضع الخطط أو التنظيمات لحل هذه المشكلات. هؤلاء الطلبة يحبون أن يصنعوا قوانينهم الخاصة، وأن يقوموا بأعمالهم بطرقهم الخاصة (Sternberg & Grigorenko, 1993).

أما المشاريع فهي تميل لتكون في صالح الطلبة الذين يستمتعون بتحقيق أهداف مختلفة في نفس الوقت. هؤلاء الذين يستطيعون إعطاء الأولويات الصحيحة لاحتياجاتهم ويكونون عادة أكثر منهجية في حل المشكلات التي تواجههم (Sternberg & Grigorenko, 1993). وبما أن هذا النوع من المهام عادة ما يكون لمدى أطول من المقالات أو الاختبارات ذات الأسئلة المحددة، فإن هذا يكون في صالح الطلبة الذين تكون لديهم روح المبادرة، والأكثر عزماً واستقلالية من غيرهم. كما أن نوع المشاريع كجماعية أو فردية، ونوعية عمل الطالب، ودوره في اختيار من يعمل معه، كلها تؤثر في الأنماط أو الأساليب المفضلة في التعلم.

الخلاصة:

أجاب أحد الطلبة من ذوي الموهبة عن سؤال يتعلق بنوعية التقييم والأسئلة التي يفضلها، فقال: أفضل جواب لأي سؤال يحمل في طياته أي نوع من التقييم هو «الأمر يعتمد»، ثم أوضح: «في أي حالة معينة، هنالك عدد مهول من العوامل التي تلعب أدواراً مختلفة، هنالك عوامل لا نراها عادة أو لا نستطيع حتى أن نراها، لذا فإن حصر أنفسنا في جواب محدد، هو بمثابة أن نلغي أو ننكر التنوع الكبير في العوامل المعلومة، وأن نتجاهل وجود عدد غير محدود من العوامل غير المعلومة». وهذا ما يعني أن الانفتاح في نظرات أو وسائل جديدة أو غير معتادة، هو مكون رئيس في أي جهد يبذل في حل المشكلات أياً كان نوعها.

وهنا عندما نتحدث عن برامج الطلبة ذوي الموهبة، فإنه يصبح من الضروري أن يعي المعلمون وبصدور رحبة، وبعقول منفتحة، أهمية التنوع والتنويع في أساليب

التعلم والتفضيلات في أساليب وطرق التعلم الموجود بين طلبتهم. بينما يكون من المستحيل للمعلمين التوفيق بين جميع الطلبة في جميع أساليب تفضيلات التعلم في كل حصة دراسية، أو لقاء، إلا أنه من الممكن تطبيق تلك الأساليب جميعاً بشكل طولي (Lanevsky, 2011). غالباً ما يكون ذلك مجهداً ومتعباً، ويأخذ كثيراً من الوقت والعمل، ولكن كما يبين (Lamarche-Bisson, 2002) فإن المعلمين الذين يكونون على استعداد لتقييم ومعرفة أساليب تعلمهم الخاصة، ويقومون بالرصد المستمر لأنفسهم، وطلب التغذية الراجعة من طلبتهم، يكونون أكثر قدرة بكثير من الاستفادة من القدرات الهائلة الموجودة في طلبتهم ذوي الموهبة.

استراتيجيات التدريس:

«ما الذي يمكن فعله؟».

هذا هو السؤال أو على الأقل هذه البداية لأسئلة مختلفة كثيراً ما يكررها المعلمون بعد أن يتم تعريفهم بالاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية والذهنية والتخيلية للطلبة ذوي الموهبة. فيقولون مثلاً: «ماذا أستطيع أن أفعل؟»، أو «كيف يمكن الاستجابة لكل هذا في الصف الدراسي؟»، أو «ما التغييرات التي أحتاج إلى إحداثها في الصف أو القاعة؟». إن الإجابة عن هذه الأسئلة بطريقة كافية وشاملة يتطلب مئات إن لم يكن آلاف الصفحات. ومن أجل توفير الوقت والجهد ولجعل الموضوع أكثر قابلية للتطبيق، فإن الاستراتيجيات العشر القادمة تساعد المعلمين في أن يضعوا الأساس لتكون صفوفهم الدراسية ذات بيئة مناسبة وحساسة للتفضيلات وأساليب التعلم التي يميل إليها طلبتهم ذوو الموهبة.

اختبار التوقعات وتغيير السلوكيات:

في عام 1964م قام البروفيسور Robert Rosenthal في جامعة هارفرد الأمريكية بدراسة على مدرسة ابتدائية في ولاية كاليفورنيا. فقد أخبر المعلمين بأنه سيقوم بتطبيق نوع من التقييم لطلبتهم يدعى «اختبار هارفرد للتحصيل الثنائي»[1]. وقد

(1) اختبار وهمي.

أوضح للمعلمين بأن هذا الاختبار يسمح بالتعرف إلى الطلبة الذين لديهم استعدادات جيدة للأداء الأكاديمي العالي. تم اختيار الطلبة للاختبار بشكل عشوائي، وبعد القيام بالاختبار قام البروفيسور بإخبار المعلمين بأسماء طلبة محددين يمتلكون استعدادات عالية للأداء الأكاديمي العالي (Spiegel, 2012).

بعد ذلك، قام البروفيسور بدراسة ومتابعة هؤلاء الطلبة لسنتين. وقد وجد أن هؤلاء الطلبة لم يظهروا فقط مكاسب ذهنية ومعرفية حقيقية، ولكن المعلمين وصفوا هؤلاء الطلبة بأنهم أصبحوا أكثر تكيفاً مع البيئة الدراسية، ولديهم كمية أكبر بكثير من الإبداع، ويتمتعون بنظرة أوسع للحياة بشكل عام (Spiegel, 2012). أما الطلبة الذين ازدهروا وتميزوا في المدرسة رغم أن «الاختبار الوهمي» لم يحددهم، فإن المعلمين كانوا ينظرون لهم بشكل أقل من زملائهم، فهم ليسوا محبوبين لمعلميهم، ومعلموهم ينظرون لهم على أنهم أقل سعادة. وتوقع هؤلاء المعلمون أن هؤلاء الطلبة لديهم احتمالية ضئيلة في أن يحققوا نجاحات مختلفة في المستقبل في كافة المجالات المتنوعة (Spiegel, 2012).

وفقاً للجمعية الأمريكية النفسية (APA, 2017)، فإن الأفكار السابقة والمتبلورة في ذهن المعلم عن الطالب وقدراته وإنجازاته الأكاديمية من الممكن أن تؤثر في جميع مستويات نتائج الطالب التعليمية. وهذا يبدأ من نوعية التعليمات والتوجيهات التي يستقبلها الطالب، ويشمل حتى طرق التقييم لنواتج عمله ومجهوداته. في الحالات التي تصل توقعات المعلمين غير الدقيقة للطلبة إما بشكل لفظي وإما غير لفظي، فإن أداء الطالب ومجهوداته قد تتغير لتلبي تلك التنبؤات أو التوقعات.

روبيرت بيانتا Robert Pianta المؤسس والمدير العام لمركز الدراسات المتقدمة للتعليم والتعلم، يوضح أن أفضل طريقة للمعلمين كي يغيروا ويعدلوا من توقعاتهم هي أن يتأملوا ويغيروا سلوكياتهم (Spiegel, 2012). فقد اقترح البدء أولاً بمراقبة الطلبة عن كثب، وذلك عن طريق الاستماع الجيد لهم، والمشاركة معهم في النشاطات المختلفة. عن طريق ذلك يتعلم المعلم المزيد عن اهتماماتهم، ودوافعهم، ومواهبهم، وعندها يستطيع المعلم أن ينظر للصف الدراسي وطلبته بنظرتهم هم (Spiegel, 2012). هذه

المعلومات الإضافية تغذي توقعات المعلمين بشكل صحيح، وتطور قدرتهم في إيصال هذه التوقعات بالشكل المناسب والملائم للطالب (Spiegel, 2012).

ووفقاً للجمعية الأمريكية النفسية (APA, 2017)، فإن المقاييس أو المعايير الموجودة في الصف الدراسي يجب أن تكون عالية للجميع، ولكنها في ذات الوقت معقولة وممكنة التحقق، وكل ذلك بالاعتماد على الوقت الذي يخصصه الطالب للتعلم والاهتمام الذي يبديه لذلك. يجب على المعلمين أن يستخدموا وسائل تقييم مستمرة لكي يتأكدوا بشكل دوري من توقعاتهم، ويعدلوا عليها، والتأكد من مدى ملاءمتها، ويستطيعون على إثر ذلك مناقشة أسباب هذه التوقعات مع الطلبة أنفسهم أو مع والديهم. ومما يجب وضعه في الحسبان هو الوضع الاجتماعي للطلبة، حيث إنه من المرجح ألا يرغب الطلبة ذوو الموهبة في أن يقوموا بأعمال أو مهام تلبي توقعات معلميهم عندما تؤدي هذه الأعمال إلى تنفيرهم من زملائهم، أو جعلهم يشعرون بأنهم مختلفون للغاية عنهم (APA, 2017).

وكذلك يجب على المعلمين أن يتذكروا دائماً أنه من الضروري وضع توقعات مناسبة للطالب ذي الموهبة، وإيصالها بشكل جيد له. من المهم أن يقوم المعلم بشحذ همم الطالب، وإرشاده نحو الحالة التي يسعى جاهداً فيها إلى مساعدته في الوصول إليها، وكيف يصل إلى تلك التوقعات. وهذا يتطلب من المعلم أن يتكيف مع الطالب، وأن يتواصل معه في الوقت المناسب. وكذلك يتطلب منه أن يقدم له تغذية راجعة بناءة ومساعدة له. وكما توضح الجمعية الأمريكية النفسية (APA)، أنه من الراجح القول بأن أفضل وسيلة لمنع آثار التوقعات السيئة على الطالب، هي عدم وجودها في الأساس، وبالتالي عدم الاستسلام لوضع الطالب.

الانفتاح للتسريع:

أكثر من نصف قرن من الأبحاث التي تحدثت باستمرار عن فوائد وأهمية التسريع في العملية التعليمية (ما يقصد بالتسريع هو ملاءمة مستوى وسرعة ومدى تعقيد المنهج الدراسي لاستعداد الطالب ودافعيته أكثر من مجرد العمر الخاص به) للطلبة ذوي الموهبة. وعلى الرغم من ذلك يبقى النظام التعليمي في كثير من دول

العالم، وخاصة في الدول العربية، متردداً في احتضان وتقبّل هذا النظام بالكامل. يبين (Colangelo, et al. 2004) بأن هنالك 12 سبباً رئيساً لعدم تقبل كثير من دول العالم لنظام التسريع، ولعل أول تلك الأسباب هو أن نظام التسريع ليس مألوفاً لدى المعلمين. وفقاً للمؤلفين فإن المعلمين لديهم رغبة صادقة في التحرك والعمل نحو مصلحة الطلبة، ولكنهم في ذات الوقت لا يشعرون بالثقة اتجاه فوائد ومزايا التسريع من النواحي الأكاديمية والاجتماعية لأنهم غير معتادين على ذلك. إضافة إلى ذلك وجد المؤلفون بأن القناعات الفردية والشخصية تلعب دوراً مهماً كذلك. وهذه القناعات عادة ما تكون غير مرحبة أو حتى معادية لعملية التسريع. وقد وجدوا أنه عندما تتعارض المعتقدات الشخصية مع النتائج البحثية للدراسات العلمية، فإن القناعات الشخصية هي الرابحة تقريباً في كل الحالات. وفي ضوء ذلك، فإن المعلمين من الممكن أن يفيدوا طلبتهم ويثروهم عن طريق اكتشاف نظرتهم ورؤيتهم لعملية التسريع وبالتالي تصحيحها أو توجيهها[1].

وفقاً لـ(VanTassel-Baska, 2012)، فإن مرحلة التقييم ما قبل بدء عملية التعلم، واحدة من أهم الخطوات التي يجب القيام بها في عملية التسريع. من خلال استخدام اختبار أو أداة تقييم مناسبة في بداية العام الدراسي، أو بداية وحدة دراسية، فإن المعلمين يكونون قادرين على توزيع الطلبة على شكل مجموعات تناسب قدراتهم العلمية والذهنية، ويكون هذا التوزيع بناء على نتائج التقييم الذي تم إجراؤه. الطلبة الذين استطاعوا تحقيق نتائج عالية في الاختبار، من الممكن أن يبدؤوا بالعمل والدراسة من مستوى متقدم، ويستمروا في التعلم على السرعة التي تناسب قدراتهم (تقترح باسكا وضع نموذج 2:1، أي أن هؤلاء الطلبة يغطون ضعف الكمية العلمية في نصف الوقت المتاح). إن التفاعل مع الطلبة ذوي الموهبة مطلوب لقياس مدى فهمهم، واهتمامهم لموضوع معين، وهذا ما يعطي مزيداً من المعلومات لتحديد مقدار سرعة التعلم، والضغط المعرفي المناسب

(1) يمكن الاطلاع على كامل التقرير باللغة العربية على الرابط الآتي:

http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/International/ND_v1_ar.pdf

للمنهج الدراسي (وهذا ما يعني التركيز على المفاهيم العليا، والمهارات المرتبطة بالموضوع، بدلاً من التأسيس والمعلومات الأساسية).

تعلم التنظيم الذاتي:

في بداية مشوارهم الأكاديمي، عادة ما يحقق الطلبة ذوو الموهبة إنجازات أفضل من أقرانهم؛ وذلك بسبب قدراتهم الفطرية. وكلما تقدموا إلى مراحل أكثر تحدياً، سواءً كمحتوى علمي أو مقدار الجهد المطلوب، فإنهم يكونون أكثر حاجة إلى واستفادة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self Regulated Learning.

وفقاً لـ(Zimmerman, 1990)، فإن المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، فإنهم يطورون في ذات الوقت دوافعهم، ونضجهم العاطفي والسلوكي وما خلف المعرفي Metacognitive، وقد أشار إلى ذلك:

> بالنسبة إلى العمليات ما بعد المعرفية، فإن المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يقومون ببناء الخطط، وضع الأهداف، التنظيم المستمر، مراقبة الذات، وتقييم الذات، وكل ذلك يتم بأوجه مختلفة خلال عمليات التكوين المعرفي. هذه العمليات التي يقومون بها تساعدهم على أن يكونوا أكثر وعياً بذواتهم، وتكون لديهم معلومات كافية عن أنفسهم، وأكثر حسماً في اتخاذ قراراتهم التعلمية. أما بالنسبة إلى العمليات التي تستهدف الدافعية، فإن المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عادة ما يظهر لديهم مستويات عالية من الكفاءة الذاتية واهتمامات للمهام الجوهرية. أما بالنسبة إلى من يلاحظهم، فإن هؤلاء الطلبة يعتمدون على أنفسهم، ويظهرون مستويات غير عادية من الجهد والمثابرة والإصرار خلال عمليات التعلم. بالنسبة إلى العمليات السلوكية، فإن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عادة ما يختارون ويحددون، بل ويصنعون بيئات تعلم مثالية لأنفسهم. وهم غالباً ما يبحثون عن النصائح أو المعلومات أو حتى الأماكن التي توجد فيها احتمالية عالية

للتعلم. وهم أيضاً يوجهون أنفسهم خلال التعلم، ويرفعون من معنويات أنفسهم، كذلك عندما يؤدون أعمالهم أو يقومون بأي مجهود (ص 6-5).

تؤكد (VanTassel-Baska, 2012) أن استخدام هذه العمليات أصبح ضرورياً من أجل الوصول لعملية تعليمية أكثر عمقاً. إن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الممكن أن يتم تعليمها وتدريسها وتطويرها لدى الطلبة، بالذات عن طريق الشروحات والتعليمات المباشرة، والنمذجة، وتوفير الدعم المستمر، وتنظيم الصف الدراسي، وتهيئته بحيث يساعد على تعلم الطلبة لهذه الاستراتيجيات (APA, 2017).

من الممكن للمعلمين أن يبثوا مهارات التعلم المنظم ذاتياً في استراتيجيات التدريس الصفي، وكذلك يستطيعون دمج تلك المهارات في المهام والنشاطات والمشاريع التي يكلفون الطلبة بها (APA, 2017). أما المفاهيم العامة لتلك الاستراتيجيات، فمن الممكن تقديمها للطلبة عن طريق النقاشات التي تتناول قيمة وأهمية معرفة الشخص لنقاط قوته وضعفه بالنسبة إلى المجالات التعلمية، وكيف أن ذلك يؤثر بشكل كبير في الخبرات التعلمية للطلبة. وأيضاً عن طريق المناقشات التي تتناول فوائد التقييم الذاتي الدقيق في وضع الأهداف التعلمية الفردية. وكذلك النقاشات التي تتمحور حول إيجاد توافق بين الأهداف والاستراتيجيات التعلمية. ويمكن بيان تلك المفاهيم عن طريق إيضاح أهمية المتابعة الدقيقة للمهارات الذاتية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (وذلك لإتاحة المجال لهم لتعديل أو تحسين استراتيجياتهم لو احتاجوا إلى ذلك).

إن مجرد التعريف بتلك الاستراتيجيات بشكل مبسط أو سريع لن يفي بالغرض. وعلى العكس من ذلك، فإنه يجب على المعلمين أن يوفروا الفرص المنتظمة للطلبة لكي يمارسوا مهارات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً طوال العام الدراسي، وأن يكون ذلك مرتبطاً بشكل وثيق مع منهجهم الدراسي أو حتى البرنامج الإثرائي. القيام بذلك يسمح للطلبة بمراقبة التفاعل بين سلوكياتهم أو استراتيجياتهم التعلمية، وأدائهم الأكاديمي، بما يعزز معرفتهم لقيمة وأهمية استراتيجيات تنظيم الذات. ووفقاً للجمعية الأمريكية النفسية (APA, 2017)، فإن أفضل طريقة لتعزيز أهمية هذه الاستراتيجيات

في نفوس الطلبة هي دمج تلك الجهود في أصل المنهج الدراسي طوال العام، إضافة إلى تخصيص وقت معين يومياً للتذكير بتعليمات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. ويمكن القيام بذلك عن طريق خلق فرص يومية للطلبة، والقيام بنقاشات تتطلب الاستنباط والتفكير، وكذلك وضع مهام تتطلب التأمل (VanTassel-Baska, 2012).

يمكن للمعلمين مساعدة الطلبة على استيعاب الطرق المعرفية، وما وراء المعرفية عن طريق المواءمة بين الفرص أو المهام الخاصة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع مستوى أداء الفرد، وعن طريق تطبيق تلك الاستراتيجيات في التفاعل مع مختلف المقررات أو المشاريع العلمية التي يكلفون بها. وهذا بالمقابل يجعلهم أكثر تمكناً من تطبيق استراتيجيات مختلفة من أجل استثمار جهودهم الأكاديمية بأفضل صورة ممكنة.

- ✓ تمكين الإتقان:
- ✓ تتحدث أدبيات المجال عادة عن نوعين مختلفين من الأهداف، النوع الأول هو تلك الأهداف التي تظهر مستوى مقبولاً في قدرة معينة وهي ما يمكن تسميتها: أهداف الأداء Performance goals، أما النوع الثاني فهي الأهداف التي تطمح إلى تطوير مستوى الإتقان أو اكتساب مهارة جديدة، وهي ما يمكن تسميتها: أهداف الإتقان Mastery goals. النوع الأول الذي يتضمن إظهار القدرة أو المهارة عن طريق التفوق على الآخرين في هذه القدرة أو المهارة، قد يكون المثال الأوضح له هو مباراة تنس (حيث يطمح الفرد إلى التفوق على خصمه وهزيمته، وأن تكون مهارته تسمح له بالفوز بالمباراة). أما النوع الثاني من الأهداف فأفضل ما يمكن التمثيل عليه هو الجولف (حيث يظهر الشخص كفاءته عن طريق تطوير قدراته ومعرفة ما يمكن أن يساعد على تحسين مهاراته). بينما تكون أهداف الأداء ذات أثر إيجابي في الطلبة ذوي الموهبة أحياناً، وذلك في مواقف أو حالات معينة (مثل المسابقات مثلاً)، إلا أن أهداف الإتقان بشكل عام تكون أكثر فائدة من أهداف الأداء، وذلك لتأثيرها الإيجابي في عدد متنوع ومختلف من العوامل الدافعية والتعلمية لدى الطلبة ذوي الموهبة (APA, 2017).

- ✓ يمكن للمرشد التربوي مساعدة المعلمين على وضع أهداف الإتقان من خلال الآتي:
- ✓ استخدام منهجية تفريد التعلم لكل طالب في الصف الدراسي أو في البرنامج الإثرائي. ويكون ذلك عن طريق التركيز على مقدار التقدم الحاصل مقارنة مع الأداء السابق للطالب.
- ✓ التركيز على النمو الشخصي بدلاً من المقارنات بين الطلبة، ويمكن هنا استعارة عبارة Ernest Hemingway حيث قال: إنه لا يوجد شيء نبيل في أن تكون أفضل من أو أعلى من زميلك، إن النبل الحقيقي هو أن تكون في مستوى أعلى من نفسك في الماضي.
- ✓ تجنب فكرة «المثالية» (ذلك يعني التعليق أو طلب الدرجات الكاملة دائماً).
- ✓ خلق بيئة حيث تكون الأخطاء فرصاً للتعلم.
- ✓ عدم تسليط الكثير من الضوء على أخطاء الطالب (مثل إرجاع ورقته مليئة بالأخطاء والتصحيحات باللون الأحمر).
- ✓ مناقشة أسباب الخطأ بدلاً من العتاب المباشر، وذلك لكون بعض الأخطاء تنتج من الفهم الخاطئ للطالب.
- ✓ إعطاء الطلبة فرصة لإبداء رأيهم في التعليمات المتعلقة بالمهام الموكلة لهم.
- ✓ توجيه الطلبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن طريق تقييم مقدار تقدمهم وتحسنهم ومدى إتقانهم.

وهذا يشمل ملاءمة الطالب لسرعة وعمق التعلم. فإذا قام الطلبة بقضاء الكثير من أوقاتهم في تحديات أو أعمال سهلة بالنسبة إليهم، فهذا يعني أنهم غالباً لن يستطيعوا تطوير أخلاقيات ومهارات العمل التي يحتاجون إليها لإتقان وحل التحديات المختلفة وتحسين الخبرات المتنوعة، وهذا ما سيؤدي في النهاية إلى أنهم يجدون أنفسهم أقل إنجازاً في المستقبل (APA, 2017).

وضع أهداف قصيرة المدى:

على الرغم من أن وضع الأهداف للطالب تعد عملية مهمة بالنسبة إلى الدافعية، إلا أن الأهداف قصيرة المدى توفر فرصاً أكبر لتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، على سبيل المثال: يكون من السهل تقييم مقدار التقدم في بناء تلسكوب منزلي، مقارنة بتقييم التقدم في أن يصبح الطالب رائد فضاء. وكذلك توفر الأهداف قصيرة المدى فرصاً أوسع في إتقان القدرات أو المهارات، على سبيل المثال: تعلم مهارة من الممكن استخدامها على الفور.

يجب أن تكون هذه الأهداف محددة في طبيعتها وقابلة للقياس، على سبيل المثال: وضع هدف مثل «أعمل على تحسين مستواي أو أن أكون أفضل»، يضع القليل من الاحتمالات في كيفية قياس مدى نجاح تحقيق الهدف، وكذلك يجب أن تكون صعوبتها متوسطة، وذلك لتوفير مستوى معين من التحدي للطالب للحفاظ على اهتمامه لتحقيق الهدف. من المتوقع أن يكون الطالب ذو الموهبة أكثر قدرة على تحقيق الأهداف الصعبة، ولذلك فإنه من الممكن جعل هؤلاء الطلبة يحاولون جاهدين تحقيق تلك الأهداف الصعبة، ولكن التوقعات يجب ألا تبنى على أساس التحديات شديدة الصعوبة.

يمكن للمرشدين مساعدة المعلمين على تشجيع طلبتهم لاستخدام الأهداف قصيرة المدى عن طريق الآتي:

- ✓ الطلب من الطلبة أن يقوموا برصد مقدار تقدمهم في أهدافهم بشكل مكتوب (وهذا الرصد سيقوم الطلبة بمشاركته لاحقاً مع المعلم بشكل دوري).
- ✓ إجراء تقييمات مستمرة وموازنة بين التحديات لدى الطلبة ومقدار عملهم وإنتاجهم.
- ✓ تقديم تغذية راجعة للطلبة بشكل دوري عن مجهوداتهم في تحقيق أهدافهم (APA, 2017).

تعزيز الدوافع الذاتية:

سعيد هو طالب ذو موهبة يبلغ من العمر 7 أعوام، ولديه اهتمامات كبيرة في الرياضيات، الفنون، والهندسة. وقد كان مولعاً في أن يخبر أي أحد قد يستمع له بأن

«كلمة يجب مكونة من أربعة أحرف»، ومن ثم يبتسم بشدة، ويكمل «هذا بالنسبة إلى الكبار فقط طبعاً». فبالنسبة إلى سعيد كلمة (يجب) تمثل عوامل خارجية كثيرة للغاية. فهو «يجب أن يحل واجباته» و«يجب أن يذهب للمدرسة»، ولكن سعيد كان يفضل كلمة (يرغب)، مما يعني أنه يستطيع أن يفعل شيئاً ما، فقط لأنه يرغب في فعله. وقد أوضح مرة «أنا أود أن أقول إني أرغب في الذهاب للمدرسة، ولكن الواقع أن المدرسة مملة للغاية، لذا فالذهاب لها شيء يجب أن أفعله».

حالة سعيد، تمثل أو تعكس المفهوم القائل بأنه عند الحديث عن التعلم فإن الطلبة ذوي الموهبة بشكل عام لديهم دوافع ومحفزات داخلية أكثر بكثير من أقرانهم غير ذوي الموهبة. عندما يتم تحديهم بشكل مناسب، وعندما تتم مراعاة اهتماماتهم بشكل كافٍ، فإن الطلبة ذوي الموهبة لديهم قابلية أعلى ليكونوا ذهنياً أقرب لدروسهم، ويتفاعلوا مع المعلومات المقدمة لهم، والتي يتعلمونها بشكل أكثر نشاطاً. وكذلك قابليتهم أعلى في فهم المفاهيم العلمية عندما تقدم لهم، واستيعاب المعرفة المجهزة لهم عندما يحتاجون إلى ذلك. ولهذه الأسباب فقد أكد الباحثون التربويون أهمية توفير محتوى علمي مليء بالتحديات المناسبة لقدرات الطلبة ذوي الموهبة (APA, 2017). وكما كانت الحال مع سعيد، فإن السهولة التي واجهها في المدرسة حولتها إلى مكان مملّ بالنسبة إليه، مما أثر بشكل واضح في دافعيته. لقد أحب سابقاً أن يتعلم، ولكنه في المدرسة وجد نفسه أنه لا يحظى بفرص حقيقية للتعلم، مما جعله يقضي معظم أوقاته فيها وهو يشعر بالإحباط، أو لربما أحلام اليقظة، ويشعر بأنه «يجب» عليه الذهاب إليها لا رغبة وحباً. عن طريق تزويد سعيد بفرص تعلمية مرنة، وإعطائه نوعاً من الاستقلالية (بسماع رأيه في المهام الخاصة به، أو مواعيد التسليم) وتوفير تغذية راجعة لمجهوداته، يستطيع معلم سعيد أن يحفزه مما يعزز الدافعية الداخلية لديه، مما يزيد من قدرته، ويوجه جهوده نحو الإتقان والنمو.

تعزيز الدافعية الداخلية أمر في غاية الأهمية، ويجب التركيز عليه، إلا أنه أيضاً من الواجب عدم إغفال المكافآت الخارجية أحياناً، وذلك لأنها توفر فوائد متنوعة للطالب ذي الموهبة، وكما أوضحت الجمعية الأمريكية النفسية (APA, 2017):

هنالك مهام معينة في الصف الدراسي، وفي الحياة بشكل عام مثل ممارسة والتدرب على مهارة جديدة غالباً ما تكون غير جاذبة للطلبة. من المهم أن يتم تعليم الطلبة بأن هنالك بعض المهمات في الحياة التي على الرغم من كونها غير مثيرة، إلا أنها مهمة لنا، وتحتاج منا إلى عمل لتطويرها بشكل مستمر وجاد، وأحياناً يحتاج الطالب إلى أن يصل إلى مرحلة الإتقان الكامل لهذه المهام غير الجاذبة. من المهم جداً للطلبة ذوي الموهبة على وجه التحديد فهم ذلك وقبوله. خاصة أولئك الطلبة الذين لم يتعلموا ويعتادوا مستوى عالياً من الجهد والعمل الشاق المطلوب فعله وممارسته للوصول إلى مستوى «ممتاز»، لكن بمجرد فهم هذا المفهوم، يكون مجرد التعلم أو إتقان المهارات الجديدة هو المكافأة التي يتلقاها الطلبة ذوو الموهبة (ص23).

الانخراط في التدريس البناء:

إن التدريس وفقاً لـ(VanTassel-Baska, 2012) يجب أن يشتمل على مساعدة الطلبة على الوصول إلى مرحلة الانخراط في الفكر ذي المستوى الرفيع. وهذا بحسب قولها: يتطلب أن يكون المعلم متقبلاً وواعياً للحظة التي يعيشها، يطرح السؤال في الوقت والمكان المناسبين، وكذلك قادراً على جذب الطلبة وإشراكهم في النشاطات المناسبة لهم وفي الوقت المناسب، ويتطلب كذلك التقييم المستمر والدوري لمدى فاعلية الإجراءات داخل الصف الدراسي (ص499). إن التدريس الناجح يعتمد على قدرة المعلم بالدرجة الأولى على «قراءة» طلبته وعليه تكون ردود فعله وإجراءاته التالية، وذلك بشكل مقصود ومخطط له. في بعض الحالات التي يتطلب الأمر تنظيم أسئلة هرمية (من أقل العمليات الذهنية إلى أعلاها)، وفي بعضها الآخر الوضع يحتاج إلى أسئلة منظمة بشكل معاكس (من أعلى العمليات الذهنية إلى أقلها)، وهذا ما يعزز نمو قدرات الطلبة الذهنية (VanTassel-Baska, 2012).

من المهم التأكيد هنا، أن المعلمين ليسوا مسؤولين كلياً عن كامل الثقل الأكاديمي للطلبة (أو على الأقل ليس بطريقة مباشرة). قام عدد من الباحثين التربويين

ببناء وتطوير عدد من النماذج الخاصة بتطوير التفكير الناقد أو حل المشكلات، التي من الممكن أن تكون فعالة للغاية إذا تم دمجها ضمن المنهج الدراسي. على سبيل المثال، تنصح (VanTassel-Baska, 2012) باستخدام نموذج إينس للتفكير الناقد Ennis Model of Critical Thinking، ونموذج بول لعناصر المنطق Richard Paul's elements of reasoning. يركز نموذج إينس على الدور المحوري الذي تلعبه القدرة على إطلاق الأحكام والاستقراء في استكشاف البيانات. أما نموذج بول فيقدم سلسلة من العناصر (مثل الإطار المرجعي والخبرات والافتراضات والانعكاسات والتبعات) التي من الممكن أن تساعد الطلبة على تعلم كيفية نقل مهارات التفكير الناقد إلى حياتهم اليومية وتحدياتها (VanTassel-Baska, 2012).

أما في مجال حل المشكلات، فإن النماذج تتنوع وتكثر. واحد من أكثر النماذج شعبية وشهرة (وهو غالباً المألوف لدى الطلبة ذوي الموهبة) هو نموذج حل المشكلات بطرق إبداعية Creative Problem Solving (CPS). وهو نموذج مكون من ست خطوات رئيسة، تقوم بقيادة الفرد وهو في حالة «فوضى عارمة» (أي الحالة الأصلية للمشكلة)، تبدأ من البحث وتنظيم البيانات، إلى اكتشاف طريق ومسار حول ماهية المشكلة أو التحدي، ثم وضع جملة محددة تحدد المشكلة بشكل واضح. يلي ذلك، استخدام استراتيجيات متنوعة لإنتاج ومراجعة الأفكار قبل اختيار واحدة منها في ضوء معايير يتم بناؤها خصيصاً لذلك، ثم وضع خطة مفصلة مبنية عليها (الجغيمان، 2018). وهنالك نموذج آخر يتم تطبيقه كثيراً مع الطلبة ذوي الموهبة، وهو نموذج التعلم عن طريق حل المشكلات Problem-based learning PBL. هذا النموذج يشرك الطلبة في اكتشاف مشكلات مرتبطة بعالمهم وحياتهم اليومية، كما يعطيهم نوعاً من الحرية والاستقلالية في كيفية حل هذه المشكلات. يسمح نموذج التعلم عن طريق حل المشكلات للطلبة أن يتحملوا مسؤولية خبراتهم التعلمية، ويساعدهم كذلك على أن يتعلموا أن مشكلات العالم الحقيقية هي خليط مشترك بين الكثير من التخصصات والمجالات، وتستلزم لحلها الكثير من مهارات التفكير المختلفة والخبرات المتنوعة. في هذا النموذج، يجب أن يكون الطلبة قادرين على تحليل وتقييم وخلق وإنتاج كل مهام التفكير العليا.

بث روح الإبداع:

تعد Alane Starko من أهم المهتمين بمجال الإبداع، ودمجه في مناهج وبرامج التعليم بشكل عام، وبرامج الموهوبين بشكل خاص، وقد كرّست كامل مسارها المهني من أجل مساعدة الطلبة لكي يستطيعوا الوصول إلى مصادر وموارد تساعدهم على تطوير وتعزيز الخيال والإبداع لديهم. ترى ستاركو أن تعزيز الإبداع يعد واحداً من أهم ما يمكن أن تسعى إليه المناهج والبرامج التربوية:

> إذا كنا نريد الأشخاص اليافعين أن يكونوا ناجحين في هذا العالم الذي سوف يستعمرونه مستقبلاً، فهم قطعاً سوف يحتاجون إلى أكثر من مجرد المعرفة التي نستطيع قياسها بطرقنا واختباراتنا التقليدية. سوف يحتاجون إلى المهارة والسلوك والعادات المطلوبة لمشكلات لا يمكن حتى تخيلها في الوقت الحاضر. سوف يحتاجون إلى أن يفهموا وجهات النظر المختلفة، وأن يعوا الاختلافات بين البشر في أصقاع الأرض. يجب عليهم أن يفكروا بمرونة وبخيال واسع. سوف يحتاجون بلا شك إلى أن يكونوا أشخاصاً مبدعين (Starko, 2004, p. 257-8).

الإبداع مثله مثل الموهبة، قد أثبت نفسه أنه من الصعب وجود تعريف له متفق عليه. عرفت (Rogers, 1961) الإبداع بأنه «الخروج بمنتج مفيد وأصيل وغير مسبوق، ويعبر عن الفردية الموجودة في داخل الشخص من جهة، وعن المواد، الأشخاص، الأحداث، والظروف التي تحيط بحياة ذات الشخص من جهة أخرى (ص350). وعرفه (الجغيمان، 2018) بأنه «عملية عقلية تنطوي على توليد أفكار أو مفاهيم جديدة، أو الجمع بين الأفكار أو المفاهيم الحالية». بينما قام آخرون بتعريفه كإعادة الهيكلة المعرفية، والتي يتم تحفيزها عن طريق العوائق، ويتم فيها القيام بعمليات حل المشكلات (Bierly III, Kolodinsky, & Charette, 2009). بشكل عام، يمكن اعتبار الإبداع أنه القدرة على إنتاج الأفكار المفيدة والأصيلة في سياق معين.

إن مدى وطبيعة العلاقة بين الإبداع والموهبة ما زالت إلى يومنا هذا مجالاً خصباً للمناظرة. بعض الباحثين يرى الإبداع جانباً مهماً ورئيساً لبلورة الموهبة. بينما يرى

آخرون أن الموهبة والإبداع مفهومان منفصلان، ولكن مرتبطان (APA, 2017). على أي حال، الجهود الموجهة لتطوير وتعزيز الإبداع، يجب أن تكون في سياقات يكون فيها التفكير الإبداعي متوقعاً، وأن يكون موجوداً أو متطلباً. ولهذا، فإن النشاطات التي تعزز الإبداع في البرامج يجب أن تركز على المهارات المحددة المرتبطة مع المهام التي يقوم بها الطالب (Baer, 1996). ووفقاً للجمعية الأمريكية النفسية (APA, 2017) فإن المعلمين يستطيعون فعل ذلك بطريقة قصدية عن طريق تشجيع الطلبة بكلمات مثل «اصنع»، «تخيل»، «اختراع»، وذلك بوضعها في تعليمات المهام المختلفة لهم. كما يمكنهم توفير فرص متنوعة للطلبة لتحديد المشكلات التي ينبغي لهم دراستها والبحث فيها (سواء كمشكلات فردية أو مجتمعية أو عالمية)، ثم تشجيع الطلبة على العمل من أجل إيجاد حلول أصيلة لهذه المشكلات.

يستفيد الطلبة كثيراً من ممارسة العمليات الإبداعية أثناء القيام بالمهام، وكذا يستفيدون كثيراً من مشاهدة الإبداع متمثلاً عملياً، لذا سيكون من المفيد جداً أن يعمل المعلمون على أن يتمثلوا كقدوة لطلبتهم في ممارسة الإبداع في الصف الدراسي أو القاعة التعلمية. من الممكن أيضاً للمعلمين مناقشة وإظهار أهمية المخاطرة المحسوبة جيداً، ومن ثم يناقش المعلم مخاطرات قام بها في حياته ولم تنجح أو تفده. كما من الممكن أن يقوم المعلمون بمشاركة العمليات الذهنية التي قاموا بها حتى توصلوا للحلول الإبداعية التي أرادوا الوصول إليها، أو الطرق الإبداعية التي استخدموها في الصف الدراسي. ويفضل أن يقوم المعلمون بالتركيز على أهمية وقيمة التنوع في وجهات النظر، وأن يعززوا التقدير للغموض، أو عدم اليقين، عن طريق السماح لمجال واسع من الطرق والوسائل لإنهاء المهام وحل المشكلات (APA, 2017).

تقديم تغذية راجعة واضحة ومفيدة ومؤقتة:

هنالك عدد كبير من العبارات المبتذلة مثل «عمل رائع» أو «ممتاز» أو «أحسنت» التي قد تبدو مشجعة، بل وحتى مطلوبة من الطلبة، ولكن عندما نتحدث عن زيادة فهم أو تحسين دافعية الطلبة، فإن هذه العبارات في الغالب عديمة الفائدة. ما نعلمه

كحقيقة هو أن المعلمين يستطيعون أن يؤثروا بشكل إيجابي في عملية التعلم للطلبة عن طريق توفير تغذية راجعة تكون:

- ✓ محددة، أي أنها تركز بوضوح على جانب معين في أداء المتعلم أو في أحد منتجاته.
- ✓ مفسرة، أي أنها تقدم معلومات وإرشادات مباشرة ومتعلقة بالأهداف التعليمية.
- ✓ مؤقتة، أي أنها تقدم في مراحل محددة مسبقاً أو عندما يحتاج الطالب إلى الدعم.

يجب أن تقدم التغذية الراجعة بشكل فردي وخاص، وذلك من أجل تجنب المقارنات الاجتماعية. وكما توضح الجمعية الأمريكية النفسية (APA, 2017):

> بينما يستمتع الطلبة الذين لديهم تحصيل مرتفع بالتميز العلني، والاعتراف بهم بين زملائهم من أجل إنجازاتهم المختلفة، إلا أن الطلبة الذين يعانون في مجال معين، أو يخافون أن يظهروا وكأنهم «غير موهوبين»، ستكون المقارنات الاجتماعية هذه وسيلة لإحباطهم. كذلك، فإن الطلبة الذين عادة ما يحققون نتائج أفضل من أقرانهم، ربما يخشون أن يتم نبذهم وتصنيفهم اجتماعياً عندما يتم مدحهم بشكل علني (ص 24).

وكذلك بالنسبة إلى طريقة التغذية الراجعة، فنبرة الصوت والتركيز يجب أن يكونا إيجابيين بشكل عام ومطمئنين. وكذلك نوع الردود مثل الأسئلة أو التعليقات المختلفة من الممكن أن تحسن الدافعية والتحفيز لدى الطلبة.

يمكن للمعلم العمل أيضاً على تطوير مهارات الطالب ما فوق المعرفية من خلال التغذية الراجعة، حيث يمكنه سؤال الطالب عن أدائه، وكيف ينظر له، أو حتى يفهمه، قبل أن يقوم المعلم بإعطاء ذلك الطالب التغذية الراجعة. فتكون التغذية الراجعة للمعلم بمثابة أداء قياس لمدى دقة وقوة التحليل الذاتي الذي يقوم به الطالب بشكل مستمر.

العناية بالتنوع:

أكد (Frazier, 2012) أن المدرسة الفعالة المحترفة يجب أن تبذل قصارى جهدها للتعرف إلى الطلبة الذين يعانون في المجالات المختلفة، ثم تساعدهم على التعرف وإتقان استراتيجيات التكيف والتطور. وذلك يكون إما بتوفير وإيجاد الأشخاص المناسبين الذين يستطيعون التحدث معهم، أو عن طريق توفير مكان آمن للطلبة لإيصال أسئلتهم أو توضيح التباساتهم أو التعبير عن آلامهم وآمالهم وأحلامهم.

يمكن للمرشد التربوي أن يقوم بذلك من خلال التعرف إلى هوية الطالب كما هو، يقوم بتعريف ذاته وذلك بإضافة موهبته وقدراته. فالطالب قد يعرف نفسه بأنه ذو موهبة وأسود أو أنثى ولديها تميز ما، أو لديه مشكلات في الانتباه/ زيادة في الحركة وهكذا. إنه من المهم للمعلمين أن يتحدثوا مع طلبتهم لكي يتعلموا كيف يقومون هم بوصف أنفسهم، وتعريف هوياتهم. وبالتالي يجب على المعلمين التعامل معهم على أساس هوياتهم والاعتراف بمن هم، وتقدير تفردهم وتميزهم كأفراد.

لتحسين قدرة المرشدين على التعامل مع التنوع والاختلاف في الخلفيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، قد يكون من المناسب انخراطهم في محادثات وحوارات مطولة مع الطلبة على اختلاف خلفياتهم وتنوعهم. ويمكن لهم أيضاً أن يكتشفوا التحيزات الداخلية التي بداخلهم تجاه بعض المجموعات المتنوعة والموجودة أيضاً داخل البيئة المدرسية والصف الدراسي، أو التي ترتاد برنامج الموهوبين في الجهة. الكثير من الطلبة ذوي الموهبة من الخلفيات الثقافية أو الاجتماعية المتنوعة يصرحون دائماً بأن وجود التنوع الثقافي داخل البرنامج ومحتواه يساعد على تحسين انتباههم، ودافعيتهم، وأدائهم. وهذا يشمل إحضار ضيوف للحديث عن موضوعات ثقافية متنوعة تشمل كل الثقافات في المدرسة أو البرنامج. وأيضاً إنشاء علاقات بين الطلبة ذوي الموهبة الذين يتشاركون جزئياً في الهوية. إضافة إلى استخدام موضوعات للقراءة تتحدث عن التنوع الثقافي من أجل تعزيز القدوات لدى هؤلاء.

الخلاصة:

تقدم المعلومات السابقة وسائل متنوعة يستطيع من خلالها المربون رفع مستوى التفكير، وتحسين القدرات ما فوق المعرفية للطلبة، وكذلك تحفيز الطلبة ذوي الموهبة للتعلم أكثر. ولكنه من المهم التذكر بأن القائمة السابقة تشكل نقطة بداية جيدة بالنسبة إلى الطلبة، ولكن المطلوب من المعلمين هو المزيد من الألفة مع هذه الاستراتيجيات، وذلك يتم عن طريق الكثير من الممارسة المستمرة، والتوسع في هذه الاستراتيجيات. يمكن للمعلمين أن يكتسبوا مزيداً من الكفاءة والقدرة من خلال العمل الدائم مع الطلبة ذوي الموهبة. ولكنه من الضروري التذكر بأن «الكفاءة» شبيهة أكثر بالرحلة منها إلى وجهة نهائية. ولهذا فإنه حتى يستطيع المعلمون الوصول لطلبتهم ذوي الموهبة، وحتى يستطيعوا مساعدتهم بشكل حقيقي وفاعل، وحتى يكونوا داعمين لهم في ازدهارهم وتميزهم، فإنه يجب على هؤلاء المعلمين ألا يتوقفوا أبداً عن التعلم.

الانضباط:

عند التعامل مع الأطفال ذوي الموهبة، من السهل للأشخاص -المعلمين، المشرفين، أو الآباء-أن يركزوا على «ذوي الموهبة» وتجاهل «أطفال». كأي فرد، الأطفال ذوو الموهبة قد يتعرضون لمصاعب عاطفية، صعوبات تعلم، اختلافات ثقافية، مشكلات في التصرف، مشكلات في العلاقات مع الأقران، عوائق في التواصل، مشكلات في الأداء المدرسي، ومشكلات منزلية. يمكن على سبيل المثال أن يكون الطفل متفوقاً أكاديمياً، لكنه في الوقت ذاته لا يحسن التصرف في الفصل مع معلميه وبقية زملائه. يوضح (Webb, et al. 2007) مثل هذه الحالة في الآتي:

> عندما يكون لدى الطلبة مستوى متقدم من المعرفة والذكاء، ليس بالضرورة أن يكون لديهم القدر نفسه من الحكمة. كما أن الذكاء الخارق لا يعني القدرة الجيدة على إصدار الأحكام. عندما يسأل طفل عن سبب التجاعيد لدى معلمته أو قريبة له بداعي الفضول، فإنه لا يدرك بأن هذه الأسئلة «غير محبذة» لدى النساء. في حالات مثل هذه، الطفل بحاجة

إلى التعليم وليس العقاب. الراشد الذي يتولى هذا الطفل بالرعاية أو التربية، سواء كان معلماً أو أباً يستطيع مساعدة الطفل على فهم تأثير تصرفه في غيره، وتقليل احتمالية تكرار نفس الحادثة مرة أخرى.

بما أنه لا يوجد أي برنامج أو مدرسة خالية من العيوب أو التصرفات الخاطئة، المعلمون قد يحتاجون إلى التصرف لتقليل الحاجة إلى الأفعال الانضباطية في الفصل الدراسي. يبدأ العمل على نشر ثقافة الانضباط من خلال التعرف أولاً إلى احتياجات الطالب، مستوى قدراته، خلفيته الثقافية، مكامن القوة لديه، والمجالات التي يرغب في النمو فيها بشكل متسارع، مع تحديد قائمة بالأهداف التعلمية الخاصة به (Fonseca, 2016; APA, 2017). أيضاً تحديد المساحة التي يمكن العمل بها فيما يتعلق بأنواع التسريع الممكنة، وكذلك أنواع التمايز. مراعاة كل ذلك من شأنه أن يحقق تقدماً كبيراً لدى الطفل فيما يتعلق بسلوكه الصفي أو التعليمي في البرنامج أو المدرسة. مراعاة الربط الدقيق بين نوع التسريع المستخدم مع درجة العمق والتمايز في المحتوى يحقق أعلى مستوى من الرعاية والخدمات التربوية التي تقدم للطلبة المتفوقين أكاديمياً، ويساعد ذلك على التقليل من المشكلات الصفية والسلوكية التي عادة ما تبرز على السطح نتيجة لنقص التحفيز و/ أو الدافعية.

وضع التوقعات:

إن الانضباط وفقاً لـ(Webb, et al, 2007) هو أن يتقن الطفل طرقاً مختلفة في ضبط وتنظيم الذات، وتحمل المسؤوليات المتنوعة، وفي النهاية القدرة على إدارة وقيادة طريق الحياة الخاصة به. مع وجود الانضباط (ووجود فهم للقدرات الممكن تنميتها وتطويرها) بشكل دائم، فإنه من الواجب البدء في أبكر وقت ممكن في تعليم الأطفال كيف يتصرفون بشكل مناسب في الصف الدراسي أو البرنامج. يجب أن يضع المعلمون توقعات وأهدافاً وقواعد وحدوداً للطلبة منذ البداية في العام الدراسي، أو قبل بدء البرنامج الإثرائي، ومن أول عام دراسي في مشوار الطلبة الأكاديمي (APA, 2017).

يجب أن يعي ويفهم كل طالب في كل صف دراسي، أو برنامج إثرائي بالتفصيل

ما هو المتوقع منه في مجال علاقاته مع زملائه ومعلميه، وما يتطلب عليه القيام به (كالفروض المنزلية أو المهام اليومية)، والحدود والمتطلبات السلوكية بشكل عام. على الرغم من أن بعض القوانين يكون وجودها ضرورياً (مثل منع الكلام البذيء، أو الاعتداء الجسدي، أو عدم لمس الآخرين في مناطقهم الخاصة)، إلا أن (Fonseca, 2016) يقترح بأن نوعية وجودة القوانين أهم بكثير من عددها. وهذا ما يؤكد ما قاله (Webb et al, 2007) بأنه نظراً لقدرة ذوي الموهبة على فهم واستيعاب معنى وعواقب القوانين التي يجب عليهم الالتزام بها، فإنه يجب أن يكون لديهم عدد أقل من القوانين من أقرانهم غير ذوي الموهبة. وعلى الرغم من ذلك، فإن وجود مبادئ إرشادية (مثل الاحترام، اللطافة، المسؤولية)، وحدود واضحة لهو شيء مهم للأطفال ذوي الموهبة، وذلك لأنهم (استناداً إما إلى قدراتهم الخاصة أو بيئتهم المنزلية)، قد يحاولون ويتوقعون لأنفسهم أدواراً أكثر نضجاً. إن وضع خطوط واضحة بين مسؤوليات المعلم، ومسؤوليات الطالب مفيد جداً، لأنه يشعر الطلبة بالمزيد من الأمان، وأقل أعباء عليهم (دون وجود تلك الخطوط الفاصلة بين أدوار المعلم والطالب، قد يشعر بعض الطلبة ذوي الموهبة بأنه من مهامهم أو مسؤولياتهم أن يراقبوا ويشرفوا على زملائهم).

لا بد من الأخذ دائماً في الحسبان بأنه عند العمل مع الأطفال ذوي الموهبة، فإن الحصول على موافقتهم وآرائهم في متطلبات وقوانين الصف الدراسي أو البرنامج أمر في غاية الضرورة. وهو ما قد يترتب عليه الكثير من العمل، فإذا كان ما يتوقع على الطلبة فعله غامضاً أو اعتباطياً، أو كان الهدف منه غير واضح، أو إذا لم يتم التركيز وفرض التوقعات بشكل مستمر، فإن هؤلاء الطلبة سوف يتجاهلون ويستغلون تلك التوقعات والقوانين.

واحدة من الوسائل التي يمكن فيها تحسين وتطوير الانضباط وتوفير بيئة تعلمية آمنة، سواء كان ذلك في الصف الدراسي، أو البرنامج الإثرائي هي عن طريق دعوة الطلبة إلى اجتماع خاص في بداية العام أو البرنامج يتم خلاله مناقشة التوقعات والمهام المطلوبة من الطلبة. إن هذا الاجتماع يسمح للطلبة أن يعبروا عن مخاوفهم،

وأسئلتهم، أيضاً تقدم هذه الاجتماعات فرصة لممارسة المهارات الاجتماعية. من المهم عندما يقوم المعلمون بالاستعداد لهذا الاجتماع الاهتمام بالآتي:

- ✓ عامل الوقت، وهذا يعني تحديد وقت واضح للاجتماع، وجعل مكان له في جدول الطلبة.
- ✓ اختيار أجندة الاجتماع بشكل حذر ومشاركة هذه الأجندة مع جميع الطلبة.
- ✓ التأكد من حصول جميع الطلبة على فرصة جيدة للمشاركة.
- ✓ يجب تطبيق مهارات الاستماع النشط.
- ✓ من الممكن أيضاً استعمال مهارات حل المشكلات بطريقة إبداعية إذا دعت الحاجة إلى ذلك.
- ✓ إنهاء الاجتماع عن طريق تلخيص النتائج وشكر وتقدير المشاركين.

إن التعرف إلى الأدوار والمهام المطلوبة للطلبة في الصف الدراسي أو البرنامج، والتي يمكن نقاشها والاتفاق عليها في الاجتماع، تجعل من وجود مصاعب يومية تواجه الطلبة أقل احتمالية (Webb et. al, 2007).

تشريع العواقب:

إن التوقعات الواضحة للطلبة في المجال السلوكي، يجب أن تتزامن معه كذلك عواقب مشروحة ومفصلة، سواء بالتقيد والانضباط لهذه القواعد، أو عند عدم التقيد بها. لا بد للطلبة أن يعايشوا ويجربوا عواقب أفعالهم، واختياراتهم، وسلوكياتهم، سواء بشكل طبيعي أو مفروض عليهم، فإن الطلبة عندها يفهمون معنى الانضباط. في هذا المجال إذ إن الطلبة ذوي الموهبة لا يختلفون عن بقية الطلبة.

من المهم تذكر أن الموهبة من الممكن أن تقدم تفسيراً لسلوك الطالب، ولكن يجب ألا تكون عذراً للتصرفات غير المناسبة. إن الطفل ذا الموهبة، مثل غيره يحتاج إلى الإرشاد المستمر، وذلك لأنه قد لا يكون واعياً لتأثير سلوكياته في الآخرين. من الممكن أن يكون مهتماً ومتحمساً تجاه أفكاره وآرائه، ولكنه من المهم أيضاً أن يظهر نوعاً من الإحساس لمشاعر واهتمامات الطلبة الآخرين. وحتى عندما تكون سرعة

التعلم أو العمل المدرسي بطيئاً، فإنه ليس من المقبول للطالب أن يكون وقحاً في حديثه مع المعلم. يجب على الوالدين والمعلمين أن يجدوا وسيلة مقبولة اجتماعياً لكي يعبر الطالب عن احتياجاته. وذلك يجب أن يتم دون انتقاد، أو معاقبة الطالب لذاته، أو لكيفية قيامه بعمله (Webb et al, 2007, p. 92).

إن وجود العواقب الإيجابية (وهذا يعني السماح أو عدم السماح للطالب بأخذ أو الحصول على شيء معين بناء على مدى التزامه مع التوقعات المفروضة)، مع الأساليب الانضباطية الإيجابية، يمكن أن تتحسن النواتج والمخرجات السلوكية وتساعد المعلمين على تجنب ما يسميه (Webb et al, 2007) «تغذية وحش السلبية». من الجيد أن يعمل المعلمون والمشرفون من أجل خلق بيئة تعلمية تحظى فيها السلوكيات الإيجابية بنصيب أعلى من الاهتمام من السلوكيات السلبية. وعند الحاجة إلى القيام ببعض الإجراءات الانضباطية، فإن (Webb et al, 2017) يقترح بأن المعلمين يجب أن يحددوا ويصفوا بوضوح، وبنبرة صوت معتدلة وهادئة للطفل المشكلة أو الخطأ السلوكي الذي وقع فيه، وما إذا كان السلوك أو المهارة التي يتوقع المعلم أن يراها أكثر لدى هذا الطالب. عن طريق إيصال ما يريد المعلمون رؤيته في الطلبة بطريقة محترمة ومؤدبة، فإن ذلك يوفر للطالب التوجيهات والتغييرات التي ينبغي له القيام بها.

التنبؤ بالسلوكيات:

لجين هي طالبة لديها موهبة، عمرها 10 أعوام، وجدت نفسها ترتاد بشكل دوري مكتب المرشدة الطلابية؛ وذلك لما تسميه معلمتها بـ«انفجارات المعارضة» في داخل الصف الدراسي. وعندما طُلب منها أن تشرح لماذا تم إرسالها إلى مكتب المرشدة، قامت لجين بالرد على ذلك بكلمة واحدة فقط، «النفاق». وعندما طلبت المرشدة المزيد من الإيضاح من لجين، أجابت «إن المعلمة تريد منا أن نقوم بما تطلبه، مشكلتي هي أني أفعل ما تفعله هي ذاتها».

إن حالة لجين تمثل دليلاً بأن التعرض لسلوك معين من شخص أو جهة ذات سلطة، فإن ذلك ينعكس أيضاً في سلوك الطفل. إن التناقض والتباين الواضح بين

تعليمات وتوقعات المعلم لطلبة الصف الدراسي (مثل تعامل باحترام مع الجميع)، وطريقة تعامل وإدارة المعلم للصف الدراسي (مثل رفع الصوت أو عدم الاهتمام بالأسئلة)، جعل لجين تنظر إلى ثغرة في قوانين الصف الدراسي (وهي التي توقعت بأن تلك الثغرة تستحق أن يتم الحديث عنها). مع وضع ذلك في الاعتبار فإنه يمكن للمعلمين أن يتعمدوا أن يتفاعلوا ويتحدثوا مع طلبتهم بشكل هادئ ومستمر وحازم. نظراً للطبيعة الحساسة للطفل ذي الموهبة، فإن وجود ردود فعل مستقرة وغير عاطفية من المعلم لتهدئة الطالب عند وجود مشكلات أو مصاعب سلوكية لهو أمر غاية في الأهمية (Fonseca, 2016) .

على الرغم من أن الراشدين غالباً لا يعترفون بذلك، إلا أن لدى الأطفال بشكل عام قدرة في أن يجدوا ويعرفوا الأمور التي تستثير الراشدين (وهي النقاط التي من السهل أن تثير ردة فعل انفعالية قوية). مع وجود الوعي المتزايد والحساسية المرتبطة عادة مع الطلبة ذوي الموهبة، فإنه من غير المنطقي توقع أن الطلبة ذوي الموهبة لن يكونوا قادرين بشكل استثنائي على اكتشاف، والضغط على تلك «النقاط». وعلى هذا الأساس فإنه من الضروري للمعلمين أن يقوموا بمراجعة ذاتية لأنفسهم، وأن يقيموا نقاط الضعف العاطفية لديهم، وعلى أساس ذلك يبنوا استراتيجيات للتعامل معها كي لا تظهر في الصف الدراسي. لا يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا كاملين ومثاليين، بل على العكس، الوقوع في الخطأ يشكل فرصة ذهبية لإظهار كيفية الاستجابة المناسبة للأخطاء، وكذلك تحمل المسؤولية تجاه الخطأ. عندما يظهر المعلم السعي إلى ضبط الذات، والتحكم في سلوكياته بشكل مستمر، فإنه بذلك يكون مثالاً وقدوة ممتازة للطلبة في كيفية التحكم السلوكي الذاتي.

تعلّم الصبر والأهداف البعيدة:

إن تطوير الانضباط الذاتي لا يمكن أن يحدث بين ليلة وضحاها. يحتاج الطلبة إلى معرفة واستيعاب ووعي بالسلوكيات والمفاهيم المناسبة وغير المناسبة، بناء هذه المعرفة يتم على مدى بعيد، ويتطلب جهوداً متواصلة وجادة. إن قبول وتفهم المعلمين والمرشدين لذلك يساعدهم كثيراً على التخطيط طويل المدى، وعدم

استعجال النتائج. تعلم الانضباط يحتاج إلى وقت، وهذا ما أشار إليه ووضحه (Webb et al, 2007)، بقولهم:

> إنه لمن الضروري في عملية بناء الانضباط، أن يتم تشجيع التدرج في تعديل أو ضبط السلوك. غالباً ما يجد الطلبة ذوو الموهبة أنفسهم غير مقدمين على تعديل بعض من سلوكياتهم، بسبب تركيزهم المبالغ فيه على الفشل أو الصعوبة بدلاً من التركيز على النجاح. في هذه الحالة، تصبح دافعيتهم ضعيفة، وهذا يعني أنهم لن يبذلوا الجهد اللازم لتحقيق الهدف. الطلبة ذوو الموهبة بحاجة أكثر من غيرهم إلى اهتمام الراشدين من حولهم، وتلمس ملحوظاتهم ومرئياتهم حول أعمالهم وجهدهم وجودته. إنهم يحتاجون إلى التشجيع لكي يتجنبوا الحكم على ذاتهم بناء على نقاط ضعفهم، بدلاً من نقاط قوتهم.

يمكن للمرشدين المساعدة في هذه العملية عن طريق توجيه المعلمين لوضع مهام انضباطية صغيرة، بحيث تكون نسبة النجاح عالية لدى الطلبة ذوي الموهبة، فعلى سبيل المثال عند التعامل مع طالب يواجه مشكلة في أن يكون منظماً، يمكن البدء بتعويده على كتابة قائمة بالمهام اليومية، ومن ثم يتم تشجيعه وتقدير هذا الجهد. عندما تتحول هذه المهام السهلة إلى عملية طبيعية وتلقائية، يمكن للمعلم الطلب من الطلبة أن يتعاونوا في تحديد الخطوة الفاعلة القادمة.

الخلاصة:

أساليب التدريس، والتعاملات داخل البرامج أو المدرسة يمكن أن تكون وسيلة فعالة في مساعدة الطلبة في أن يتعلموا ويمارسوا مهارات سلوكية واجتماعية بشكل متفاعل. عن طريق التعاون في خلق عدد من المبادئ والقوانين لإرشاد وتنظيم لقاءاتهم وتعاملاتهم، يستطيع الطلبة فهم سبب وأهمية وجود توقعات وأهداف شخصية واجتماعية، كما قد يتكون لديهم تقدير أكبر لتأثير الالتزام (أو حتى عدم الالتزام) بهذه القواعد على أنفسهم وزملائهم. إن المرشدين والمعلمين الذين يبذلون جهوداً كبيرة من أجل احترام وتمثل قواعد البرنامج في أنفسهم بشكل مستمر، هم

في الواقع يستخدمون طرقاً إيجابية لمفهوم الانضباط، كما يظهرون الصبر والفهم للطلبة، بينما يقومون هم بتعلم تنظيم الذات. إن هذا يشعر الطلبة ذوي الموهبة بالقوة والتمكن لاتخاذ قرارات تستطيع مستقبلاً أن تساعدهم لكي يحققوا النجاح، وذلك ليس فقط في المجال الأكاديمي أو الدراسي، ولكن ذلك يشمل أيضاً جميع مجالات ونواحي الحياة.

العلاقة بين المدرسة والوالدين:

يشعر آباء الأطفال ذوي الموهبة في أحايين كثيرة بأنهم ضائعون، وأحايين أخرى بعدم اليقين حول الطريقة الصحيحة في التعامل مع موهبة طفلهم، أو ربما لا يعلمون بالضبط ماذا تعني أو تمثل كلمة «طفل ذو موهبة». في غالب الحالات فإن والدي الطلبة ذوي الموهبة يربطون بين مفهوم «الموهبة» والمدرسة بشكل عام. ومما لا شك فيه أن الفائز الأكبر لوجود علاقة قوية بين آباء الطلبة ذوي الموهبة ومدارس أطفالهم، أو مشرفي برامج الموهبة التي يشارك فيها، هو الطفل نفسه (Penney & Wilgosh, 2000; Weber & Stanley, 2012). العلاقة بين المعلمين والآباء يمكن أن تلعب دوراً مؤثراً في طبيعة وجودة الخبرة التربوية للطالب ذي الموهبة. وكما يجب أن يتعرف المعلمون إلى الاحتياجات الخاصة بالطالب ذي الموهبة، وعلى أساسها يقومون بتوفير المصادر اللازمة للآباء بحيث يكونون أكثر وعياً (Penney & Wilgosh, 2000)، فإنه من المهم أيضاً للجهات الإشرافية، والمرشدين التربويين توفير الدعم والمساعدة الكافية للمعلمين ومنفذي البرامج لكي يستطيعوا أن يتعاونوا بشكل فعال مع الآباء.

قبل البدء في الحديث عن مكونات العلاقة الفعالة بين الآباء والمعلمين، سيكون من المفيد الحديث عن بعض العوائق التي قد تواجه عملية إنشاء هذه العلاقة من الأساس. بعض الآباء قد يقومون بتشكيل وبناء توقعات خاصة بهم حول ما يجب أن يتلقاه ابنهم أو ابنتهم لدعم موهبتهم وتعزيزها. وبدلاً من التعاون مع المعلمين والمرشدين للحديث عن البدء في خدمات ضرورية أو تحسين بعض الخدمات التعليمية الموجودة، فإن بعض الآباء قد يظهر نقداً لاذعاً للبرامج والخدمات التربوية المقدمة لأطفالهم، مهما كانت هذه البرامج أو الخدمات جيدة (Penney & Wilgosh, 2000).

يشعر المعلمون والمرشدون أحياناً إلى أن آباء الطلبة ذوي الموهبة يبالغون في توقعاتهم، ويحملونهم مسؤوليات فوق طاقتهم، أو تلك التي يمكنهم توفيرها في ضوء الأنظمة والميزانيات المتاحة. وعندما يكون الآباء ناقدين، يتحول المعلمون ومنفذو البرامج إلى مدافعين. التحول إلى الحالة الدفاعية هذه، إضافة إلى الاعتقاد بأن الآباء لا يفهمون المسائل والمشكلات التنظيمية ولا حتى طبيعة الخدمات التربوية والأكاديمية مثل: مدى توفر المال أو المستلزمات المختلفة، وتوفر الخبراء، وأدوات الكشف المناسبة، كل ذلك يجعل من الآباء على مسافة بعيدة للغاية من فهم المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية لأبنائهم وفق وجهة نظر منفذي البرامج (Penney & Wilgosh, 2000).

إن تطوير عادات تواصل مفيدة من الممكن أن تساعد في تعزيز حس الفهم المشترك بين الآباء والمعلمين. ويمكن أن يقوم المرشد التربوي بالتنسيق لتنفيذ عدد من الطرق التي تساعد على تحسين هذا الفهم، من ذلك الآتي:

- ✓ التنسيق مع المعلمين وبشكل متعمد لخلق فرص مختلفة للآباء لكي يشاركوا تطوعاً في نشاطات البرنامج للطلبة ذوي الموهبة (Penney & Wilgosh, 2000).
- ✓ دعوة الآباء لقضاء بعض الوقت أثناء تنفيذ البرنامج، مما يحسن من فهم الآباء للواقع الذي يواجه المعلمين في تعليم الطلبة ذوي الموهبة. وهو في ذات الوقت يوفر للمعلمين نوعاً من الدعم اللازم لتوفير خدمات تعليمية مميزة للطلبة.
- ✓ إشراك الآباء في تقديم بعض المساعدات المادية وتوفير المصادر، مثل التواصل مع خبراء مختلفين للمجيء للبرنامج والحديث مع الطلبة، أو حتى المساعدة المباشرة في شرح المفاهيم العلمية للطلبة.

هذه المشاركات تزيد غالباً من مدى تعاطف الآباء مع المعلمين والجهات المهتمة بالموهبة، وأيضاً تظهر مدى قابلية المعلمين ومنفذي البرامج للتعاون وتلبية متطلبات الآباء. يؤكد كل من (Penney & Wilgosh, 2000) أهمية هذا النوع من التفاعل:

يذكر الآباء كثيراً بأنهم يقدرون الجهات التي تشركهم في بعض

مهام البرنامج، ويقدرون كذلك المعلمين الذين يخرجون عن المألوف، ويفكرون خارج الصندوق من أجل تلبية احتياجات الطلبة، وأيضاً المعلمين المستعدين للحوار المستمر مع الآباء بشأن الخدمات التي تقدم لأبنائهم، والذين يحترمون ذات الآباء كأفراد مستقلين. يفضل الآباء أن يتم إشراكهم وأخذ آرائهم في القضايا المهمة في تعليم أبنائهم (ص224).

إن إتاحة مثل هذه الفرص من الممكن أن تكون مفيدة للمعلمين والمرشدين في البرنامج بشكل كبير، وذلك لكون الآباء المهتمين بما يقدم لأبنائهم يميلون للتواصل المباشر مع المعلمين أو المرشد مباشرة، بدلاً من الإدارة عند وجود مشكلة أو تساؤل. وهو ما يجعل هؤلاء الآباء أكثر تعاوناً لحل المشكلات التي يمكن أن تحدث، وتوجيه وتشجيع أبنائهم للعمل الجاد مع متطلبات البرنامج، وفوق ذلك كله، يكونون أكثر احتراماً وتقديراً لمرئيات المعلمين وآرائهم، وثقة بالبرنامج وما يخطط لأبنائهم (Penney & Wilgosh, 2000). إن التحسين الحاصل في التواصل بين الآباء والبرنامج، وعلى الأخص مع المعلمين قد يتم استخدامه لتعزيز ووضع توقعات أكثر واقعية لمخرجات هذه البرامج، وكذلك يساهم في وضع حدود أكثر وضوحاً بين مساهمات ومسؤوليات الآباء والمعلمين. هذه العلاقة يجب أن تكون منتجة، وموجهة لخدمة الخطة العامة التي يتم وضعها للطلبة ذوي الموهبة، يذكر (Rash, 1998):

يمكن لإدارة البرنامج والمعلمين أن يوفروا معلومات تساعد الآباء على أن يفهموا الخيارات التعليمية لأبنائهم بشكل أكثر وضوحاً. وهذه الخيارات تشمل البرامج المسائية، أو برامج نهاية الأسبوع، أو البرامج الصيفية، وبرامج الإرشاد، وبرامج التلمذة، والقيادة أو غيرها. ويتم ذلك للمساعدة على اختيار أفضل خيار تعليمي مناسب للطفل. كما يمكن للمعلمين أن يشرحوا طبيعة أهداف هذه البرامج ومحتواها للآباء، وأن يبينوا المميزات المختلفة لأنواع البرامج تلك. كما يجب أن يكون الآباء على وعي بمدى توفر برامج ذوي الموهبة أو التسريع أو الدخول المبكر للمدرسة، أو عمليات تحديد دخول الصف الدراسي، أو إمكانية تحفيز

وتسريع دخول الجامعة أو الثانوية. وكذلك ما إذا كانت فرص التدريب أو التلمذة أو المنح متوفرة.

عندما تسهم البرامج في مساعدة الآباء على استيعاب مفهوم ومعنى الموهبة، والعمليات التعليمية المصاحبة لها، فإنهم بذلك لا يشكلون مصدر دعم لأبنائهم فحسب، بل ويكونون أكثر تشجيعاً ودعماً لجهود البرامج في تحقيق أهدافها. يستطيع الآباء أحياناً الوصول لمؤسسات المجتمع المدني، كما يمكن أن يكونوا مصدر ضغط إيجابي على إدارات التعليم ووزارة التربية، كما أنهم يستطيعون الوصول لموارد قد لا تستطيع إدارة البرنامج الوصول إليها.

تستطيع الجهات المعنية رفع مستوى الوعي لدى الآباء، وزيادة فاعلية العلاقة بين إدارة البرامج ومعلميها وأولياء الأمور، قيامها بتنظيم ملتقيات أو ورش عمل أو برامج تدريبية للآباء. وهنا يجتمع المعلمون مع الآباء لكي يستطيعوا جميعاً تطوير فهمهم للاحتياجات والتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة في المنزل والمدرسة وفي البرامج التي توفرها الجهات الأخرى. يؤكد (Rash, 1998) أهمية تنظيم مثل هذه اللقاءات لتوفير الفرصة للآباء لكي يتحاوروا حول التحديات المتنوعة التي تواجههم في التعامل مع الطلبة ذوي الموهبة. كما أن تنظيم مثل هذه اللقاءات يساعد على وضع أرضية مشتركة للعمل التعاوني بين إدارة الجهة أو المدرسة مع أولياء الأمور، بما يسهم في إحداث التغييرات المطلوبة داخل البيئة أو النظام التعليمي.

في دراسة قام بها (Weber & Stanley, 2012) لاختبار مدى تأثير عدد متسلسل من ورش العمل الحرة التي تم قيادتها عن طريق مختصين وخبراء في تربية الموهوبين، هذه الورش ركزت على مفهوم الموهبة وعلى الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في رعايتها ودعمها. حضر هذه الورش بعض من أولياء الأمور، ومعلمي الطلبة ذوي الموهبة. وفقاً للباحثين، فإن المشاركين في تلك الورش وجدوا بأن القصص والحالات التي قدمت لهم في الورش كانت مهمة وساعدتهم كثيراً على فهم مفهوم الموهبة، كما أنهم أوضحوا بأنهم استفادوا كثيراً من المعلومات عن «النضج غير التزامن»، و«الاستثارة الفائقة» و«الحساسية

المفرطة»، و«أنواع الموهبة» والوسائل التي تساعد الطلبة ذوي الموهبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية. بخلاف المعرفة، أوضح الحضور بأن التجمعات الودية أو غير الرسمية لم تكن مفيدة بدرجة كافية.

ومن هنا، قدم (Rash, 1998; Weber & Stanley, 2012) مجموعة من الاقتراحات التي يمكن أن تساعد إدارات البرامج على تطوير ورش عمل تجمع بين الآباء والمعلمين بشكل أكثر فاعلية من الطرق التقليدية:

- ✓ التعاون مع الجهات الرسمية مثل وزارة التربية، أو إدارات التعليم، أو بعض الجهات المهتمة في تنظيم اللقاء لضمان حضور جيد لأولياء الأمور، وتجنب وجود عدم التوافق مع ما يتم تقديمه في المدرسة.
- ✓ محاولة إشراك مختصين وعلماء متمرسين في مجال تربية الموهوبين والإرشاد التربوي للطلبة ذوي الموهبة.
- ✓ تناول الجوانب الشخصية والاجتماعية للطفل ذي الموهبة، إضافة إلى الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية للتعامل معهم.
- ✓ إدارة نقاش مفتوح عن خصائص الطلبة ذوي الموهبة، وأساليب التعرف إلى الموهبة، وأساليب الرعاية والممارسات الأسرية الداعمة للموهبة.
- ✓ تضمين معلومات متعلقة بالتنوع الثقافي والفكري، وقيمة تنوع المواهب، إضافة إلى التقاطع بين الموهبة والخلفيات الثقافية والاجتماعية.
- ✓ توفير نشاط واحد على الأقل يشجع الآباء على التفاعل فيما بينهم، وهذا ما يعزز تطور شبكة الدعم داخل البرنامج.
- ✓ تنويع أوقات اللقاءات بما يتوافق مع ظروف أولياء الأمور المختلفة.
- ✓ التأكد من أن تاريخ ووقت الاجتماع معلن بشكل جيد، ومتاح للكل من وقت مبكر (يمكن لمجموعات الواتس أب التذكير بالموعد).
- ✓ عند الجدولة، يجب التأكد من عدم وجود تعارضات قد تمنع بعض أولياء الأمور من الحضور، مثل: المسابقات والمباريات الرياضية الوطنية أو الدولية، أو الاحتفالات، أو الإجازات.

- ✓ إتاحة إمكانية الحضور عن بعد من خلال أحد برامج التواصل الإلكترونية.
- ✓ المناخ العام يجب أن يبقى احترافياً، ولكن غير رسمي.
- ✓ توفير روابط إلكترونية لمصادر على الشبكة العنكبوتية مرتبطة بالطلبة ذوي الموهبة أو التربية أو التعليم، إضافة إلى توفير روابط الكترونية بمجموعات محلية أو إقليمية أو وطنية مهتمة بذوي الموهبة.
- ✓ توفير مطويات أو/ وكتب في مجال الموهبة.
- ✓ المتابعة مع المشاركين عن طريق البريد الإلكتروني، أو الواتس أب، أو المكالمات الهاتفية أو النشرات الإخبارية.

الخلاصة:

كل جهة تعليمية (سواء كانت مركزاً لذوي الموهبة، أو جمعية أو مؤسسة، أو مدرسة عامة أو خاصة، كبيرة أو صغيرة، في القرى أو في داخل المدن) تواجه تحدياتها الخاصة في توفير الخدمات المناسبة للطلبة ذوي الموهبة. بغض النظر عن الاختلافات الداخلية أو الخارجية، فإن تحقيق النجاح مع الطلبة ذوي الموهبة يعتمد إلى درجة كبيرة على الدعم الذي يمكن الحصول عليه من أولياء الأمور، وهذا الدعم لا يتحقق إلا من خلال التواصل معهم بفاعلية، وزيادة وعيهم بمفهوم الموهبة، وحاجات أطفالهم، وطبيعة الخدمات المتاحة، والدور المطلوب منهم.

الفصل الثالث

استراتيجيات العمل
مع الطلبة ذوي الموهبة

المبحث السادس

قضايا في الصحة العقلية

يمكن أن تؤثر قضايا الصحة العقلية تأثيراً عميقاً في حياة الأطفال والمراهقين ككل، ومن المؤكد أن ذوي الموهبة والمتفوقين ليسوا محصنين ضد هذه الصعوبات، مما يجعل من الضروري للبرامج التي وضعت لتلبية احتياجاتهم أن تبث الوعي بمختلف قضايا الصحة العقلية التي يمكن أن تؤثر فيهم. يمكن أن تحدث هذه الصعوبات في سلسلة متصلة من صعوبات محدودة (أو غير ظاهرة)، إلى الصعوبات التي قد تواجههم بسبب الخصائص المرتبطة بمواهبهم، إلى الضغوطات أو الصعوبات الأكثر أهمية وخطورة، وأخيراً إلى أخطر قضايا الصحة العقلية أو السلوكيات المعقدة التي قد تتطلب العلاج و/ أو التدخل من الآخرين.

وقد قدّم كل من (Amend & Peters, 2012) قائمة بالأسباب الشائعة التي يمكن من خلالها إحالة الطلبة ذوي الموهبة إلى مرشد أو طبيب نفسي، هذه الأسباب تشمل:

- ✓ الضجر أو الفشل في إنجاز المهام.
- ✓ مشكلات عدم الانتباه، أو الظهور كما لو كانوا في عالمهم الخاص.
- ✓ صعوبة الانتقال إلى مهمة أو مناقشة جديدة.
- ✓ النقد الذاتي و/ أو نفاد الصبر مع أنفسهم وإخفاقاتهم.
- ✓ انتقاد الطلبة أو المعلمين الآخرين.
- ✓ خلافات قوية متكررة مع الآخرين.
- ✓ رفض قبول السلطة و/ أو إظهار عدم التكيف والتوافق.

- ✓ محاولة السيطرة على الآخرين.
- ✓ المزح في أوقات غير مناسبة.
- ✓ عدم الإحساس بالوجدان العاطفي والفرط و/ أو تحمّل الإحباط المحدود.
- ✓ عدم الاهتمام بالتفاصيل، أو إكمال العمل الذي يتطلب تنظيماً وتسلسلاً زمنياً متتابعاً.
- ✓ ضعف التحصيل.

قد يتم تفسير بعض هذه المخاوف من خلال بعض الخصائص المشتركة للطلبة ذوي الموهبة، ولكن في أوقات أخرى يمكن أن تتضمن مخاوف أكثر خطورة تتعلق بالصحة العقلية، تتجاوز ما ينظر إليه عادةً بين هؤلاء الطلبة بشكل عام.

مثلهم مثل غيرهم من الأطفال، قد يواجه الطلبة ذوو الموهبة بعض المشكلات المتعلقة بالصحة العقلية، وقد لا يواجهونها. استعرضت (Neihart, 2012) مجموعة من الدراسات العلمية التي تشير إلى أن معدل القلق والاكتئاب لدى الطلبة ذوي الموهبة مشابه في القدر والانتشار لدى الطلبة من غير ذوي الموهبة. إلا أنها أيضاً أشارت إلى أن الطلبة ذوي الموهبة لديهم خصائص ذهنية ونفسية قد تجعلهم أكثر عرضة لمثل هذه المشكلات. على سبيل المثال، الطلبة ذوو الموهبة عرضة للقلق أكثر من غيرهم نتيجة لوجود الكمالية والاستثارة الفائقة لديهم. إضافة إلى ذلك، عندما لا يتم وضع الطلبة ذوي الموهبة في بيئة أكاديمية وتعلمية تتناسب مع قدراتهم، فإن فرص مواجهتهم لمشكلات تتعلق بالغضب والسلوكيات غير المرغوبة، تتعاظم وتزداد مع الوقت بما يسبب لهم صعوبات حقيقية على مدى حياتهم. ومثل ذلك، عندما يكون الطالب ذو الموهبة في فصل دراسي لا يجد فيه من يستطيع تبادل الشعور معه بالمودة الخالصة والتشابه في الاهتمامات والقدرات إلا ما ندر، فإنه مع الوقت تتطور لديه مشاعر بالوحدة والانعزالية، والشعور بأنه مختلف عن الآخرين. كما أن نضجهم الانفعالي، وقدرتهم على خلق المعاني المجردة، وحساسية مشاعرهم المفرطة، تجعلهم أكثر عرضة للشعور بالظلم الاجتماعي، وعدم العدالة في بعض المواقف السياسية التي تؤدي إلى الفقر والظلم والتهجير وخلافه. هذه كلها يمكن

أن تخلق نوعاً من الضغط النفسي والاكتئاب، خاصة في حالات عدم تطوير مهارات التعامل والتكيف النفسي مع مثل هذه المشكلات.

قدمت (NAGC, 2009) بياناً حول أهمية تقديم الرعاية الاجتماعية والعاطفية للأطفال والمراهقين ذوي الموهبة. يؤكد هذا البيان أهمية دراسة قضايا الصحة العقلية مع هؤلاء الطلبة، حيث توضح الجمعية الآتي:

> فيما يتعلق بالمخاوف الاجتماعية والعاطفية، وجدت العديد من الدراسات أنه ليس من المرجح أن يطلب الطلبة ذوو الموهبة المساعدة، حيث يسعون لحماية صورة الموهبة لديهم، ولا يريدون أن يخيبوا ظن الراشدين الذين يستثمرون بشكل كبير في نجاحهم ولديهم توقعات عالية عن أدائهم. وتشير هذه الظاهرة، إضافة إلى إمكانية عدم ملاحظة الراشدين وعدم اهتمامهم بالجوانب العرضية أو غير الظاهرة المتعلقة بالموهبة، على الرغم من أهميتها وتأثيرها على المدى البعيد بالجوانب التي يهتم بها الراشدون الخاصة بالجانب الأكاديمي والمهاري. من الأهمية بمكان زيادة وعي المعلمين، والمرشدين، وأولياء الأمور، بهذه الأبعاد العرضية والتنبه إلى المخاوف التي يمكن أن تتسبب بها. علاوة على ذلك، قد يكون لدى المعلمين والمرشدين مواقف سلبية تجاه الطلبة ذوي الموهبة تمنع من نجاحهم معهم. وبغض النظر عن مستوى أداء الطلبة ذوي الموهبة، فإنه من المهم أن يقترب الراشدون منهم على الدوام في محاولة لفهم كيف يواجهون العالم، لا أن يكونوا في حالة من الرهبة.

لهذا كله، فيما يلي عرض لبعض المشكلات المتعلقة بالصحة العقلية التي يمكن أن يواجهها بعض الطلبة ذوي الموهبة.

القلق والتوتر والصدمة:

يعاني بعض الطلبة ذوي الموهبة، الخوف والقلق المفرط مع الاضطرابات السلوكية المرتبطة بهذه المشاعر، والتي بدورها يمكن أن تؤثر في أدائهم. يصف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية - الطبعة الخامسة -(DSM

(American Psychiatric Association [APA], 2013; 5، وهو نظام تشخيصي يستخدم في الولايات المتحدة، الخوف والقلق بالتالي: «الخوف هو الاستجابة العاطفية للواقع، أو التهديد الوشيك المدرك، في حين أن القلق هو توقع لتهديد مستقبلي» (ص 189). هناك مجموعة متنوعة من اضطرابات القلق تم استعراضها في DSM-5، كل منها متميز في نوع المخاوف، القلق، السلوك التجنبي، و/ أو الإجهاد العقلي. وعموماً يميل القلق إلى أن يبدأ في مرحلة الطفولة، ويستمر إلى مرحلة البلوغ إذا لم يتم علاجه، ويميل إلى أن يكون أكثر شيوعاً بين الإناث والذكور بنسبة 2: 1 (APA, 2013).

يحدد الدليل التشخيصي DSM-5 اضطرابات القلق في عدد من المؤشرات، والتي يمكن رؤيتها في الطلبة ذوي الموهبة:

- ✓ اضطراب قلق الانفصال.
- ✓ انتقائية الخرس (عدم القدرة على الحديث في مواقف اجتماعية محددة).
- ✓ الرهاب الاجتماعي، أو أي رهاب آخر.
- ✓ اضطراب الهلع.
- ✓ الخوف من الأماكن المكشوفة.
- ✓ اضطراب القلق العام.

وعلى الرغم من أن كل هذه الأمراض متشابهة من حيث وجود القلق، إلا أن كل واحد من هذه الاضطرابات لديه بعض الاختلافات الرئيسة. على سبيل المثال: يشمل اضطراب قلق الانفصال، الخوف من الضياع أو الانفصال عن الشخص المرغوب. وفقاً لـ (Reichenberg & Seligman 2016)، فإن هذا الخوف يؤثر في 1 من كل 10 أطفال في مرحلة ما من نموهم. أما الخرس الانتقائي، فيتضمن نقصاً في الكلام في واحد أو أكثر من الإعدادات التي يكون فيها الكلام بمثابة توقع اجتماعي، وهو اضطراب نادر ويميل إلى التأثير في الطلبة في مرحلة الطفولة الأصغر سناً.

تشمل أنواع الرهاب المحددة خوفاً مفرطاً وغير معقول يتعلق بوجود كائن أو

وضع معين، يمكن أن يشمل فوبيا الحيوانات (مثل: العناكب، الحشرات، الكلاب)، البيئة الطبيعية (على سبيل المثال: المرتفعات، العواصف، المياه)، أو الإصابة بالحقن الدموي (على سبيل المثال: الإبر، الإجراءات الطبية الغازية)، أو تكون ذات طبيعة ظرفية (على سبيل المثال: الطائرات، والمصاعد، والأماكن المغلقة) أو تشمل حالات أخرى محتملة (مثل: المواقف التي قد تؤدي إلى الاختناق أو التقيؤ، والضوضاء الصاخبة، والألبسة باهظة الثمن). في الرهاب الاجتماعي، يخاف الفرد من القيام ببعض الواجبات أو المتطلبات الاجتماعية و/ أو الأداء، مع الكثير من القلق الذي يتمحور حول الحكم أو الانتقاد أو الإذلال. هناك عنصر ذاتي الأهمية لهذا النوع من القلق، والذي قد يكون مرتبطاً في بعض الأحيان بالميول الكمالية للطلبة ذوي الموهبة.

ينطوي اضطراب الهلع على وجود نوبات الهلع، التي يتبعها القلق المصاحب بشأن احتمال حدوث المزيد من نوبات الهلع في المستقبل، أو تجنب الرهاب في الأماكن التي وقعت فيها هذه الهجمات في الماضي، كوسيلة لتجنب حدوث هذه الهجمات في المستقبل. يمكن أن يصبح السلوك التجنبي مؤثراً للغاية على قدرة الفرد على الالتحاق بالمدرسة أو الأنشطة الأخرى في حياته اليومية، بحيث يبدأ الطالب في التغيب عن المدرسة نتيجة لذلك. الخوف من الأماكن المكشوفة، هو خوف ملحوظ من الوجود في الحشود، والمساحات المفتوحة/ المغلقة، أو خارج المنزل. ويخشى الأفراد من أنهم قد يصابون بأعراض شبيهة بالهلع، أو يكونون غير قادرين على الهروب من الموقف، لذا فإنهم ينخرطون مرة أخرى في سلوك التهرب، ويميلون إلى البقاء في منازلهم أو في بيئة آمنة. اضطراب القلق العام، وهو أحد اضطرابات القلق الأكثر شيوعاً، ينطوي على القلق المفرط وغير الخاضع للسيطرة والقلق بشأن مجموعة متنوعة من المجالات، إلى جانب الأعراض المرافقة للقلق. لا يؤثر القلق المرضي في الطلبة ذوي الموهبة من ناحية الصحة العقلية فحسب، وإنما أيضاً يؤثر في أدائهم الأكاديمي بسبب تأثيره في قدرتهم على حضور المهام، أو الذهاب إلى المدرسة أو البرامج الإضافية.

علاجات القلق المستندة إلى الأدلة عادة ما تميل إلى استخدام العلاج السلوكي المعرفي CBT، إلى جانب الأدوية النفسية (Silverman, Pina, & Viswesvaran, 2008). ويمكن أن يشمل العلاج المعرفي السلوكي الآتي:

- ✓ التثقيف النفسي التصحيحي حول حالات القلق والخوف.
- ✓ إعادة تشكيل البناء المعرفي والذهني لمعالجة أي تفكير غير قويم.
- ✓ التدريبات الرياضية والجسدية الخاصة بإدارة القلق، والتحكم في بداياته.
- ✓ التعريض المتدرج للمثيرات المتسببة في إثارة الخوف لدى الفرد Graduated and controlled exposure to feared stimuli، ثم التحكم بهذه المثيرات تدريجياً، وذلك بهدف القضاء على السلوك التجنبي تدريجياً.
- ✓ منع الانتكاسة السلوكية (عودة الخوف الشديد)، وذلك من خلال التأكد من اتباع خطوات العلاج النفسي الصحيحة، وفق الخطوات المحددة، وتهيئة الطالب للحد من شدة هذه الأعراض في المستقبل.
- ✓ اعتماداً على نوع اضطراب القلق الذي يعانيه الطالب، وطبيعة السلوكيات والأعراض التي يظهرها، فإن استخدام استراتيجيات العلاج السلوكي يمكن أن تكون مفيدة، مثل: استخدام استراتيجية خفوت التحفيز "Stimulus fading"، والنمذجة الذاتية، والتشكيل، وإدارة الحالات غير المتوقعة، والاسترخاء التدريجي.

تتوفر بعض البرامج العلاجية مثل:

- ✓ برنامج "Coping Cat" الذي تم بناؤه من قبل كل من (Kendall & Hedtke, 2006) هذا البرنامج هو نسخة مُعدَّلة من العلاج السلوكي المعرفي CBT الذي يمكن أن يكون مفيداً في علاج اضطراب القلق (الخوف) الانفصالي في الشباب، أو المخاوف المحددة من أشياء بعينها (أماكن، أشخاص...) أو الخوف الاجتماعي، حيث يتم خلاله تعريض الفرد إلى محفزات (مثيرات المخاوف لديه) حقيقية أو حية (Choy, Fyer, & Lipsitz, 2007، Vivo).
- ✓ برنامج العلاج المعرفي الجماعي Cognitive Behavior Group Therapy,

CBGT، الذي يمكن أن يكون مفيداً في علاج المصابين بالرهاب الاجتماعي (Heimberg et al, 1990).

- ✓ برنامج امتصاص القلق من خلال التركيز الكامل للذهن Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) وذلك للحد من الجهد والإجهاد الذهني الذي يحدث لعلاج الأفراد الذين يعانون اضطراب القلق العام (Kabat-Zinn, 1992).

في العموم، لوحظ أن هناك تحسناً كبيراً على الفرد والأسرة والبيئة التعليمية عندما يتم معالجة القلق أو الخوف، لذلك من المهم عدم إهمال أعراض القلق الشديد أو الخوف المرضي، وذلك للحد من استفحالها ووصولها إلى مراحل صعبة تتطلب علاجاً متقدماً ووقتاً طويلاً.

يتعرض الطلبة ذوو الموهبة للضغط النفسي كجزء من حياتهم اليومية نتيجة للمهام والمطالب والتوقعات التي يواجهونها في المدرسة، والمنزل، وعلاقاتهم الشخصية، ومن خلال النشاطات والفعاليات الأخرى في حياتهم. يتعرض الطلبة ذوو الموهبة خلال التجارب والممارسات الحياتية المتنوعة والمتواصلة لموجات قلق متفاوتة في الشدة، قد يصل بعضها إلى مرحلة القلق المرضي، إما نتيجة لنوع المحفزات أو المثيرات للضغط والقلق، أو بسبب طبيعة تجاوب الطالب أو الفرد لهذه المثيرات.

ويمكن أن تكون المعاناة من القلق أو الخوف المرضي لدى هؤلاء الطلبة نتيجة صدمات كبيرة، أو وجود أمراض نفسية مزمنة في سنواتهم الأولى تطلبت رعاية طويلة، أو من خلال أحداث صادمة محددة. فعلى سبيل المثال اضطرابات التعلق، يمكن أن يكون سببها في الأساس عدم الحصول على الرعاية المناسبة في السنوات الثلاث الأولى في حياة الطفل، كأن تكون علاقته بأحد الأشخاص المهمين (الأم أو الأب) في حياته غير منتظمة أو غير سوية، مما يفقده الثقة في هذه العلاقة.

ويمكن أن تحدث اضطرابات الرهاب نتيجة لتعرض أحد الأفراد لحدث صادم -يُعرّف الحدث الصادم بأنه معاناة شخص من حدث مزعج أو مخيف أو مؤثر للغاية، أو مشاهدته لحدث وقع لآخرين، أو معرفته لأحداث ذات طبيعة عنيفة أو عرضية حدثت

لأحد أفراد العائلة المقربين أو الأصدقاء المقربين- فقد يجد لديه اضطراباً حاداً في الضغط أو اضطراب ما بعد الصدمة PTSD. يعتمد تشخيص هذه الاضطرابات على وجود أعراض معينة (مثل: عدم التركيز، والتجنب، والتغييرات السلبية في الإدراك، والحالة المزاجية غير المستقرة، والتغييرات في الإثارة والتفاعل)، ومدة هذه الأعراض من 3 أيام إلى شهر واحد بسبب اضطراب القلق نتيجة للضغط النفسي الحاد، وأكثر من شهر واحد لاضطراب ما بعد الصدمة؛ (APA, 2013) .

ما لا يقل عن نصف الأفراد الذين يعانون اضطراب التوتر الحاد يميل اضطرابهم إلى التطور لاضطراب ما بعد الصدمة (Bryant, 2011). ينطوي علاج اضطراب ما بعد الصدمة على استراتيجيات مطولة، مثل: المعالجة الإدراكية Cognitive Processing Therapy، وعلاج إدارة القلق Anxiety Management Therapy.

ومن المخاوف الأخرى التي يمكن أن تحدث للطلبة ذوي الموهبة هو تطور أعراض عاطفية أو سلوكية مهمة من الناحية الانفعالية، استجابة لبعض الضغوطات في حياتهم كما هي الحال في حالة اضطراب التكيف. إذا تسببت هذه المخاوف في حدوث اضطراب كبير و/ أو ضعف في الأداء الانفعالي، فقد يؤدي ذلك إلى تقلبات في المزاج العام، أو قلق مزعج، أو مزيج من القلق والاكتئاب، أو اضطراب في السلوك، أو خليط من اضطراب العواطف والسلوك (APA, 2013).

الاكتئاب:

تحدث الكآبة أو الشعور بالتعاسة -والتي يشار إليها أيضاً بالحزن الشديد المزمن- على جميع الأفراد بحد سواء بمن في ذلك ذوو الموهبة. ومع ذلك فإن الاكتئاب الذي يحصل في شدة التعاسة ونهايتها هو أكثر الاضطرابات المتعبة التي تحدث في جميع أنحاء العالم (World Health Organization, 2014). قد تزيد التوقعات العالية من خطر إصابة الطلبة ذوي الموهبة بالاكتئاب، وحين نرى الاضطراب الاكتئابي الرئيس والاضطراب الاكتئابي المستمر في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (5) (APA, 2013)، فإن كليهما يتضمن اكتئاباً متزايداً مهماً من الناحية الطبية، مما يؤدي إلى التأثير سلباً في عمل الشخص.

الاضطراب الاكتئابي الرئيس يشمل إما حلقة واحدة أو نوبات متكررة من الاكتئاب، حيث تدوم كل نوبة لمدة أسبوعين على الأقل من الزمن. ولمعرفة وجود الاكتئاب يجب أن يكون لدى الأفراد حالة مزاجية مكتئبة طوال اليوم أو كل يوم تقريباً أو قلة اهتمام أو استمتاع بشكل ملحوظ في جميع النشاطات التي كانوا يتمتعون بها سابقاً، إلى جانب وجود أعراض أخرى مرتبطة بالاكتئاب تتضمن تغيرات في الشهية وأنماط النوم أو التدهور النفسي، أو التعب، أو فقدان الطاقة، أو الشعور بعدم القيمة، أو تقليل القدرة على التفكير أو التركيز، و/ أو الأفكار المتكررة للانتحار (APA, 2013).

أما الاضطراب الاكتئابي المستمر، فهو اكتئاب مزمن منخفض الدرجة يستمر في الفرد لمدة لا تقل عن سنة. ويمكن أن تشمل التغييرات في شهية المرء للطعام، وأنماط نومه، وانخفاض طاقته، أو سرعة تعبه، وانخفاض تقدير الذات، وضعف التركيز أو صعوبة اتخاذ القرارات، و/ أو مشاعر اليأس.

العلاج المثبت لعلاج الاكتئاب ينطوي على مجموعة من الأدوية النفسية. يُنظر إلى العلاج على أنه ضروري للحد من خطر الانتكاس لمثل هذه المخاوف في المستقبل. في العلاج، يتم استخدام أساليب العلاج المعرفي السلوكي في كثير من الأحيان، وكثيراً ما يكون دمج الخدمات التي تستهدف وجود دور لكل من الفرد والأسرة والمدرسة أكثر نجاحاً للأطفال والمراهقين.

اضطراب ثنائي القطب والذهان:

في سلسلة الاهتمامات المتعلقة بالصحة العقلية، غالباً ما يُعتبر تصنيفان للاضطرابات هما الأكثر خطورة من حيث تكرارهما وطبيعتهما المتعبة وصعوبة معالجتهما. بداية ظهورهما غالباً في أواخر مرحلة المراهقة أو مرحلة البلوغ المبكر. الاضطراب ثنائي القطب ينطوي على تقلبات في المزاج بطريقة محددة (APA, 2013). وغالباً ما ينطوي ذلك على فترات من الاكتئاب الشديد تنقطع بسبب نوبات قصيرة من الهوس. تستمر حالة الهوس أسبوعاً على الأقل، وتتضمن مزاجاً عالياً أو سريع الانفعال، إلى جانب وجود نشاط وطاقة عاليتين. يمكن أن تشمل نوبات الهوس وجود

أعراض الذهان، مثل الهلوسة و/ أو الأوهام. تستمر نوبات الهوس القصيرة لمدة أقصر من الزمن (4 أيام)، وقد تتضمن أو لا تتضمن زيادة في النشاط الموجه نحو الهدف أو أعراض الذهان التي يمكن أن تكون موجودة في الهوس.

الاضطراب ثنائي القطب هو واحد من أهم ثلاثة أسباب للإعاقة في الولايات المتحدة (Druss et al, 2009). غالباً ما تكون خطة العلاج مفيدة في إدارة أعراض المزاج المرتبطة بالاضطراب ثنائي القطب، ويمكن للعلاج التركيز على تطوير دورات النوم والاستيقاظ وغيرها من خيارات الحياة اليومية التي تحسن المزاج، إلى جانب استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي التي يمكنها تحدي المعتقدات الخاطئة، أو العلاج السلوكي الجدلي (DBT; Robins, Ivanoff, & Linehan, 2001)، والتي تحسّن الوعي الذهني، وتساعد على التسامح والصبر والتنظيم العاطفي. بعض الأفراد ذوي الموهبة الذين يعانون الاضطراب ثنائي القطب قد يبدون بعض المقاومة لعلاج الهوس، حيث يرون هذه الفترة كفترة إنتاجية في حياتهم.

الانفصام هو واحد من الاضطرابات الذهانية الأكثر شيوعاً بنسبة تقارب 0.3% إلى 0.7% من الأشخاص الذين يعانون الاضطراب في حياتهم (APA , 2013). ينطوي هذا التشخيص على وجود أوهام (معتقدات ثابتة، خاطئة)، هلوسات (تجارب تشبه الإدراك تحدث دون حافز خارجي)، وحديث (كلام) غير منظم (مثل عدم الاتساق)، وسلوك غير منظم، و/ أو أعراض سلبية (مثل انخفاض التعبير العاطفي و/ أو الدافعية المنخفضة). يجب أن تكون بداية هذه الأعراض سنة على الأقل لتحديد مثل هذا التشخيص، ويمكن اعتبار اضطراب الانفصام الوجداني تشخيصاً عند وجود هذه الأعراض أيضاً، ولكن ليس دائماً، مع اضطراب مزاجي رئيس (الاكتئاب أو الاضطراب ثنائي القطب).

كما هي الحال مع اضطراب المزاج ثنائي القطب، غالباً ما يُنظر إلى المؤثرات العقلية على أنها ضرورية في علاج مرض انفصام الشخصية، إلى جانب التدخلات العلاجية لمساعدة الفرد في علاقاته الاجتماعية وإدارة الأفكار المضطربة. يمكن أن يحدث بداية هذا التشخيص للطلبة ذوي الموهبة في مرحلة المراهقة المتأخرة والبلوغ المبكر، عندما يكونون مشاركين بنشاط في الأنشطة التعليمية ذات الطبيعة الانتقالية

(مثل: التسريع) والعمل تحت الضغط المتزايد. ومع ذلك فإن هناك استعداداً وراثياً قوياً لهذا الاضطراب.

السلوك التخريبي:

تنطوي اضطرابات السلوك التخريبي على صعوبات سلوكية كبيرة تصل إلى مستوى مرضي عال. هناك نوعان رئيسان من هذا النوع من الاضطرابات هما: اضطراب المعارضة الشديدة Oppositional defiant disorder واضطراب التصرف أو التعامل Conduct disorder، والذي يمكن أن يصيب ما تصل نسبته إلى 3.3% من الطلبة للاضطراب الأول، و4% للاضطراب الثاني (APA, (2013. قد تنشأ هذه المخاوف السلوكية في الطلبة ذوي الموهبة مع زيادة الغضب والتحدي، فالطالب الذي يملك نمطاً من المزاج الغاضب أو المزاج شديد الانفعالية، أو الجدلية أو السلوك المتحد، و/ أو الانتقام قد يكون لديه اضطراب المعارضة الشديدة. وحين تستمر هذه الأعراض، وتستمر هذه المشكلات السلوكية وتزداد، وتنطوي على كسر القانون أو انتهاك حقوق الآخرين، بما في ذلك أعمال مثل العدوان تجاه الناس أو الحيوانات، وتدمير الممتلكات، والغش والسرقة، و/ أو الانتهاكات الخطيرة للقواعد (عموماً قبل سن 13)، فإن هذا يسمى اضطراب سوء التصرف أو التعامل.

تشمل العلاجات المستندة إلى أدلة لمثل هذه السلوكيات التخريبية، مجموعة كبيرة من الإجراءات يشارك فيها الفرد، والأسرة، والمدارس، تستهدف هذه الصعوبات والاضطرابات السلوكية، وغالباً ما تستخدم العلاج المعرفي السلوكي كأسلوب علاجي مركزي. لا يُنظر إلى الأدوية كخطٍّ أولي من العلاج لمثل هذه الصعوبات، حيث يُنظر إليها على أنها سلوكية بطبيعتها، ولكن يمكن إدراج الأدوية في خطة العلاج لمعالجة أي ظروف متزامنة معها. يمكن أن تساهم أيضاً حالات الصحة العقلية الأخرى في السلوكيات التخريبية، مثل فرط النشاط والاندفاع لدى الطلبة الذين يعانون اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط ADHD، أو نوبات الغضب المستمرة والشديدة المقترنة بأعراض المزاج العصبي التي يمكن أن توجد في الشباب اضطراب المزاج Disruptive mood dysregulation disorder، وهو تشخيص جديد نسبياً في (APA, 2013)

DSM-5الشباب الذين يظهرون اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه و/ أو DMDD قد يستجيبون لتدخلات الأدوية النفسية بشكل أكثر إيجابية في معالجة المخاوف السلوكية.

الانتحار:

يمكن أن يحاول الشباب الانتحار، سواء كانوا ذوي الاضطرابات المذكورة، أو لم يكونوا كذلك. إلا أنه قد يزيد خطر إيذاء النفس في الشباب الذين يظهرون الاكتئاب أو التشخيصات الرئيسة للصحة العقلية (أي اضطراب المزاج ثنائي القطب أو الانفصام). تشير المعرفة الحالية في هذا المجال إلى أن الطلبة ذوي الموهبة يحاولون الانتحار، ولكن ليس بمعدل مختلف عن أقرانهم (Baker, 1995; Cross & Cross, 2017). لذا يجب اتخاذ إجراءات احترازية لتقليل تعرض الطلبة ذوي الموهبة للمخاطر تماماً مثل أقرانهم. حدد (Gould, Greenberg, Velting, & Shaffer, 2003) عوامل الخطر التالية التي تساعد على التفكير في الانتحار بين المراهقين بشكل عام:

- ✓ اضطرابات نفسية وتعاطي المخدرات.
- ✓ بعض العوامل المعرفية والشخصية (بمعنى اليأس، ضعف مهارات التأقلم، العصابية).
- ✓ السلوكيات العدوانية والمتهورة.
- ✓ الضغوط الاجتماعية من حيث التوجه الجنسي (المثليون وثنائيو الجنس).
- ✓ وجود أصدقاء أو أفراد من العائلة الذين يظهرون سلوكاً انتحارياً.
- ✓ وجود اضطرابات نفسية مرضية لدى الأبوين.
- ✓ المعاناة من ظروف حياتية مرهقة.
- ✓ الرغبة في تجربة بريق الانتحار المعروض في وسائل الإعلام.
- ✓ سهولة الوصول إلى طرق مميتة.

وصف (McIntosh, 2010) علامات التحذير التالية، والتي تشير إلى إمكانية وجود انتحار بين الطلبة:

- ✓ وجود أفكار أو مواد أو تهديدات أو خطط انتحارية.
- ✓ استخدام مرتفع للمخدرات.

- ✓ عدم وجود هدف والإحساس بعدم الأهمية.
- ✓ القلق والانفعال والتغيير في روتين النوم.
- ✓ الشعور بالحصار (كما لو أنه ليس لديه مخرج) واليأس.
- ✓ الانسحاب عن الأفراد الرئيسيين في الحياة.
- ✓ الغضب.
- ✓ إظهار الاستهتار أو المشاركة في الأنشطة الخطرة.
- ✓ المعاناة من تغيرات مزاجية درامية.

بعض العوامل المتعلقة بالموهبة قد تؤثر أيضاً في الشباب من حيث خطر الرغبة في الانتحار، بما في ذلك وجود أنواع من الشخصيات التي يمكن أن تخلق قدراً أكبر من القابلية للضيق النفسي والضيق المرتبط بفصلهم عن أقرانهم.

هناك بعض التدابير التي تفحص خطر الرغبة في الانتحار مثل مقياس تصنيف شدة انتحار كولومبيا (C-SSRS; Posner et al, 2008)، وهي أداة متوفرة على الإنترنت (Columbia Lighthouse Project, 2016)، ويمكن استخدامها للأفراد من أي عمر. ويشمل هذا الإجراء أسئلة تفحص كلاً من التفكير في الانتحار والسلوك الانتحاري من حيث التفكير في الانتحار -تقيِّم الاستمارة رغبة المرء في أن يموت- أو أفكاراً انتحارية غير محددة (أي أفكار عامة غير محددة من الرغبة في إنهاء حياة/ موت الشخص عن طريق الانتحار)، والتفكير النشط في الانتحار بأي أساليب من دون نية للعمل (أي خطة)، والتفكير الانتحاري النشط مع بعض النية في العمل دون خطة محددة، والقلق الأكثر خطورة، والتفكير الانتحاري النشط مع خطة محددة والنية. يقيس المقياس أيضاً شدة وتكرار هذا التفكير. من حيث السلوك الانتحاري، يقيس C-SSRS سلوك الشخص غير الانتحاري الذاتي، أو محاولة الانتحار الفعلية، أو المحاولة المتقطعة، أو المحاولة المجهضة أو المحاولة التي توقفت ذاتياً، أو الأعمال التحضيرية أو السلوك، والحصول على العناصر اللازمة لقتل النفس. الهدف من هذا المقياس هو توفير أداة لتقييم خطر الانتحار، ومن ثم التدخل من حيث تخطيط السلامة، والمشاركة في العلاج، أو الاستشفاء (إذا لزم الأمر).

إيذاء الغير:

كما هي الحال مع أولئك الذين ينخرطون في إيذاء أنفسهم، فإن الطلبة الذين يقدمون على إيذاء الغير يعدون محط قلق أيضاً، حيث يحتمل أن تكون هذه الأفعال بسبب مشكلات في الصحة العقلية، كما تم تناول هذا الأمر مسبقاً.

الأفراد الذين من المحتمل أن يكونوا خطراً على الآخرين، يمتلكون قدراً كبيراً من الغضب أو الإحباط، إلى جانب عدم وجود حلول أو إجابات و/ أو وسائل مناسبة للتعبير عن هذه المشاعر، مما قد يجعلهم يستخدمون العنف كأسلوب للسيطرة على الآخرين، أو الحصول على ما يريدون، والذي قد ينشأ تعلمه مع مرور الوقت.

يمكن استخدام العنف للرد على أولئك الذين يرون أنهم يؤذونهم بطريقة ما، والتي يمكن أن تكون في بعض الأحيان مرتبطة بالأوهام أو الكآبة أو التفكير الخاطئ في الآخر، حيث إنهم يستخدمون العنف للتعامل مع الصعوبات الشخصية في حياتهم، مما يؤدي إلى مزيد من الكراهية أو العزلة بينهم وبين الأشخاص الآخرين.

الغضب في حد ذاته لا يعد علامة مؤكدة دائماً على العنف. ففي حين أن الغضب قد يكون علامة تحذير للعنف، إلا أنه يجب وضعه في السياق. ما يجب التركيز عليه بشكل خاص هو التغييرات التي تطرأ على أسلوب الفرد المعني. في حين أن وجود بعض العلامات أو المؤشرات أو العوامل قد ينبه الآخرين إلى احتمال تعرض الفرد لخطر العنف، فإنه تجدر الإشارة إلى أن وجود واحد أو أكثر من العلامات أو العوامل لا يعني بالضرورة أن يكون الشخص عنيفاً. قد تكون بعض علامات احتمالية العنف بسبب عوامل ثابتة (أو غير ثابتة)، مثل:

- تاريخ من السلوك العنيف أو العدواني.
- التعرض لأول حادث عنيف في سن مبكرة.
- التعرض للإيذاء بالتنمر في الماضي.
- تاريخ من مشكلات الانضباط أو نزاعات متكررة مع السلطة.
- إساءة المعاملة أو الإهمال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- مشاهدة العنف في المنزل.

- تاريخ من القسوة على الحيوانات.
- وجود مرض عقلي.
- القسوة أو الافتقار إلى التعاطف مع الآخرين.
- وجود تاريخ من التخريب أو الإضرار بالممتلكات.

قد تظهر مؤشرات أخرى للعنف المحتمل مع مرور الوقت، وقد تتغير أو تتصاعد أو تسهم في مخاطر العنف في ظرف حدث أو نشاط أو وقت معين. قد تشمل عوامل الخطر الديناميكية أو المتغيرة ما يلي:

- استخدام المخدرات أو الكحول.
- الانضمام لعصابة معينة، أو وجود رغبة قوية في تكوين عصابة.
- الوصول إلى الأسلحة، أو الافتتان بها.
- زيادة نسبة الغضب وصعوبة إدارته.
- العدوان.
- زيادة سلوك المخاطرة في الآونة الأخيرة.
- الانسحاب من الأصدقاء وأنشطتهم المعتادة.
- انخفاض الأداء المدرسي.
- مشاعر الرفض أو عدم الاحترام.

كما يزداد خطر إيذاء الآخرين عندما يخطط المرء لارتكاب أعمال عنف، أو يعلن التهديدات أو الخطط لإيذائهم، ويحصل على سلاح أو يحمله. هناك حاجة إلى النظر في القضايا المتعلقة بالضرر على الغير، حيث قد يكون الأفراد ذوي الموهبة مرتكبين أو ضحايا لهذا العنف.

الخلاصة:

قدم هذا الفصل لمحة عامة عن قضايا الصحة العقلية، التي يمكن أن تؤثر في الطلبة بشكل عام، بمن فيهم الطلبة ذوو الموهبة. يجب أن يكون هناك توازن بين الإقرار بالاحتياجات الفريدة لهذه الفئة، واستمرار كيفية التعبير عن هذه المخاوف. لا يعاني كل الطلبة ذوي الموهبة مشكلات الصحة العقلية، ولكن هذا لا يعني عدم

معاناة جزء منهم. حدد (Amend & Peters, 2012) أن بعض السلوكيات التي تسبب الإحالة إلى المرشدين أو علماء النفس قد تتعلق بمسائل يمكن أن تكون شائعة في الموهبة وليس بسبب الأمراض العقلية العامة. لذا يحتاج العاملون مع هؤلاء الطلبة إلى تقييم الوضع مع الطلبة، والتشاور عند الحاجة لتجنب تبسيط مخاوفهم.

يجب أن يُنظر إلى التاريخ التنموي للطلبة والأنماط السلوكية فيما إذا كانت هذه المخاوف نموذجية بالنسبة إلى الطلبة ذوي الموهبة، أو ما إذا كانت هذه المخاوف تتخطى العتبة على السلسلة المستمرة إلى شاغل معين فيما يتعلق بالصحة العقلية. في الختام، يمكن الإشارة إلى ما أوردته الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين على النحو التالي:

> لم يتوصل الباحثون إلى أن الطلبة ذوي الموهبة هم أكثر عرضة من غيرهم لصعوبات في الصحة العقلية، ومع ذلك فإذا كانت تصورات هؤلاء الأفراد تستند إلى القوالب النمطية الإيجابية فقط، فقد لا يعترف متخصصو الإرشاد والموهوبين بمشكلات التنمية واحتياجات الاستشارات التي لا تتم معالجتها. قد تكون الخصائص المرتبطة بالموهبة عوامل خطر في الواقع، وإضافة إلى ذلك فقد ينظر إلى بعض السلوكيات التي تعكس هذه الخصائص بشكل غير لائق على أنها حالات مرضية تستدعي العلاج من قبل المرشدين والمتخصصين النفسيين الذين ليسوا على دراية بالخصائص المتعلقة بالموهبة.

يجب على الذين يعملون مع هؤلاء الطلبة أن يقيّموا ويفهموا احتياجاتهم بشكل كاف، سواء تلك التي تتعلق بالموهبة أو تلك التي تحتاج إلى اعتبارات صحية عقلية أكبر.

المبحث السابع

الخدمات الاستشارية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الموهبة

الإرشاد كنموذج خدمة للطلبة ذوي الموهبة:

هناك مجموعة متنوعة من نماذج تقديم الخدمات المتاحة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الموهبة. ويمكن تعريف الإرشاد بأنه عملية إرادية غير إشرافية، قائمة على التفاعل بين اثنين من الأشخاص المهنيين، هما:

الأول: الأخصائي/ المتخصص (المرشد الأكاديمي أو التربوي أو النفسي).

الثاني: شخص يطلب مساعدة المرشد لمعالجة مشكلة حالية تتعلق بالجانب المهني (أي طالب الاستشارة).

على سبيل المثال، يمكن استخدام الإرشاد في مساعدة المعلم لمعرفة كيفية زيادة دافعية الطلبة ذوي الموهبة والمتفوقين، وبذلك يستطيع هؤلاء الطلبة تحقيق الأداء الأكاديمي المتوقع والمناسب لمستوى قدراتهم. في هذا النوع من الخدمات، لن يكون لدى المرشد أي مسؤولية مباشرة عن الطالب، أي أنه لا يتعامل مع الطالب بشكل مباشر، حيث إن طالب الاستشارة (المعلم) هو الذي سيتولى مهمة رفع الدافعية بشكل مباشر مع الطالب. تتمثل مسؤولية المرشد في مساعدة طالب الاستشارة، في هذه الحالة المعلم، في تطوير المهارات اللازمة لمعالجة مشكلات الطلبة ذوي الموهبة، وهذا يسمح بنقل مهارات مماثلة بمرور الوقت إلى حالات مشابهة أخرى مع طلبة آخرين. على سبيل

المثال، في حالة الطالب ذي الموهبة متدني التحصيل، يستطيع المرشد توفير الدعم في كيفية استخدام استراتيجيات المقابلات الشخصية لرفع دافعية الطلبة متدني التحصيل من الموهوبين (Cryer & Atkinson, 2015; Hawkins et al, 2016) بما يساعدهم على الاستفادة الجيدة من قدراتهم الذهنية، وهو ما يجعل من المعلم بعد ذلك قادراً على تطبيق هذه الاستراتيجيات على الطالب المعني، مع ميزة إضافية أن يكون المعلم مستعداً للاستجابة مستقبلاً لحالات مماثلة مع طلبة آخرين.

إجمالاً، نموذج الإرشاد المقترح هنا يستخدم منهجية حل المشكلات لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الموهبة، وهذه المنهجية يمكن أن تكون مفيدة جداً في بناء وتطوير برامج الرعاية الخاصة بهم. منهجية حل المشكلات هذه تأخذ في الاعتبار ثلاثة أطراف رئيسة:

الأول: المرشد.

الثاني: طالب الاستشارة (مثل المعلم، ولي الأمر، وقد يكون الطالب نفسه).

الثالث: في هذه الحالة، منظومة الطالب الموهوب والمتفوق.

يقدم المرشد خدمة مباشرة لطالب الاستشارة، الذي بدوره يقدم خدمة مباشرة للطلبة ذوي الموهبة، كما يقدم المرشد خدمة غير مباشرة لمنظومة هؤلاء الطلبة، من خلال توفير الخدمة المباشرة لطالب الاستشارة، الذي سيكون قادراً بمرور الوقت على تلبية احتياجات طلبته بشكل أكثر فاعلية. كما يمكن أن يكون للاستشارات الإرشادية تركيز علاجي ووقائي (كما سبق بيانه) في مساعدة كل من الطالب وطالب الاستشارة بطرق ما لتلبية احتياجات المنظومة. وبالتالي، غالباً ما يكون نوع الخدمة المقدمة من قبل المرشد، خدمة مؤقتة تنتهي بانتهاء المشكلة التي يواجهها طالب الاستشارة.

يمكن أن يتخذ المرشد العديد من الأدوار المختلفة في أثناء تقديم الاستشارة، ويمكن تلخيص هذه الأدوار في الآتي:

أولاً: قد يكون دور المرشد متمحوراً حول الدعم والمساندة، كما يمكن أن يكون دوره دور الخبير الذي يقدم بعض المعرفة أو النصح أو الخدمات إلى طالب

الاستشارة، وقد يكون لديه بعض التجارب الخاصة لمشاركتها مع طالب الاستشارة، كأن يكون لديه خبرة في مجال تدني تحصيل الطلبة ذوي الموهبة.

ثانياً: يمكن أن يقوم المرشد بدور التدريب والتعليم المباشر لمساعدة طالب الاستشارة على اكتساب بعض المهارات و/ أو المعارف.

ثالثاً: يمكن أن يكون المرشد عضواً في فريق متكامل، أو مشاركاً مع أحد المعلمين أو المشرفين في العمل على حل مشكلة ما، حيث يتمحور دوره في المساعدة على وضع وصياغة خطة حل المشكلة أو العلاج، إلا أنه لا يشارك في التنفيذ.

رابعاً: يمكن أن يكون دور المرشد يمثل شخصية الباحث، حيث يتبلور دوره في البحث عن الحقائق، من حيث جمع المعلومات، وتحليلها، وتقديم التغذية الراجعة مرة أخرى إلى طالب الاستشارة، وذلك في صورة تقرير يكتبه، أو تقييم لحالة معينة، يمكن أن يكون ذلك مفيداً بشكل خاص عندما لا يدرك طالب الاستشارة بشكل واضح شيئاً ما في الطالب بسبب دور أو تحيز قائم.

خامساً: يمكن أن يكون المرشد أيضاً مخططاً لتنفيذ برنامج ما للمساعدة في حل مشكلة أو تحد ما. حيث يقوم المرشد هنا بتقديم خطة من عدة خطوات يستخدمها طالب الاستشارة، تتناول كيفية تلبية احتياجات الطلبة ذوي الموهبة على أفضل وجه. ومثال ذلك، ما يمكن أن يقدمه المرشد من مساعدة في تطوير برامج محددة للطلبة ذوي الموهبة داخل المدرسة أو داخل المركز، وتزويد طالب الاستشارة بمعلومات محددة للمساعدة في تلبية الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للطلبة، وتحديد السبب المحتمل في تدني تحصيل الطلبة ذوي الموهبة في المدرسة، واقتراح نوع الاختبارات التي يمكن أن يتم تطبيقها على الطالب، وتقديم توصيات بناء على نتائج هذه الدراسة أو الاختبارات لتلبية احتياجات تلك الفئة من الطلبة، والمتعلقة بالموهبة أو مخاوف الصحة العقلية (إذا كانت هذه المخاوف موجودة)، و/ أو تحديد الآلية التي يمكن من خلالها تقديم أفضل خدمة ممكنة لنوع موهبتهم أو شخصيتهم.

للنجاح في تقديم الخدمات الاستشارية، يتطلب الأمر من المرشد التربوي بناء

علاقات جيدة مع المؤسسة أو الجهة، وكذلك طالب الاستشارة. ويكون ذلك من خلال الآتي:

✓ بالنسبة إلى المؤسسة: يجب على المرشد أن:

- يكون على دراية جيدة بطبيعة التفاعلات، واللغة، والأنظمة، والأنماط الاجتماعية في تلك البيئة.
- يكون قادراً على إجراء اتصال شخصي مع شخصيات وقادة ذوي سلطة في ذلك الإطار، والحصول على دعم هؤلاء الأفراد في تقديم خدمات الاستشارات في تلك البيئة.
- يتجنب توثيق علاقات شخصية مع الأطراف ذوي العلاقة، لأن ذلك قد يؤثر في حياديته، وكيف ينظر إليه الآخرون في هذه البيئة.
- يعرف كيف يوصل الرسائل والمعلومات الاستشارية إلى ذوي العلاقة من مسؤولين ومعلمين أو مشرفين، والتواصل بشكل فعال مع أكبر عدد ممكن من الأشخاص للمساعدة في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الموهبة في محيطهم.
- يقدم صورة واضحة لذوي العلاقة حول التوقعات والنتائج الممكنة، والأدوار المتوقعة منهم بكل شفافية ووضوح.

✓ بالنسبة إلى طالب الاستشارة، يجب على المرشد:

- قضاء بعض الوقت في التفاعل بطرق عفوية مع طالب الاستشارة، من أجل بناء العلاقات وتطوير العلاقة معه.
- تفهم وإدراك طبيعة القلق لدى طالب الاستشارة فيما يتعلق بالمشكلة التي يواجهها مع الطلبة ذوي الموهبة.
- تفهم وإدراك القلق الذي قد يكون لدى طالب الاستشارة من أن يقوم المرشد بإلقاء اللوم عليه، أو الاتهام بالتقصير تجاه الطالب، والتسبب في هذه المشكلة.

- تطوير نوعية التواصل مع طالب الاستشارة وطمأنته بقدر الإمكان، واكتساب ثقته، حيث إنه من المحتمل عدم شعوره بالراحة لإظهار عدم امتلاكه للمعرفة والمهارة التي تمكنه من حل المشكلة بنفسه.
- تمكين طالب الاستشارة من الاعتماد على نفسه مع مرور الوقت، وعدم الاتكال على المرشد لفترة طويلة، وذلك لكون العملية الإرشادية عملية محددة بوقت، وأن النتيجة النهائية المطلوبة لهذا النوع من الخدمة هي بناء المهارات عند طالب الاستشارة لمعالجة مثل هذه القضايا والمشكلات بأنفسهم، وليس القيام بذلك نيابة عنهم.

يتسم المرشد المتميز بشكل عام بعدة خصائص، يمكن إيجازها في الآتي:

✓ التعامل الودي والمساواة بين الأفراد.

- الأفق الواسع.
- المهارة في إدارة المجموعات، والمرونة والكفاءة.
- إظهار مهارات جيدة للمتابعة في إنجاز المهام.
- مهارة عالية في التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- مهارة عالية في تقديم وتلقي التغذية الراجعة للآخرين.

تساعد كل هذه الخصائص المرشد في تطوير العلاقات الضرورية مع طالب الاستشارة، وفي النهاية حتماً تلبية الاحتياجات المعقدة والمتنوعة للطلبة ذوي الموهبة في محيطهم.

الأطر العامة للخدمات الإرشادية:

حدد (Caplan & Caplan, 1993) أربعة أطر عامة للخدمات الإرشادية في الصحة العقلية. نوعان من هذه الأطر يتناولان خدمات إرشادية للحالة أي فردية، والنوعان الآخران يتناولان خدمات إرشادية أو استشارية إدارية أي تنظيمية، ولدى كل نوع تركيز وهدف ودور ومسؤولية مختلفة من جانب المرشد.

الخدمات الإرشادية الفردية تتناول نوعين من الخدمات، الأول يتمحور

حول المستهدف من الاستشارة (الطالب)، والثاني يتمحور حول طالب الاستشارة (المعلم أو ولي الأمر). التركيز في كلا المجالين على حالات محددة من الطلبة ذوي الموهبة، سواء كانت الخدمة موجهة إلى احتياجات الطالب أو احتياجات طالب الاستشارة. أما في مجال الخدمات الإرشادية الإدارية أو التنظيمية، فإن التركيز فيها على البرامج التربوية المقدمة، وطالب الاستشارة، ويتم التركيز في كلا المجالين على مستوى منظومي أعلى، حيث تتمحور الاستشارات هنا في كيفية تطوير منظومة العمل ككل لتلبي بشكل أفضل احتياجات الطلبة ذوي الموهبة. فيما يلي وصف لكل نوع من أنواع الخدمات الإرشادية الأربع لتلبية احتياجات هذه الفئة من الطلبة.

الإرشاد المتمركز على الطالب/ الطفل:

في هذا النوع، يتم التركيز على تطوير خطة تساعد طالب بعينه على تجاوز مشكلة أو تحد في المجال الأكاديمي أو الشخصي أو الاجتماعي. يمكن تقديم المثال الآتي لهذا النوع من الإرشاد:

> تقدم أحد المعلمين إلى المرشد التربوي في مركز لرعاية ذوي الموهبة يطلب مساعدته على تحديد سبب تدني تحصيل أحد الطلبة لديه، على الرغم من أنه مصنف لدى هذا المركز على أنه من ذوي الموهبة. يعد وجود حالة معينة يظهر عليها بعض العلامات غير الطبيعية أحد أكثر الأنواع شيوعاً من بين الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي الموهبة، وبالتالي فإن الهدف من طلب الاستشارة هنا هو:

«تقديم خدمات إرشادية إلى طالب الاستشارة فيما يتعلق بما يمكن أن يقوم به لمساعدة الطالب ذي الموهبة لتحسين أدائه التحصيلي».

أما ما يجب أن يقوم به المرشد هنا فهو:

- ✓ إجراء فحص أو تقييم أو اختبار للطالب المعني.
- ✓ تحديد المشكلة.

- ✓ تقديم توصيات لمعالجة المشكلة المحددة مع ذلك الطالب بعينه.
- ✓ يتابع مع طالب الاستشارة بعد ذلك في تنفيذ تلك التوصيات
- ✓ يجب أن تتضمن هذه التوصيات النقاط التي يواجهها طالب الاستشارة حالياً، والتي يمكن تطويرها وفهمها أو اكتسابها.

الهدف الرئيس من هذا النوع من الإرشاد هو: إيجاد خطة لحل مشكلة الطالب أو دعمه وتعزيز قدراته، بينما الهدف الثانوي هو تثقيف طالب الاستشارة في حالة رؤيته لهذه المشكلة مرة أخرى، حتى يتمكن من التعامل والاستجابة بشكل مناسب لطالب آخر لديه احتياجات مماثلة مستقبلاً دون الحاجة إلى استشارة مستقبلية في هذا المجال. على سبيل المثال: تم التعرف إلى وجود مشكلة تتعلق بالدافعية لدى أحد الطلبة، والمؤشر الذي تم الاستدلال من خلاله على وجود مشكلة في الدافعية، هو عدم رغبة الطالب في إكمال الواجبات والمهام التي يكلف بها. قد يكون سبب عدم الرغبة هذه أن لدى الطالب ما يسمى باضطراب التحدي المعارض Oppositional Defiant Disorder, ODD. في هذه الحالة، قد يوصي المرشد بالآتي:

- ✓ دمج بعض اهتمامات الطالب في المحتوى الذي تم تضمينه في البرنامج الإثرائي، أو محتوى المقرر الدراسي (في أن المشكلة في المهام المدرسية) وذلك لتعزيز الدافعية لدى الطالب وزيادة المشاركة في بيئة التعلم.
- ✓ إشراك الطالب في تحديد الأسباب الشخصية للمشاركة في عملية التعلم، وبالتالي دمج بعض استراتيجيات المقابلات التحفيزية في عمل طالب الاستشارة (المعلم في هذه الحالة) مع الطالب المحدد.

من المؤمل أن يستفيد المعلم (طالب الاستشارة) من هذه التجربة، في التعامل مع مشكلة مماثلة مرة أخرى، وسيعرف كيفية التدخل، ومعالجة مخاوف الطلبة دون اللجوء المستمر للمرشد. إضافة إلى ذلك، يتم تلبية احتياجات الطلبة من خلال هذه التجربة المتمثلة في الاستشارة المتمركزة حول حالة العميل (الطالب).

الإرشاد المتمركز على طالب الاستشارة:

يركز هذا النوع على تحسين الأداء المهني لطالب الاستشارة فيما يتعلق بحالات محددة، وبهذا يكون الهدف منه هو: زيادة وعي ومعرفة طالب الاستشارة في العمل مع مجموعة أو فئة معينة، وذلك من خلال استخدام حالات حالية يعايشها طالب الاستشارة في بيئته العملية. يمكن تقديم المثال الآتي لهذا النوع من الإرشاد:

رشحت إدارة تعليمية أو إدارة المركز أحد المعلمين للعمل في برنامج إثرائي للطلبة ذوي الموهبة، إلا أن هذا المعلم تنقصه الخبرة الكافية في العمل مع الطلبة ذوي الموهبة، وبالتالي واجه هذا المعلم مجموعة صعوبات في التعامل، وكذلك في تلبية احتياجات أحد الطلبة من ذوي الموهبة داخل البرنامج، وهنا قد يتمحور دور المرشد التربوي في الآتي:

- ✓ مساعدة المعلم على تحسين القاعدة المعرفية لديه حول فئة الطلبة ذوي الموهبة.
- ✓ تزويد المعلم بالمهارات اللازمة للتعامل مع تلك الفئة، وأساليب قيادة التعلم معهم.

في هذا النوع من الاستشارات، لا يلتقي المرشد مع الطالب أبداً، أو قد يلتقي معه لمرة واحدة، أو عرضاً، ولكن بالمقابل يقع على عاتق المرشد مسؤولية التمكن من التعرف إلى مصدر الصعوبات التي يواجهها طالب الاستشارة (المعلم) مع الطالب، والتعامل مع هذه الصعوبات بشكل غير مباشر، كأن يعمل على ردم الفجوة المعرفية أو المهارية لدى المعلم.

الإرشاد الإداري المتمركز على البرنامج:

في هذا النوع من الإرشاد، يركز المرشد على تحسين البرامج أو السياسات الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة في الجهة أو المركز، والهدف منه هو: المساعدة على تطوير برنامج أو سياسة جديدة، أو تحسين برنامج قائم بالفعل. يمكن تقديم المثال الآتي لهذا النوع من الإرشاد:

قرر مركز رعاية الموهوبين البدء بتخطيط وتنفيذ برنامج مسائي للطلبة ذوي

الموهبة. هنا سيكون دور المرشد هو الالتقاء مع المجموعات والأفراد مخططي ومنفذي البرنامج، قبل وأثناء التنفيذ، لتحديد الاحتياجات الخاصة بالمحيط أو البيئة التعلمية المحددة. كما يعمل المرشد للحصول على معلومات حول كيفية عمل المركز حالياً مع مثل هذه الفئة و/ أو الاحتياجات، والتجارب السابقة مع برامج مماثلة، والصعوبات والتحديات التي واجهت تنفيذها، وذلك للاستفادة من هذه المعلومات في بناء البرنامج الجديد وتنفيذه.

دور المرشد هنا باختصار يتمثل في الآتي:

- ✓ تقييم التجارب السابقة.
- ✓ تحديد احتياجات الطلبة المرشحين لهذا البرنامج.
- ✓ اقتراح خطة للعمل الإداري لتلبية احتياجات تلك الفئة.
- ✓ المشاركة مع فريق البرنامج لتطوير السياسات والإجراءات المتعلقة بكيفية تلبية احتياجات الطلبة وتعليمهم ودعمهم الاجتماعي العاطفي.

الإرشاد الإداري المتمركز على طالب الاستشارة

يركز هذا النوع من الإرشاد على تحسين الأداء المهني لطالب الاستشارة (المعلم أو من يقوم مقامه) فيما يتعلق ببرامج وسياسات محددة. وبالتالي فإن الهدف هو: مساعدة طالب الاستشارة على تحسين مهارات حل المشكلات في التعامل مع المشكلات التنظيمية القائمة في البرنامج أو الجهة. يمكن تقديم المثال الآتي لهذا النوع من الإرشاد:

> يحتاج مدير المركز إلى المساعدة على تطوير برنامج مستمر للتعامل مع المشكلات الشخصية بين أعضاء هيئة التدريس في أثناء تخطيط وتنفيذ البرامج التي يتبناها المركز، خاصة أن هذه المشكلات تؤثر سلباً في أدائهم، وبالتالي يقل مستوى الخدمة التي يتم تقديمها للطلبة. في هذه الحالة، من المفترض أن يعمل المرشد الآتي:

- ✓ يعقد المرشد عدة لقاءات مع المجموعات والأفراد في محاولة لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم في حل المشكلات لتحديد القضايا ذات الحساسية لديهم.

- ✓ التعرف إلى مصادر الصعوبات التنظيمية في الجهة، وآليات العمل، مثل الحاجة إلى تطوير المزيد من مهارات العمل في فريق، وتحسين سبل التواصل بين الأفراد والإدارة.
- ✓ وضع خطة لمعالجة هذه القضايا الشخصية بين أعضاء هيئة التدريس، بحيث يمكن تلبية احتياجات الطلبة ذوي الموهبة على نحو مناسب.

مثال تطبيقي على أحد نماذج الإرشاد:

كما ذكرنا سابقاً، من بين أربعة أنواع من الخدمات الإرشادية التي تمت مناقشتها أعلاه، فإن الإرشاد المتمركز على الطالب/ الطفل هو الشكل الأكثر شيوعاً للخدمات المستخدمة في هذا المجال (Caplan & Caplan, 1993). فيما يلي مثال تطبيقي على الشكل الذي يمكن أن يستخدمه المرشد لجمع معلومات من طالب الاستشارة عن المخاوف أو المشكلة التي يطلب لها استشارة:

أولاً- الخلفية العامة عن الطالب:

1. المعلومات الشخصية والديمغرافية للطالب:

- العمر والعرق والنوع.
- المظهر وتأثيره الملاحظ على الطالب.
- نوع الحياة التي يعيشها حالياً.
- العلاقات الأسرية الحالية.
- الصداقات الحالية.

2. مشكلات العلاقة الملحوظة في الأسرة، أو في مجموعة الأقران في الماضي.

3. السجل التعليمي السابق/ الخلفية التعليمية:

- الأداء التعليمي السابق.
- الأداء التعليمي الحالي.

4. مستوى التفاعل مع المرشد والمعلم:

5. سجل مشكلات الصحة العقلية أو الاجتماعية، والعلاجات المستخدمة إن وجدت:

ثانياً- توصيف مشكلة الاستشارة الرئيسة:

1. المشكلة أو التحدي الحالي:

- ما المشكلة الحالية؟ (يتم وصفها من قبل المرشد في مصطلحات سلوكية محددة بما في ذلك بدايتها، بعدما يشخص الحالة).
- ما الذي تم تجربته من قبل لمعالجة هذه المشكلة؟ ما الذي نجح وما لم ينجح؟
- هل توجد أي خدمات أو وسائل دعم حالية تتعلق بهذه المشكلة أو التحدي؟

2. التقييم/ الانطباعات:

- ما تقييم المرشد لنقاط القوة والضعف عند الطالب؟
- هل هناك أي تشخيصات أو فرضيات حول العوامل المساهمة في هذه المشكلة؟
- ما سمات العمل مع الطالب؟

ثالثاً- وضع الخطة لتلبية احتياجات هذا الطالب:

وفيها يضع المرشد خطة العمل لمعالجة أو التعامل مع المشكلة أو التحدي.

مما سبق، يتضح أنه على المرشد تقييم الحالة بشكل شمولي وعميق، ودراسة الخلفيات التعليمية والتربوية والاجتماعية والأسرية للطالب، ثم دراسة المشكلة القائمة وتشخيصها على نحو مناسب ودقيق بقدر المستطاع، ثم وضع خطة لتلبية احتياجات الطالب وطالب الاستشارة.

أفكار ختامية حول الإرشاد[1] [2]:

تعد نماذج الإرشاد من الخدمات الأساسية للطلبة ذوي الموهبة، وهي مكون رئيس وحيوي في المجهودات التي يتم بذلها لتلبية احتياجاتهم على اختلاف أنواع مواهبهم ومستوى قدراتهم. حاول هذا المبحث المساعدة في توفير أساس معرفي ومهاري لنماذج الإرشاد الأساسية، والتي يمكن بدورها أن تعمل على تلبية الاحتياجات المختلفة لهذه الفئة من الطلبة. كما أنه من المهم أن يكون الإرشاد جزءاً من تخطيط البرامج وتنفيذها، وتوفير السبل اليسيرة للحصول على الاستشارة من المرشد، سواء كان ذلك للطلبة أو المعلمين أو حتى القياديين في الجهة أو المراكز الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة.

المرشد كمستشار:

تعد الاستشارة /الإرشاد شكلاً من أشكال الخدمة غير المباشرة، حيث يتعاون المرشد مع الأطراف الأخرى (أولياء الأمور والمعلمين) لتفعيل الاستراتيجيات الإرشادية التي تدعم تحصيل الطلبة. كما يعمل المرشد كمساند للطلبة لتعزيز التطور والنمو الأكاديمي والمهني والشخصي/ الاجتماعي من خلال هذه الاستراتيجيات الإرشادية التي يستخدمها. وأخيراً، يستخدم المرشد الاستشارات/ الإرشاد لجمع

(1) هناك عدد من البرامج والنماذج المستندة إلى الأدلة العلمية، والتي أثبتت الدراسات العلمية نجاحها ونجاعتها في التعامل مع القضايا المتعددة ذات العلاقة بالصحة العقلية. يمكن لمن أراد التعرف بشكل أفضل إلى أحد هذه النماذج العودة إلى المراجع المتخصصة، أو القراءة من خلال الإنترنت عنها، ومن ثم زيادة التعمق في واحد منها أو أكثر من خلال المصادر المتنوعة.

العلاج السلوكي المعرفي للأطفال ممن يعانون القلق المرضي Coping Cat, Kendell & Hedtke, (2006).

العلاج الجماعي القائم على الجوانب المعرفية Cognitive Behavior Group Therapy (CBGT)، Heimberg et al.، (1990).

الحد من التوتر المستند إلى اليقظة الذهنية؛ Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Kabat-Zinn، (1992).

(2) كملاحظة عامة، وقضية رئيسة في الإرشاد، يجب التأكيد على المرشد أن يلتزم بالممارسات الأخلاقية في نطاق اختصاصه، كما يجب على المرشد البحث عن مزيد من التدريب أو التفكير في الإحالات إلى المهنيين المؤهلين في حال كان موضوع القضية أعلى من تأهيله أو إمكاناته.

المعلومات حول احتياجات الطالب، ولتحديد البرامج والتدخلات التي تعزز تحصيل الطلبة (ASCA, 2012).

يقوم المرشد بكتابة التقارير عن الطلبة وتقديمها لذوي العلاقة من معلمين، وآباء، ومقدمي البرامج الإثرائية (Perera-Diltz, Moe, & Mason, 2011). من المهم الإشارة هنا إلى أنه لا يصح أن يقتصر عمل المرشد على وجوده في مكتبه، أو غرفته الإرشادية، وإنما يحسن به مخالطة الطلبة، والمعلمين، ومقدمي البرامج بشكل مستمر، ولا يترك تدخله محصوراً على ما يتم تحويله له، أو الصدفة. عندما يتعاون المرشد مع المستفيدين داخل المدرسة وخارجها، وداخل البرنامج وخارجه، يصبح أكثر قدرة على تلمس احتياجات الطلبة، والتعرف إلى مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، كما يصبح أكثر وعياً بالبيئة المحيطة، والمتغيرات المتنوعة التي تؤثر في سلوكيات الطلبة ومشاعرهم.

قدم (Perera-Diltz, Moe, & Mason, 2011) عدداً من الخطوات المهمة (سبق الحديث عنها بشيء من التفصيل) التي يجب أن يتبناها المرشد أثناء بناء الخطة للتدخل الإرشادي يمكن تلخيصها في الآتي:

1. بناء العلاقات، أو إقامة علاقة الإرشاد.
2. تحديد المشكلة، أو تعريف أو تقييم المشكلة.
3. تخطيط التدخل، أو تطوير استراتيجيات لحل المشكلات.
4. تنفيذ التدخل، أو الخضوع لإجراءات التدخل.
5. التقييم، الإنهاء، والمتابعة، أو تقييم نتيجة التدخل والخطوات التالية.

المبحث الثامن

العلاقة الإرشادية

الإرشاد «علاقة مهنية تمكّن الأفراد والأسر والجماعات المتنوعة من تحقيق أهداف الصحة العقلية والرفاهية والتعليم وأهداف الحياة العملية» (Kaplan, Tarvydas, & Gladding, 2014). ومع ذلك، لا تعد هذه العلاقة تلقائية ولا مضمونة. يجب أن يعمل المهني المساعد (المرشد) على إقامة علاقة علاجية مع كل عميل من عملائه (طالب، معلم، أب)، والحفاظ على تلك العلاقة، ولا بد من التذكير أيضاً أنه يجب ألا يفرط في تلك العلاقة. أوضحت الدراسات العلمية أن علاقة العمل (أي طبيعة التواصل والثقة المتبادلة) بين العميل والمرشد تمثل 30% من النتائج العلاجية، وذلك بنفس أهمية (إن لم يكن أكثر أهمية) أي استراتيجية أو تدخل معين يمكن استخدامه أثناء العلاج (Kottler & Balkin, 2017).

> من بين العديد من العوامل التي تشكل نجاحاً في العملية الإرشادية، والتي يتفق عليها معظم الباحثين في المجال، هي: العلاقة الإرشادية بين المرشد والعميل، حيث تشكل حجر الزاوية في حل المشكلات النفسية والاجتماعية. بل ذهب بعض المعالجين النفسيين والمتخصصين في الإرشاد إلى التأكيد أن جودة هذه العلاقة شرط مسبق للتغيير والعلاج، وبعضهم الآخر يصفها بالتربة الخصبة التي تسمح بالتغيير، ويذكر آخرون أنها بمثابة الآلية المركزية للتغيير. ومع ذلك، فإن أكثر العوامل المشتركة شيوعاً على الرغم من الاختلاف المهني هي العلاقة العلاجية (Norcross, 2014, p. 114).

قد يظهر الارتباط بين المرشد والعميل بشكل خاص في العمل مع الأفراد ذوي الموهبة. في دراسة أجريت عام 2010 للعلاقة العلاجية، وجد (Yermish, 2010) أنه بالنسبة إلى الطلبة ذوي الموهبة، سواء كانوا فتياناً أو فتيات، الذين نما لديهم شعور بأنهم مختلفون عن غيرهم، قد تنشأ لديهم حواجز اجتماعية وعاطفية في تعاملاتهم مع الآخرين، كما أن وجود علاقة مساعدة متفهمة يمكن أن تصنع فارقاً إيجابياً كبيراً. «لم يكن دور المعالج النفسي مجرد مساعدة العميل على تخطي المشكلات، بل ليكون بمثابة نموذج يحتذى به، ورفيق الدرب، وهو الشخص الذي يعتبره العميل أنه يفهمه ويشابهه» (Yermish, 2010, p.203).

رؤية شاملة:

يمكن أن يكون طلب المساعدة عملية معقدة للطلبة ذوي الموهبة (Peterson, 2012)، وقد يخشون من تأثير «الحصول على مساعدة مهنية» على تصورهم الذاتي عن أنفسهم، أو كيف ينظر إليهم الآخرون مما يشكك في قدراتهم وموهبتهم (Peterson, 2012). وعلى نفس المنوال، فقد يكونون قد عُرفوا على أنهم ذوو تحصيل متدنّ، ولا يرغبون في تعريض الشعور بالاستقلالية للخطر (Peterson, 2012). ومن المحتمل أيضاً أنهم خاضوا تجارب غير جيدة في التعامل مع مرشدين آخرين(Yermish, 2010)، وتوصلوا إلى قناعات بأنه «لا أحد يفهمهم».

ومع ذلك، عندما يبدأ المرشد العمل مع أحد الطلبة من ذوي الموهبة، فمن المهم مراعاة الآتي:

أولاً: إدراك أن وجود هذا الطفل هناك قد لا يكون له أي علاقة واضحة بموهبته. يمكن أن تؤثر المشكلات الأسرية، والقضايا الأكاديمية، والتحولات النمائية، في جميع الطلبة بغض النظر عن مستوى التحصيل الدراسي، مثل القلق، وإساءة استخدام العقاقير، والاكتئاب، والصدمة (Yermish, 2010).

ثانياً: من المهم الأخذ في الحسبان أيضاً أن بعض الأفراد ذوي الموهبة ربما لم يتم التعرف إليهم على هذا النحو، في حين أن بعض الأشخاص الذين تم التعرف إليهم وتصنيفهم من ضمن ذوي الموهبة، قد لا يكشفون عن هويتهم إلى المرشد. ومن

الممكن أيضاً أن يتأقلم الأفراد ذوو الموهبة مع قدراتهم وذكائهم، إلى درجة أنهم لا يدركون الطريقة التي تتشابك بها موهبتهم مع مشكلاتهم الحالية (Yermish, 2010).

ثالثاً: الحذر من وضع افتراضات وبناء تصورات عن الطلبة ذوي الموهبة على أساس الكيفية التي يقدمون بها أنفسهم، ولا مستوى التحصيل، وأن يحاول التعرف بعمق وصدق على مدى جودة الحياة التي يعيشها هؤلاء الطلبة، بغض النظر عن الغرض الظاهر من الزيارة.

رابعاً: بالرغم من أنه من النادر أن يكون من المفيد افتراض أن الموهبة هي «المشكلة» بالنسبة إلى الطلبة من ذوي الموهبة، إلا أنه ليس من الحكمة أيضاً أن يتخذ المرشد موقفاً بأن يتعامل مع هؤلاء الطلبة بنفس الطريقة التي يتعامل بها مع الآخرين من الطلبة ممن يحتاجون إلى خدماته.

خامساً: لكي يكون المرشد فعّالاً مع الطلبة ذوي الموهبة، يجب عليه فهم الطريقة التي تتفاعل بها الموهبة مع طريقة العرض التي يقدم بها هؤلاء الطلبة أنفسهم، والمعلومات التي يحاولون إظهارها، وتلك التي يحاولون إخفاءها أثناء وجودهم معه في الجلسة الإرشادية أو الحصة الدراسية. وهذا يتطلب أكثر من مجرد الإلمام الجيد بطبيعة المشكلة أو الموضوع (Mendaglio, 2005).

> يتطلب الإرشاد الفعال للطلبة ذوي الموهبة معرفة المرشد بطبيعة الموهبة، حيث يحتاج المرشد إلى فهم التعريف، والخصائص، والتحديات المحتملة التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة، وغيرها من معلومات ذات العلاقة. يجب على المرشد أن يكون على دراية بهذه الموضوعات، بل ويتطلب الأمر منه أن يطور بشكل مثالي مفهومه الخاص عن الموهبة، ليتم استخدامه في تقديم الإرشاد للطلبة. إنه ليس مجرد معرفة المعلومات، ولكن غرسها في عملية الإرشاد يعد أمراً ضرورياً. إن تحديد كيفية تأثير المعرفة في الممارسة يمثل تحدياً يجب على المرشدين معالجته (Mendaglio, 2005, p. 207).

وهذا يعني أن نفس الخصائص التي يمتلكها الطالب ذو الموهبة (مثل المعالجة

السريعة للمعلومات، التفكير التجريدي، وأنماط لغوية أكثر تعقيداً، والحساسية المفرطة... إلخ)، وبناء عليها يتطلب الأمر تدخلاً وتوفير خدمات تربوية مناسبة له تساهم في الحاجة إلى ممارسات تعليمية مميزة، هذه الخصائص يمكن أن تؤثر في كيفية تجاوب الطالب وتعامله مع عملية الإرشاد التي تقدم له (Yermish, 2010)، وهذا الموضوع له أهمية كبيرة، ولا أدل على ذلك من النتائج التي توصل إليها (Wood, 2010) بعد دراسته على 153 طالباً من ذوي الموهبة، حيث وجد أن نصفهم تقريباً شعروا بأن مرشديهم فشلوا في فهمهم، أو تصرفوا بطريقة فهمها الطلبة بأنها تنم عن عدم اهتمام أو اعتبار.

لقد أوضح الطلبة الموهوبون في دراسة (Yermish, 2010) أن ما يحتاج المرشدون إلى إدراكه هو أن «الموهبة» ليست شيئاً خارجياً ومستقلاً عن شخصيتهم، وبالتالي يمكن فصله عن حياتهم، بل هي جانب أساسي من كيانهم وشخصياتهم، وحتى أدائهم في المدرسة وفي البرامج الإثرائية، وهي كذلك تسهم بشكل كبير في تشكيل ردود أفعالهم تجاه الأحداث من حولهم، والعلاقات التي ينخرطون فيها.

> في الوقت الذي تعد فيه الخصائص الشخصية للطلبة ذوي الموهبة في كثير من الأحيان مصادر قوة، إلا أنها أيضاً يمكن أن تكون من أسباب شعورهم بالضغوط النفسية التي يصعب عليهم تحملها، وهي كذلك تشكل عبئاً على من يتعامل معهم. يصف هؤلاء الطلبة أنفسهم بأن لديهم دافعية عالية للتعلم، كما أن لديهم رغبة شديدة في متابعة استكشاف والتعمق في مجال اهتمامهم وشغفهم العلمي. في بعض الأحيان، يؤدي فضولهم وسعة اطلاعهم وفهمهم للقضايا المتنوعة إلى تعاظم مشاعرهم تجاه الإحساس بالظلم أو الألم، مما قد يجعلهم غير قادرين على إدارة ردود أفعالهم العاطفية الشديدة، وذلك بسبب عدم قدرتهم على فهم التناقضات والمفارقات التي تحدث دائماً في العالم من حولهم. من الممكن أيضاً، أن يكون لهؤلاء الطلبة اهتمامات أو قيم أو أنماط سلوكية قد تكون غير مقبولة أو غير متوافقة . تعرض بعض هؤلاء الطلبة لمواقف صعبة جداً، ومشاعر غير مريحة، وتقييم سلبي جداً لأنفسهم، بسبب

عدم رغبتهم في الوقوع في الأخطاء، أو شعورهم بأن مدارسهم أو بعض الجهات تستغل مواهبهم لمصالحها الخاصة، أو لأسباب أخرى كثيرة، لذلك نجد أن العزلة الاجتماعية كانت شائعة بين هؤلاء الطلبة... كما كانت الحياة الأسرية بالنسبة إلى بعضهم قوية، ولبعضهم الآخر لا تطاق (Yermish, 2010).

سادساً: على الرغم من أن بعض الطلبة ذوي الموهبة لديهم دراية بتلك الجوانب والتحديات المتعلقة بموهبتهم، إلا أن هناك من الطلبة ذوي الموهبة الآخرين، وهم كثر، من بحاجة إلى المساعدة في فهم هذه القضايا بعمق (Corwith & Olszewski-Kubilius, 2012). وبالتالي، قد يكون المرشد التربوي هو الأكثر مناسبة لمساعدة الطلبة ذوي الموهبة على زيادة وتعميق فهمهم لأنفسهم، وتوسيع وعيهم الذاتي (Akhurst, 2005 Sisk, 2005)، وذلك من خلال الاقتراب منهم، واكتساب ثقتهم، وإبداء الفهم لهم، والحب غير المشروط بتفوقهم. إن استطاع المرشد أن يحقق ذلك، فقد يتحقق له النجاح في تصحيح الجوانب الانفعالية لدى هؤلاء الطلبة، أو ما يطلق عليه (Rogers, 1951) بـ بعملية التصحيح الانفعالي Corrective Emotional Experience. إن استطاع المرشد تحقيق ذلك معهم، فإنه بذلك يساعدهم على تعزيز رؤى جديدة في أنفسهم، وتطوير استراتيجيات المواجهة للضغوط التي يواجهونها، سواء كانت أكاديمية أو شخصية أو اجتماعية (Corwith & Olszewski-Kubilius, 2012).

سابعاً: الحذر من بعض المفاهيم والقناعات غير الدقيقة التي يحملها المرشد نفسه عن الطلبة ذوي الموهبة. توصلت (Freeman, 2005) إلى العديد من التحديات والصعوبات التي يعايشها الطلبة ذوو الموهبة، والتي يجب أن يكون المرشد على دراية بها، حتى لا يتسبب هو أيضاً في حدوثها لهم، أو يتسبب في زيادة وتيرتها لديهم. ويمكن تلخيص أهم هذه الصعوبات والتحديات التي وجدتها الباحثة في الآتي:

- ✓ **القوالب النمطية:** تعد القوالب النمطية الشائعة حول الطلبة ذوي الموهبة من أكثر العوامل التي تغذي الصعوبات والتحديات النفسية لديهم. هذه القوالب مثل:

تصور أن جميع الأطفال ذوي الموهبة متفوقون في جميع المجالات الأكاديمية، أو أنهم يفتقدون المهارات الاجتماعية، أو غير ذلك من التصورات غير الدقيقة.

- ✓ **المشكلات المتعلقة بنوع الجنس:** تعد هذه أيضاً من التحديات المهمة التي يجب أن يكون المرشد على دراية بها. ووفقاً لما ذكرته (Freeman, 2005) فإن عدداً من الدراسات العلمية وجدت أن نوع الجنس يعد أحد أقوى المتغيرات المؤثرة في التحصيل العالي، كما أن نوع الجنس مؤثر بدرجة عالية في النمو الانفعالي. الطلبة من الذكور والإناث يختلفون فيما بينهم في طريقة تعاملهم واستجابتهم للخبرات التعلمية، كما يختلفون في طريقة فهمهم ونظرتهم لمواهبهم. على سبيل المثال: عندما يكون المرشد على وعي بوجود اختلافات في الطريقة التي ينظر بها الفتيان والفتيات إلى موهبتهم (يُنظر إلى الطالبات بأنهن أقل قدرة في مقررات العلوم والرياضيات، وهو ما قد يحمل بعضهن على عدم بذل الجهد الكافي في هذه المجالات، استسلاماً لهذه الرؤية)، هذا الوعي، يمكن أن يكون نقطة انطلاق مهمة له لوضع خطة علاجية مناسبة. وبالمثل، إدراك كيف يمكن لتوجهات النوع الاجتماعي للاستجابة للضغوطات (مثل: قد تتفاعل الفتيات مع الفشل من خلال سلوكيات داخلية مثل الانسحاب، في حين أن الفتيان قد يستخدمون سلوكيات خارجية مثل التشويش أو العدوانية)، قد يساعد المرشد على تطوير استراتيجيات وخطة علاجية مناسبة.

ثامناً: لن يكون الوعي بمفهوم الموهبة بحد ذاته كافياً لوجود علاقات ناجحة وإيجابية بين المرشد والطالب. يتطلب الأمر من المرشد أن يظهر تفاعلاً وجدانياً مع من يتعامل معهم من الطلبة ذوي الموهبة، وأن يجيد التعامل مع مشاعرهم بذكاء، وأن يكون على وعي جيد بتحيزاته الفكرية حول الموهبة، وتجارب الطلبة في المدرسة (Peterson, 2012).

من جانب آخر، على المرشد أن يكون صادقاً مع نفسه بالإجابة عن السؤال الآتي: إلى أي مدى يشعر بالارتياح تجاه الأفراد ذوي الموهبة؟ إضافة إلى: كيف ينظر إلى التحصيل العالي، والتحصيل المنخفض؟ مع الأخذ بالاعتبار حقيقة وجود

مستوى التحصيل كأحد العوامل المهمة المؤثرة في الشعور بالرضا في الحياة للطلبة ذوي الموهبة (Peterson, 2012). قد يكون لجميع هذه العوامل، وقد يكون هناك غيرها، له تأثير كبير في تطوير علاقة المرشد بالطالب، وبالتالي تأثير كبير في مستوى الخدمة الإرشادية.

تاسعاً: يحتاج المرشد إلى أن يشعر بالثقة في النفس، وعدم الارتياب أو الشعور بالقلق كونه يتعامل مع طفل ذي موهبة. المرشد الذي يشعر بالارتباك أو الخوف من التعامل مع الطلبة ذوي الموهبة، قد لا يؤدي ذلك فقط إلى إنهاء العمل قبل أوانه، بل قد يؤذي الطالب أيضاً. من المرجح في مثل هذه الحالات، أن يفقد المرشد العلاقة الإرشادية الجيدة مع الطالب، وبالتالي يفقد التأثير الإيجابي فيه (Mendaglio, 2005).

وبالتالي، يحتاج المرشد إلى إحساس صحي بمفهوم الذات المهنية، وثقة بالنفس عالية، وذلك لكونه يتعامل مع أطفال من ذوي الموهبة (وكذلك أولياء أمورهم)، لديهم عديد من الأسئلة، ومخاوف عديدة، وفي الوقت نفسه لديهم قدرات عالية في الفهم والتحليل قد تكون مصدر تحد وصعوبة، على المرشد أن يتعامل معها بحكمة (Mendaglio, 2005). في حال شعر الطفل بتخوف أو ارتباك المرشد، فإن الأمور قد تكون أكثر سوءاً، حيث قد يترتب على ذلك، شعور بالتشكك في قدرات المرشد، ثم السخرية منه، بل قد يتجه الطفل إلى تولي دور القيادة في الجلسات الإرشادية (Yermish, 2010). إدراك أن مثل هذا يمكن أن يحدث، يدعو المرشد إلى أن يكون على أهبة الاستعداد للجلسات الإرشادية، وتجنب الوقوع في حوارات داخلية/ خارجية حول ما إذا كان جديراً بالقيام بعمله (وذلك لكون هذه الحوارات حتى لو كانت داخلية يمكن أن يدركها الطفل ذو الموهبة، وتؤثر في نظرته للمرشد). لذلك يذكر (Peterson, 2012) المرشدين بقوله: «تذكّروا أنكم تعرفون في الإرشاد أكثر مما يعرفه غيركم».

إنشاء علاقة رابطة إرشادية إيجابية:

نود في البداية التذكير بما ذكره (Peterson, 2012) من أن العلاقة الإرشادية الجيدة تمثل ما يقارب من ثلث التأثير في النتائج الإيجابية للإرشاد. ما لم تتم الإشارة إليه سابقاً هو أن تقييم المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمين) لهذه العلاقة

وليس المرشد هو الجانب المؤثر في النجاح في العلاج بشكل أفضل. من الناحية العملية، يتحمل المرشدون مسؤولية ليس فقط للتواصل بفاعلية، ولكن أيضاً لتوصيل فاعليتهم في علاقاتهم الشخصية. قد تشمل هذه الأخيرة إظهار المرشد على أنه جدير بالثقة، صادق، مهتم، ومنفتح. قد يتضمن أيضاً التوافق، والفكاهة، والذكاء، والخبرة، والقدرة على التعامل مع التحديات والصراعات.

> بغض النظر عن مدى القدرة الذهنية العالية لدى الطالب، أو حس الفكاهة لديه، أو مستوى موهبته، أو مستوى الأداء المدرسي، أو الشغف بمجال العلمي، وبغض النظر عن مدى التوافق، أو عدم التوافق بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى القدرة، تعد قدرة المرشد على الدخول إلى عالم الطالب باحترام، وعدم إصدار أحكام مسبقة، والتعاطف الوجداني، والتقدير لاستعداد الطالب للمشاركة أمراً أساسياً ومهماً. تكمن مسؤولية المرشد في توفير بيئة آمنة لاستكشاف الذات، مع الهدف العلاجي كونه قبولاً/ تقبلاً غير مشروط لذاته (Peterson, 2012).

المرشد ذو الموهبة:

هل يتطلب للنجاح في العملية الإرشادية مع الطلبة ذوي الموهبة أن يكون المرشد يمتلك موهبة أيضاً؟ وإذا كان الأمر كذلك، فهل ينبغي اطلاع الطالب ذو الموهبة على هذا الأمر؟ وكما هي الحال مع العديد من الأمور في مجال الإرشاد، فإن الإجابة هي: «يعتمد الأمر». يعتمد الأمر على حسب شخصية المرشد، وشخصية الطالب، وسبب الإفصاح (أي، هل طلب الطالب ذلك؟)، طريقة الإفصاح (أي كيف يقدم المرشد المعلومة)، ومتى يتم الإفصاح في عملية الإرشاد؟ يذكر (Yermish, 2010) أن قيام المرشد بالإفصاح عن كونه أيضاً لديه موهبة، يمكن أن يحمل على أنه منافسة للطالب، أو تقليل من أهمية موهبة الطالب، ومن جانب آخر قد يوفر هذا الإفصاح اطمئناناً لدى الطالب بأن المرشد مؤهل للقيام بهذه المهمة والدخول في العلاقة الإرشادية، وفهم ما يشعر به الطالب ذو الموهبة بدقة. وبغض النظر عن ذلك كله، يقع على عاتق المرشد تحديد ما إذا كان سيتم

الإفصاح عن هذا الجانب الخاص من حياته الشخصية أم لا، ولكن كما هي الحال في جميع الإفصاحات، يجب تقديم المعلومات فقط عندما تكون في مصلحة الطالب، عندما يمكن أن تؤدي إلى تحسين وتطوير التواصل الإيجابي مع الطالب.

هناك عدد من الأمور التي تساعد على خلق العلاقة الإرشادية الوطيدة، ويمكن تلخيصها في عدد من الخطوات الرئيسة وفق الآتي:

أولاً: الاتسام بالصدق والأمانة: إن الأمانة سواء من حيث المصداقية أو الصدق (أي تطابق الكلمات والأفعال) يمكن أن تساعد على تعزيز علاقة مساعدة منتجة ومثمرة. يفسر (Yermish, 2010) ذلك بقوله:

> قد يشعر الطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء بأن المعالجين (المرشدين) لا يفهمونهم تماماً، وفي الواقع، قد لا يتمكن المعالجون دائماً من مواكبة وفهم التعقيدات والتداخلات في شخصية الطلبة ذوي الموهبة. علاوة على ذلك، عندما يكون لدى هؤلاء الطلبة مجالات معينة من الشغف أو الخبرة، قد يشعرون بأن المعالجين لا يفهمون كيف يرون الأشياء في هذه المجالات. إذا لم يتمكن المعالجون من التعامل مع القلق الناتج عن اعترافهم بما فقدوه أو اتهامات الطلبة لهم بعدم فهمهم، فقد يميلون إلى محاولة التظاهر بأنهم يفهمون، ويأملون ألا يتمكن الطالب من رؤية هذا التزييف أو عدم الصدق معهم. بيد أنه من الحكمة أن يعترفوا ببساطة أنهم لا يعرفون، ولكن سيحاولون فهم ما تعنيه الأفكار للطلبة، وكيف يمكن أن تكون ذات صلة بالعلاج.

ثانياً: تحقيق الألفة الأولية. بالنسبة إلى المرشد في المدرسة أو المركز، فإن الشعور بالقرب من الطالب الذي يوفره منصبه له، قد يمكّنه من الحصول على قفزة في عملية بناء العلاقات الجيدة مع الطلبة. فقد يكون الطلبة على معرفة عامة بالمرشد من خلال اللقاءات العامة، أو في افتتاح بعض البرامج، أو عندما يقدم لهم محاضرة، أو أثناء تقديم اختبارات التعرف إلى ذوي الموهبة، وقد تكون لدى المرشد فرص للتفاعل مع الطلبة أثناء هذه اللقاءات، أو في المناسبات المفتوحة في أثناء تنفيذ

البرامج (Peterson, 2015). على أقل تقدير، من المهم أن يكون لدى المرشد سمعة طيبة بين الطلبة، والتي قد تضع لبنة في أساس علاقة علاجية. في كل الأحوال، يمكن للاجتماع الأولي (الاجتماع الأول لأغراض «الإرشاد العام») أن يقطع شوطاً طويلاً نحو التأثير في تقييم الطلبة للمرشد وللعلاقة الإرشادية (Peterson, 2015).

ثالثاً: بناء شعور مريح نحو مكتب المرشد. يمكن استخدام الجلسة الأولى للتعامل مع مكتب المرشد كمكان يشعر فيه الطالب بالترحيب، والراحة، والثقة، كما يمكن خلالها تحديد الأدوار، وتوضيح التوقعات، وتقديم تعريف بكيفية الأنماط التفاعلية (مثل طبيعة العوامل المتبادلة بين المرشد والطالب). يعد الاستماع باهتمام من قبل المرشد، وإظهار الرغبة في التعرف إلى الطالب، وإظهار الفهم والاحترام والحب والدفء في التعامل معه منذ البداية، أمراً مهماً للنجاح وتوطيد العلاقة الإرشادية الناجحة.

رابعاً: إظهار الاهتمام بالطالب كإنسان وليس لموهبته. عندما يتمكن المرشد من توصيل اهتمام حقيقي بعالم الطالب في الاجتماع الأول، يتم تعزيز فرص التعاون والنمو في العلاقة الإرشادية، وعندما يتم تأسيس علاقة إيجابية، وتقبل القضايا المعقدة في شخصيتهم، وشعور الطلبة ذوي الموهبة بالفهم، يمكن أن تساهم هذه الجوانب، سواء كانت القوة المعرفية لطبيعة مشاعرهم، أو طريقة التعامل الشخصي معهم، في تحقيق بداية قوية لعلاقة إرشادية مثمرة. عندما يتم تأسيس علاقة قوية وملائمة ومثمرة، يمكن للطالب ذي الموهبة اكتساب وعي ذاتي جيد وإيجابي من خلال تقدير وحب واحترام يقدمه له المرشد له (Peterson, 2012).

خامساً: إظهار العلاقة الإرشادية على أنها علاقة تعاونية مشتركة. من الأهمية بمكان أن يقدم المرشد الإرشاد كمسعى تعاوني بين الاثنين، وقبول بأن يكون للطالب ذي الموهبة فهمه الخاص به لما قد يترتب على هذا التعاون. قد يفضل الطلبة ذوو الموهبة علاقة أكثر مساواة بطبيعتها، وهي علاقة يمكن من خلالها تبادل الأفكار والمشاعر الصريحة والمفتوحة (Yermish, 2010). من الأفضل أن يتذكر المرشد أن التعاطف والتواصل الوجداني هو حالة ثنائية الاتجاه، أي مرسل ومستقبل، ولا ينبغي أن يفاجأ

إذا كان الطلبة ذوو الموهبة «يدركون ذلك». على الجانب الآخر، قد يظهر الطالب ذو الموهبة في مواقف كثيرة أثناء العملية الإرشادية قدراً من المعارضة والاستقلالية في الرأي، والتغافل عن مشاعر/ ردود أفعال المرشد (Yermish, 2010). قد يساعد فهم المرشد الجيد للنمو غير المتزامن للطلبة ذوي الموهبة المتمثل في تقدم الجانب المعرفي على الجانب العاطفي في مثل هذه المواقف، ويمكن بدوره أن يستخدم لمساعدة الطلبة على اكتساب الوعي الذاتي بشكل أفضل (Peterson, 2012).

سادساً: استكشاف المتغيرات المؤثرة في الجوانب الانفعالية للطالب. بخلاف القضايا النمائية ومشكلات النمو الخاصة بهم، قد يكون الطلبة ذوو الموهبة معرضين بشكل خاص للضغوطات الأفقية (أي التغييرات المرتبطة بالتقدم المعتاد في الحياة). التحولات المتوقعة مثل: التغيير من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة، أو من المدرسة المتوسطة إلى الثانوية، والحصول على معلم جديد، والانتقال إلى سن البلوغ. كما يمكن أن تكون هناك تغييرات غير منتظمة، ولكنها قد تكون شائعة، مثل انتقال أحد الأصدقاء المقربين، وانفصال/ طلاق الوالدين، وفقدان قريب عزيز عليه (جد أو جدة، عم أو خالة...)، قد يؤدي حدوث شيء من ذلك إلى قلق كبير للطلبة ذوي الموهبة (Peterson, 2012). قد تكون هذه التغييرات صعبة بشكل خاص على الطلبة ذوي الموهبة الذين يعانون الغموض، والإحباط، أو المعتادين على السيطرة على الآخرين (Peterson, 2012). في مثل هذه الحالات، من المهم أن يقدم المرشد معلومات يمكن أن تساعد الطلبة على فهم تجاربهم مع تطبيع المشاعر والسلوكيات الناتجة عن التغيير.

سابعاً: تجنب إرسال رسائل خاطئة حول الحياة الطبيعية للطالب ذي الموهبة. من المهم الإشارة إلى أنه يوجد اختلاف كبير بين وصف تجارب وخبرات الطالب ذي الموهبة على أنها «طبيعية»، ونقل إحساس بأن الطالب ذا الموهبة «يجب أن يكون طبيعياً». لذلك نجد أن (Yermish, 2010) يؤكد أنه من المهم للمرشد إدراك أن الطلبة ذوي الموهبة عرضة للاعتقاد بأن المرشد يحاول تغييرهم إلى شيء لا يمثلهم «لعلاج» موهبتهم. في كثير من الأحيان، يتجه المرشد إلى الضغط «لمساعدة» الطالب على «ما يعتقد» المرشد بأن ذلك حياة «طبيعية» (خاصة الطفولة «الطبيعية»)، فيرسل

المرشد رسالة مفادها أن هناك «خطأ» في حياة الطالب، «يجب أن يتوقف الطالب عن أن يكون حساساً للغاية»، أو «يجب تخصيص أوقات إضافية لتوطيد العلاقات الاجتماعية، والاستمتاع بالوقت». من المهم هنا، أن يضع المرشد في الحسبان أن هناك احتمالات كبيرة بأن الطالب ذا الموهبة يشعر بأن جهوده الإرشادية تتجه نحو الضغط عليه «لإصلاحه». هذا الوعي بهذا الإحساس وهذه المشاعر من قبل المرشد، قد يساعده على وضع تفسيرات لأي سلوكيات صعبة تشهدها الجلسات الإرشادية.

ثامناً: العمل على سبر القضية من الداخل والتحقق من نقاط القوة السطحية. كثيراً ما يعمل الطلبة ذوو الموهبة على إظهار البراعة والثقة، وإخفاء جوانب القصور، وأساس المشكلة، في حين أنهم قد يشعرون داخلياً بأن لديهم مشكلة في قدراتهم الذهنية، أو أنهم غير مقبولين اجتماعياً، حيث يمكن أن يكون هذا الشعور تطوراً لديهم، إما بسبب الرسائل غير المباشرة من الآخرين، أو بسبب شعور متواصل بالاختلاف عن الآخرين (Yermish, 2010). هذه المشاعر الداخلية لدى هؤلاء الطلبة تحدث على الرغم من وجود دليل ملموس على أدائهم التحصيلي العالي، أو وجود مجموعة من الأصدقاء حولهم، أو التمتع ببيئة منزلية داعمة، ومع ذلك كله، يمكن لبعض منهم الإيهام أنهم «أغبياء»، وأن لديهم القدرة على «خداع وإيهام» الآخرين بأنهم أذكياء. وربما يعتقدون أن مجرد معرفة من حولهم بحقيقتهم، فإنهم سيفقدون الصداقات التي لديهم، أو محبة الآخرين لهم.

لهذا، فمن المهم بالنسبة إلى المرشد أن يتحقق من نقاط القوة السطحية، كما يجب عليه أن يحذر الانخداع ببعض المظاهر التي تخفي وراءها بعض المشكلات التي تحتاج إلى المعالجة. بيد أن الطالب قد يقاوم ويرفض محاولات المرشد التعامل مع هذه القضايا الحساسة بالنسبة إليه، خاصة إذا لم يكن لدى المرشد الحصافة اللازمة أثناء ملامسة هذه الجروح، أو لم يستطع أن يقنع الطالب بخبرته وقدرته المهنية. قد يكون هذا الفشل في النهاية نتيجة لعدم قدرة المرشد على بناء علاقة إرشادية قوية وإيجابية مع الطالب من الأساس.

تاسعاً: تبني منهج علاجي قائم على نقاط القوة. يجب أن تكون الخطة العلاجية

في الجلسات الإرشادية اللاحقة جميعها قائمة على البناء على نقاط القوة للطالب (DeJong & Berg, 2013) تعتمد مثل هذه المنهجية على إدراك أنه مهما كانت حياة شخص ما شاقة، بغض النظر عن مدى صعوبة ظروفه، فإن كل فرد لديه نقاط قوة شخصية يمكن توجيهها نحو تحسين نوعية حياته. يمكن أن يدفع هذا التقدير التعاون بين المرشد والطالب نحو اكتشاف نقاط القوة الفريدة المحددة لديه. ومن شأن احترام نقاط القوة هذه، والتأكيد عليها باستمرار، أن يزيد من استثمار الطالب وتحفيزه في العملية العلاجية، وفي الوقت نفسه يقلل من احتمال انتقاد المرشد أو إصدار أحكام، أو إلقاء اللوم على الطلبة، الأمر الذي يمكن أن يعزز الإحساس بالأمان البالغ الأهمية للعلاقة الإرشادية الإيجابية والداعمة.

المحافظة على جودة العلاقة الإرشادية مع الطالب:

من الضروري اتخاذ إجراءات معينة للحفاظ على العلاقة الإرشادية الإيجابية مع الطالب. للقيام بذلك، يتطلب الأمر بذل جهد منسق ومستمر من جانب المرشد للتأكد من إيجابية اللقاءات والجلسات والخطة المتبعة. وفقاً لـ (Kelley, Bickman, & Norwood, 2014)، يستطيع المرشد الحصول على أدلة قائمة على الممارسة من خلال قياس أدائهم، ومدى التقدم الناتج عن جهود الإرشاد بشكل متكرر ومنتظم. يمكن تحقيق ذلك من خلال استراتيجيات ومهارات الإرشاد التقليدية، مثل: الأسئلة المفتوحة (الاستفسارات التي تحتاج إلى تفاصيل)، وأسئلة التوجيه المباشر (عبارات مثل «أخبرني ...»، «قل المزيد عن ...»، و«ساعدني على فهم ...»). هذه الأسئلة يمكن أن تكون مفيدة في دفع الطالب إلى التأمل الذاتي، واكتساب وعي أكبر بكيفية تلقيه للجهود الإرشادية، واستنباط معلومات حول مدى تحسن حياة الطالب بشكل عام. يمكن أن يسترشد المرشد بالمثال الآتي للحصول على معلومات تساعد على المحافظة على جودة العلاقة الإرشادية مع الطالب:

- ✓ يقال: إن غالبية العمل الحقيقي الذي يتم إنجازه من خلال العملية الإرشادية يتم في الفترات ما بين الجلسات. أتساءل ما رأيك في ذلك؟ ما الأفكار أو المشاعر التي لديك بشأن ما تم إنجازه منذ آخر مرة التقينا فيها؟

- ✓ ماذا تتوقع أن تكتسبه من جلسة اليوم؟
- ✓ كيف جرت الأمور معك عندما اضطررت لمواجهة واختلاف مع زميلك في الصف؟
- ✓ قل لي كيف شعرت، موضحاً ذلك؟
- ✓ صف لي مشاعرك عند المجيء للإرشاد؟
- ✓ ذكرت شيئاً مختلفاً. أتساءل كيف.....
- ✓ يبدو أن السؤال الأخير استغرق وقتاً طويلاً من التفكير. أخبرني بما كنت تفكر؟
- ✓ كيف يمكنك إعطاء شكل أو وصف أو صيغة للمشاعر التي تعرضت لها أثناء....؟
- ✓ إذا كنت ستستخدم استعارة (أو تشبيهاً غير مألوف) للتعبير عن مشاعرك، فأنا أتساءل عما قد يكون ذلك؟
- ✓ كيف شعرت حين سمعتهم يقولون ما حدث...؟
- ✓ ما الذي أعجبك في هذه الجلسة؟
- ✓ ما الذي يمكن أن أفعله بشكل مختلف لتكون الجلسة أفضل؟
- ✓ ساعدني على فهم ما ستفعله بشكل مختلف بمجرد إجراء هذه التغييرات، أو الخروج من هذه الجلسة؟
- ✓ كيف سنعرف متى حققنا أهدافنا؟

ومن باب التنويع في الأساليب، أوصت (Peterson, 2012) باستخدام ما وصفته بعبارات «تحفيزية»، والتي يعبر فيها المرشد عن مشاعر «غير مفهومة»، لتحفيز الطالب على إعطاء تفاصيل إضافية، ومن أمثلة ذلك:

- ✓ لا أستطيع تخيل ما يجب أن يكون عليه الوضع. ساعدني على الفهم، أن أكون في الثانية عشرة من العمر، وأن أواجه كل هذه المشكلات أو التحديات/ الصعوبات؟
- ✓ أنا لا أعرف عالمك. ماذا يفعل الأطفال مثلك عندما يكون لديهم وقت فراغ دون أي التزامات؟

- ✓ ساعدني على فهم كيف كان هذا، في عمرك، أن يكون لديك ثلاث وفيات قريبة جداً من الأشخاص الذين تهتم بهم؟

يمكن للعبارات التأملية أن تدفع العلاقة إلى مستوى أعمق، مما يسمح للطلبة بمعرفة أن المرشد لا يسمع فقط لما يقولونه، بل يجيد ويفهم آليات التواصل الفعال معهم (من خلال التواصل غير اللفظي، ونبرة الصوت، والأشياء التي لا يقال عنها صراحة أي الضمنية). تتضمن العبارات التأملية:

- ✓ الاستماع إلى الطالب.
- ✓ الاهتمام بالمحتوى.
- ✓ إبداء التفاعل الوجداني.
- ✓ إظهار أهمية البيانات والمعلومات التي يوردها.
- ✓ إعادة صياغة ما قام بالتعبير عنه، وصياغته والتعبير عنه أمام الطالب بطريقة واضحة وموجزة، ليتأكد ويشعر الطالب بدقة فهمه له، كما يوضح ذلك تركيز المرشد، وهو ما يحفز الطالب أيضاً على التفكير فيما يعايشه هو، وتوضيح مشاعره، أو إجراء أي إضافات على تعبيراته السابقة.
- ✓ ينبغي أن تكون التأملات خالية من الضغوط (أي مشجعة ولكنها لا تستوجب استجابة)، وغير تكرارية (أي أن تكون خالية من آراء أو تقييمات أو أحكام للمرشد).
- ✓ يمكن أن يسترشد المرشد بالمثال الآتي:
- ✓ تركك صديقك وكنت قلقاً بشأن ما قد يعنيه ذلك لك اجتماعياً أو في المدرسة.
- ✓ أصبحت الأمور أكثر صعوبة في هذا الموضوع مما اعتدت عليه، وقد حافظت على موقف إيجابي.
- ✓ أسرتك مهمة بالنسبة إليك.
- ✓ يبدو أن لديك الكثير من المهام على لائحتك في الوقت الحالي.
- ✓ أنت قلق لأن قائمة المهام الخاصة بك تبدو كبيرة جداً بحجم برج خليفة.
- ✓ أشعر بأنه يمكن أن يشكل تحدياً بالنسبة إليك التعبير عن نفسك عاطفياً.

- ✓ لقد كنت أخيراً تختلف وتتشاجر مع أخيك كثيراً.
- ✓ أتصور أن ..... قد يكون مثيراً لك.
- ✓ أنت خائف لأن هذا الفصل (الغرفة الصفية/ البرنامج الإثرائي) سيطلب الكثير من الجهد منك، بيد أنك واثق من قدرتك على الارتقاء إلى مستوى التحدي، وسوف يستغرق ذلك بعض الوقت، وتشعر بالقلق من أن ذلك سيعرض الأشياء الأخرى التي تهمك للخطر، أو لن يكون هناك وقت كاف لها.

خاتمة:

تمثل العلاقة بين المرشد والطالب عنصراً أساسياً في أي جهد علاجي. يمكن للمرشدين الذين يعبرون عن التعاطف الوجداني، والواقعية، والقبول، والاتجاه الإيجابي غير المشروط، تحويل مكتب الإرشاد إلى مكان آمن، حيث تنطلق جميع عمليات الإرشاد الأخرى من هذا المكان الآمن.

توصيات لبناء علاقة الإرشاد

لبدء العلاقة الإرشادية، وتطويرها، والحفاظ عليها، هناك العديد من السلوكيات اللفظية، وغير اللفظية، التي يجب على المرشدين الانخراط فيها لتقديم أنفسهم بكفاءة إلى الطالب. أشار (Gladding, 2009) إلى سمات وخصائص إرشادية مهمة، مثل:

- الوعي الذاتي.
- الصدق.
- الانسجام.
- المعرفة.
- الخبرة.
- الجاذبية، أو التحدث بوضوح وباحترام، وكذلك الحضور الجسدي والوجداني.
- الثقة، أو الأمانة، والمصداقية.
- التعاطف.
- العلاقة المتفهمة.

وهناك مهارات أخرى تساعد على المحافظة على علاقة إشادية قوية حددها (Gladding, 2009) في الآتي:

- تغيير التصورات والمفاهيم، أو تقديم طرق آمنة لاستكشاف وجهات نظر بديلة أو مختلفة في بيئة لا تصدر أحكاماً أو تقييمات.
- القيادة أو التوجيه.
- التركيز الجيد مع الطالب، واستيعاب طرق الطلبة المتنوعة في معالجة المعلومات وتقديم أنفسهم.
- التعاطف الدقيق والصادق.
- مشاركة الخبرات الشخصية مع الطالب.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية (الآنية)، أو التركيز على «هنا والآن» للعلاقة الإرشادية مثل المشاعر والانطباعات والتوقعات بين المرشد والطالب.
- الدعابة، الاستجابة المفاجأة غير المتوقعة التي ترفع الحرج عن الطالب، وتمتص التوتر لديه.
- المواجهة أو استحثاث قدرات الطالب النفسية أو العقلية بشكل مناسب، لفحص أو تعديل أو التحكم في سلوك، أو فكر غير مرغوب فيه، أو فكر عقيم.
- الترتيب والتنظيم، أو توجيه أفعال الطلبة لتغيير أساليب تفكيرهم، ومشاعرهم، وسلوكهم، لتحقيق أهدافهم.
- الممارسات، أو التعبير اللفظي أو التصرف العلني فيما تم تخطيطه وترتيبه (أي ممارسات/ مراجعة علنية) وكذلك تأمل أو تخيل الهدف أو النتيجة المرجوة (أي ممارسات غير علنية أو كامنة).

يجب أيضاً على المرشدين أن يكونوا على وعي بمعالجة مشكلات الانتقال أو التحول (مثل توقعات الطالب الخاصة بالمشاعر السابقة أو الحالية نحو المرشد)، والانتقال/ التحويل المعاكس (أي رد الفعل الوجداني المتوقع من قبل المرشد أو سلوكه تجاه الطالب)، والذي يمكن أن يؤثر في العلاقة الإرشادية.

المبحث التاسع

استراتيجيات الإرشاد

كما هو معلوم، توجد دراسات كثيرة جداً حول موضوعات متنوعة متعلقة بالموهبة. كما توجد وفرة في عدد التعريفات المتعلقة بـ«الموهبة»، وكذلك المصطلحات المرتبطة بها مثل: تحديد الهوية، والخصائص المتنوعة للطلبة ذوي الموهبة، والتحديات والمشكلات والاهتمامات الأكاديمية، وأنواع القدرة ومستوياتها، واستراتيجيات التعرف والرعاية المتباينة التي تعقد تعميم أي نتائج و/ أو تقديم أي معلومات قاطعة. وضمن هذه الوفرة من الغموض النسبي، تبرز مسألة العلاج النفسي التي تم تعريفها في أحد التعريفات -على سبيل السخرية-، (Raimy, 1950) على أنها «استراتيجيات غير محددة، تطبق على مشكلات غير محددة، مع نتائج غير متوقعة» (ص 93).

في خضم ذلك، قد يبدو من الواضح أن وضع نهج فعال لتقديم الإرشاد للطلبة ذوي الموهبة يمثل مهمة ليست سهلة. في النهاية، لا يمكن اعتبار التحديات والصعوبات «المشتركة» للطلبة ذوي الموهبة أمراً شائعاً، حيث تشير الدراسات العلمية باستمرار إلى أن الطلبة ذوي الموهبة لديهم مشكلات أو تحديات تتطلب خدمات إرشادية أكثر أو أقل من نظرائهم غير ذوي الموهبة، ولم يتم دراسة قابلية تطبيق أساليب علاجية محددة، ومزاياها، وعيوبها بشكل صريح مع هذه الفئة (Peterson, 2006). ولكن ما تم الاتفاق عليه هو أن هناك حاجة لتقديم الإرشاد داخل مجتمع الطلبة ذوي الموهبة (Moon, Kelly, & Feldhusen, 1997; Peterson, 2006; Wood, 2010).

وفقاً لأدبيات مجال تربية الموهوبين، يمكن أن يكون تقديم الإرشاد للطلبة ذوي الموهبة متمايزاً ومتنامياً بطبيعته (Peterson & Wachter Morris, 2010).

يمكن تقديمه عن طريق الإرشاد الفردي، أو الجماعي، والإرشاد المهني، والعلاجات التعبيرية بما في ذلك العلاج بالفن، والعلاج بالكتب، والعلاج السينمائي (Yermish, 2010). وعلى الرغم من أنه لم يتم بعد تحديد أفضل الاستراتيجيات لتقديم الإرشاد للطلبة ذوي الموهبة، إلا أن (Wood, 2010)، أشار إلى أن الممارسين المهنيين في المجال انتقلوا إلى ما يسمى تنظيم الأساليب والتقنيات التي تقع ضمن مجموعة متنوعة من المجالات.

في قلب أي استراتيجية جيدة لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة تكمن أهمية فهم مفهوم الموهبة، والتداعيات التي قد تنتج عن وجودها بمستويات مرتفعة على شخصيات الطلبة، وسلوكياتهم، وعلى الجوانب العاطفية والفكرية لديهم وطبيعة العلاقات الاجتماعية (Peterson & Wachter Morris, 2010; Yermish, 2010). من خلال العمل مع الطلبة ذوي الموهبة، يكتسب المرشدون فهماً متعمقاً لأساليبهم واستراتيجياتهم الأكثر فاعلية في مساعدة هؤلاء الطلبة على تحسين حياتهم، وتعزيز مستوى رضاهم عن أنفسهم، وهي جوانب قلما تجد اهتماماً من قبل الراشدين المحيطين بالطلبة (Peterson & Wachter Morris, 2010). يعمل المرشدون التربويون على تحقيق التوازن المطلوب في حياة الطلبة ذوي الموهبة بين قدراتهم ومواهبهم، ومتطلبات الحياة من حولهم، بصورة تجعل منهم مستمتعين بما يفعلون، وقادرين على التواصل الفعال والإيجابي مع من حولهم.

فيما يلي عدد من الاستراتيجيات التي تهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي الموهبة على الشعور بالتقدير والتفهم. إن خلق هذا النوع من الأمن، وهذا الشعور بالأمان، قد يعزز انفتاح هؤلاء الطلبة، والاستجابة للخطة العلاجية وللمشكلات الاجتماعية والعاطفية الوجدانية والأكاديمية التي غالباً ما يواجهونها.

التعامل الصحي Healthy Coping:

يمكن لحياة الطلبة ذوي الموهبة أن تكون معقدة بعض الشيء. في المرحلة الابتدائية، قدراتهم الذهنية العالية تمكنهم من احتلال موقع متميز بين أقرانهم. ومع تقدمهم في السن، يمكن أن تسبب هذه القدرات العالية بعض التحديات والصعوبات

الشخصية في علاقاتهم مع من حولهم (Kao, 2011). ولعل مما يُعقد هذا الأمر وقد يكون سبباً لمثل هذه المعاناة، الطريقة التي يتعامل فيها الراشدون مع هؤلاء الطلبة. غالباً، يهتم الراشدون بمجال موهبة الطلبة، ويغفلون عن الجوانب المتعلقة بها، سواء الشخصية والاجتماعية، بل قد يتعاملون معها بطريقة تزيد من تدهورها، وذلك لعدم المعرفة الجيدة للأسباب وما يجب عليهم فعله. التذبذب في المعاملة، والمبالغة في التوقعات في جميع الجوانب، والتقدير المشروط بالتفوق يزيد من معاناة هؤلاء الطلبة.

معايشة وطبيعة حياة الطلبة ذوي الموهبة في المدرسة تختلف عن تلك التي يعيشها بقية الطلبة. ونتيجة لخصائصهم الذهنية والشخصية المختلفة، غالباً ما يقود الطلبة ذوو الموهبة الآخرين إلى التعامل معهم بشكل مختلف عن غيرهم من الطلبة، وحتى إن لم يكن الأمر كذلك، فمن المرجح أن يعتقد الطلبة ذوو الموهبة أن ذلك يحدث. ونتيجة لذلك (سواء كان التعامل المختلف حقيقة أو توهماً)، يعاني هؤلاء الطلبة توتراً دائماً بين تطوير العلاقات الشخصية «الطبيعية» مع الآخرين، والبحث عن التحديات التي تسمح لهم بالاستفادة القصوى من قدراتهم الأكاديمية (Swiatek, 2012).

بالنظر إلى الطبيعة الاجتماعية لمرحلة للطفولة والمراهقة، فمن المفهوم أن الطلبة ذوي الموهبة قد يحاولون الابتعاد عن القضايا أو الجوانب المميزة التي يرون أنها ترافق موهبتهم (Coleman & Cross, 2005; Kao, 2011). وبما أن الموهبة تمثل بُعداً غير منظور للهوية المتنوعة، فمن الممكن -إلى حد ما- للطلبة ذوي الموهبة أن يحجبوا قدراتهم في محاولة لتحسين مكانتهم الاجتماعية (Cross & Cross, 2015). وكما ذكر (Cross & Swiatek, 2009)، «قد تكون وصمة (علامة مميزة) الموهبة كبيرة إلى درجة أن الطلبة ذوي الموهبة في الغرف الصفية العادية غالباً ما يواجهون خياراً بين السعي وراء التفوق الأكاديمي، والقدرة على تطوير علاقات تامة مع أقرانهم من نفس العمر» (ص 26).

يوظف الطلبة ذوو الموهبة في كثير من الأحيان مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى مساعدتهم على الموازنة بين رغبتهم الملحة لتحقيق الذات والتفوق

بما يتوافق مع قدراتهم العالية، وبين رغبتهم في الحصول على القبول الاجتماعي (Coleman & Cross, 1988; Swiatek, 1995, 2001, 2012). يمكن تجميع وتصنيف هذه الاستراتيجيات إلى مجموعتين:

الأولى: الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة Problem-focused behaviors.

الثانية: الاستراتيجيات التي تركز على الجوانب الانفعالية Emotion-focused behaviors.

وتتألف المجموعة الأولى من استراتيجيات لتغيير حالة ومستوى الضغوط، ويمكن أن تشمل إخفاء بعض مؤشرات القدرة العالية، ومساعدة الآخرين، ومستوى النشاط الذي يتم بذله (Swiatek, 2001). وتتضمن المجموعة الثانية استراتيجيات لتغيير معتقدات المرء، من أجل تقليل رد فعله العاطفي الوجداني السلبي تجاه الضغوطات، وقد يتخذ ذلك شكل إخفاء أو حتى إنكار وجود الموهبة، أو إنكار تأثيرها في العلاقات مع الأقران (Swiatek, 2001). يمكن أن تشمل هذه الاستراتيجيات الآتي:

- ✓ «لست من الموهوبين»، «لقد حالفني الحظ - لقد كان لدي معلمون مريحون»، «درجاتي متميزة لأنني لم أواجه أي دروس صعبة» (إنكار الموهبة).
- ✓ «لا أحد لديه مشكلة مع مستوى قدراتي المرتفعة»، «لا يعاملني الناس بشكل مختلف لأنني ذو موهبة» (إنكار الموهبة على تقبل الأقران).
- ✓ «أبذل قصارى جهدي للانسجام»، «أحاول أن أتصرف وأرتدي وأتحدث مثل أي شخص آخر» (التركيز على المطابقة).
- ✓ «أنا مشغول جداً بالتركيز على كون لي شعبية واسعة» (التركيز على الشعبية).
- ✓ «وقتي بعد المدرسة ممتلئ بالنشاطات والبرامج الإثرائية»، «أنا ألتحق بالكثير من البرامج والنشاطات غير المدرسية، إنه يمنحني فرصة للخروج مع أصدقائي ويبقيني بعيداً عن المشكلات» (التفاعل الاجتماعي).
- ✓ «يبحث الطلبة عني عندما لا تكون هناك مسائل صعبة»، «أساعد الآخرين عندما أجدهم يعانون أو بحاجة إلى المساعدة» (مساعدة الآخرين).

- ✓ «عندما أحصل على نتيجة الاختبارات أو المهام، أخبر الناس بأن أدائي كان لا بأس به» (إخفاء الموهبة).
- ✓ «أنا الشخص الذي يحيي الغرفة الصفية بالمرح والسرور»، «أنا من النوع خفيف الظل في الغرفة الصفية، وأسعد الآخرين» (لعب دور المهرج).

لقد وجدت عدد من الدراسات العلمية أن عدداً من المتغيرات تتوافق مع استراتيجيات محددة. على سبيل المثال، وجد أن الطالبات ذوات الموهبة أكثر عرضة لإنكار موهبتهن، والانخراط في التفاعل الاجتماعي وإظهار الرغبة في المساعدة (Kao, 2011; Swiatek, 2012)، وقد يكنّ أكثر عرضة للتوافق والشعبية، وقد يكون لهن مستويات أعلى من الأنشطة الشخصية (Kao, 2011). من ناحية أخرى، من المرجح أن يتجنب الذكور ذوو الموهبة الظهور وطلب الشعبية، وتجنب الزملاء، ويميلون أكثر نحو استخدام الفكاهة كوسيلة للتوافق الاجتماعي (Kao, 2011; Swiatek, 2012). في هذه الأثناء، يكون الطلبة ذوو الموهبة الأكبر سناً أكثر ميلاً للتركيز على الشعبية ومساعدة الآخرين من الطلبة الأصغر سناً (Swiatek, 2012).

بشكل عام، قد يفضل الطلبة ذوو الموهبة الاستجابة بفاعلية للضغوطات التي يواجهونها (Tomchin, Callahan, Sowa, & May, 1996)، ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن الاستراتيجيات التي يختارونها مناسبة. وفقاً لـ (Swiatek, 2001; 2012)، تميل الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة إلى أن تكون أكثر فائدة من الاستراتيجيات الموجهة وجدانياً، حيث إن أولئك الطلبة الذين يتعاملون مباشرة مع المشكلات الشخصية من خلال زيادة التفاعل الاجتماعي تبين أنهم مرتبطون بشكل إيجابي بمفهوم الذات والرفاهية، في حين أن أولئك الذين يحاولون تغيير رد فعل عاطفي ووجداني واحد فقط، أو تعزيز قبول سلبي لحالة مشكلة، كان لهم ارتباط سلبي بمفهوم الذات والرفاهية (Swiatek, 2012).

منظور المرشد:

يبرز في قلب استراتيجيات التعامل الاجتماعية المذكورة سابقاً الدافع البشري نحو التواصل الاجتماعي. وبالتالي، فإن الأنظمة التربوية التي تقدم برامج خاصة

بالموهبة (مثل برامج السحب، البرامج الإثرائية، فصول الموهوبين...) عادة ما تكون قادرة على تمكين الطلبة ذوي الموهبة من العمل معاً أكاديمياً، والتفاعل اجتماعياً، وخلق إحساس بالقبول الاجتماعي فيما بينهم (Swiatek, 2012). وهذا بدوره قد يجعل من غير الضروري استخدام استراتيجيات اجتماعية مرتبطة بشكل سلبي بمفهوم الذات (على سبيل المثال، إنكار الموهبة).

إن عدم قدرة المدرسة على تلبية هذه الاحتياجات الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة من خلال البرامج التربوية الخاصة بهم، لا يعني أنه لا يتوجب تقديم شيء لهم لمساعدتهم على مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية. وفقاً لـ (Swiatek, 2012)، فإن دور المرشد مهم للغاية، خاصة في مثل هذه الحالات، حيث إنه يمكنهم مساعدة الطلبة ذوي الموهبة في التعرف والتغلب على المشكلات والتحديات التي تواجههم. الأساليب والاستراتيجيات التي يقدمها المرشد للطلبة تساعدهم على تحسين نمط حياتهم اليومي، وربما دعم توازنهم الاجتماعي والشخصي العام. تشمل استراتيجيات التعامل الاجتماعية النشطة المشاركة في الفعاليات الرسمية، والتي يمكن أن تسهل وتساعد في تطوير الصداقات القائمة على الاهتمامات المشتركة، وتقديم المساعدة الأكاديمية لزملائهم من الطلبة.

إضافة إلى ذلك، قد يساهم المرشدون في مساعدة الطلبة ذوي الموهبة على التكيف الإيجابي من خلال تطوير قبولهم للذات، ومن خلال تعزيز واكتساب فهم ووعي أفضل للنمو الشخصي (Wood, 2010). لتحقيق ذلك، يمكن استخدام نموذج تشكيل الهوية الموهوبة Gifted Identity Formation Model والذي أورده (Mahoney, Martin, & Martin, 2007). حيث يعمل هذا النموذج على تقييم الموهبة في ضوء سلسلة متصلة من السلوك البشري، حيث يقدم إطاراً تنظيمياً يمكن استخدامه لتصميم التدخلات أو الممارسات أو الاستراتيجيات أثناء عملية الإرشاد (Mahoney, 2007).

يمكن استخدام النموذج لتوجيه التدخلات التي تساعد الطلبة ليكونوا أكثر انسجاماً مع موهبتهم، والعمل على إظهارها واستثمارها على أفضل وجه، سواء كان ذلك في المدرسة أو البرامج الإثرائية، أو العمل، أو العلاقات الاجتماعية. الهدف هو

تقييم وإدخال متغير الموهبة في سياقات عديدة لدعم وتطوير هوية موهوبة كجزء من الذات بشكل كلي. (Mahoney, 2007).

نموذج تشكيل الهوية الموهوبة:

يتكون النموذج من أربع وحدات/ مكونات (المصادقة، التأكيد، الانتماء، التقارب)، واثني عشر نظاماً (الذات، العائلة، الأصل/ النشأة، الثقافة، التدريب، البيئة، التعليم، والجانب الاجتماعي، النفسي، السياسي، الجذور النفسية، الفسيولوجي، والتنموي). تعمل تلك الأنظمة على تسليط الضوء على الطبيعة المعقدة للهوية والعمليات التفاعلية المسؤولة عنها.

تتم الوحدات الأربع بطريقة سلسة (أي أنها لا تحدث بترتيب محدد)، وقد تقدم نظرة ثاقبة للقوى التي تقوم عليها هوية الفرد الموهوب. قد تشتق الفاعلية من النفس أو من العلاقات مع الأشخاص الآخرين الأساسيين (أي الأشخاص الذين يعتمد عليهم الطالب ذو الموهبة في مراحل النمو).

المصادقة (Validation): قد تأتي المصادقة كنتيجة لإقرار الطالب وملاحظته واعترافه المستمر بموهبته، والإقرار من جانب أحد الوالدين، و/ أو التعرف والاكتشاف من قبل المعلم، أو برنامج تربية الموهوبين في المدرسة أو المركز. بما أن مصدر المصادقة قد يكون محدوداً (على سبيل المثال، قد لا يتعرف الوالدان إلى موهبة الطفل، قد لا يفي الطفل بجميع متطلبات الدخول في برنامج الموهوبين)، من المهم أن يأخذ المرشد بعين الاعتبار مجموعة متنوعة من المؤشرات والاستراتيجيات التي تساعد الطلبة ذوي الموهبة على رؤية المميزات والإيجابيات التي يمتلكونها بسبب موهبتهم.

التأكيد (Affirmation): يحدث التأكيد نتيجة للتفاعل والاعتراف المستمر من قبل الفرد لموهبته. ويمكن تحقق ذلك من خلال البرامج والوحدات الإثرائية، أو البيئة المدرسية، أو المركز، أو الحياة المنزلية للطلبة ذوي الموهبة، وكذلك من الوالدين والمعلمين والآخرين. قد يكون ذلك إيجابياً (على سبيل المثال: المشاركة في برنامج الروبوت بعد المدرسة الذي يُمكّن الطالب ذا الموهبة من تلقي ردود فعل إيجابية لقدراته، أو المشاركة في برنامج إثرائي مسائي أو نهاية الأسبوع)، أو سلبياً (على سبيل المثال، النشأة في منزل لا يحرص على مشاركة الطالب في البرامج الإثرائية، وبالتالي لا

يسمح له بالمشاركة فيها). ومن ثم يتمثل دور المرشد في استكشاف وتقييم العمليات المتعلقة بتصور الطلبة للموهبة وقدراتهم، ومساعدتهم على المشاركة في البرامج والنشاطات المناسبة لهم، والتي تساعدهم على زيادة الثقة في قدراتهم، ومواهبهم.

الانتماء (Affiliation): بينما يركز التأكيد على العلاقات الأساسية، يبرز الانتماء أهمية التواصل الثانوي، الأقران والأشقاء وما إلى ذلك. وينطوي الانتماء إلى الاندماج في بيئة اجتماعية، دون فقدان الإحساس بالذات. «تشمل هذه العملية الاعتراف بالحاجة إلى الانتماء والشعور بأن الشخص له مكانة ومعنى وأهمية». يوفر الانتماء للطالب ذي الموهبة محيطاً يتم فيه تقديره وقبوله لتفرده (Mahoney, 2007, p. 6). قد يساعد المرشد في هذا الجانب من خلال تطوير مجموعات تعاونية للطلبة ذوي الموهبة على أساس الاهتمام، وبالتالي توسيع رؤية المشاركين للموهبة خارج المجال الأكاديمي. وقد يكون التسريع الأكاديمي مناسباً كذلك، حيث إن فكرة هذا الجانب هو أن الطفل ذا الموهبة لن يضطر إلى إنكار موهبته من أجل تكوين صداقات (Mahoney, 2007).

التقارب/ التجانس (Affinity): يركز المكون الرابع، التقارب، على الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه الطالب ذو الموهبة. يمكن أن يوفر الشعور بأهمية ما يقوم به، وعلاقته بأهدافه الشخصية، شكلاً من الترابط والعلاقة الوثيقة بينه وبين المهام والبرامج التي يشارك فيها، مما يعزز لديه الدافعية القوية للعمل وبذل مزيد من الجهد. يوضح (Mahoney, et al, 2007) هذا الجانب في الآتي:

> عند العمل مع هذا المكون، يسأل المرشد السؤال التالي: «هل تتم تلبية حاجة الطالب إلى التجانس (أي تحقيق أهدافه، غرضه)؟»، وبالتالي هذا المكون يُعنى بالتأكد من أن الجهود المبذولة تتجانس مع موهبته وشغفه وأهدافه ودوافعه التي تنبع منه. على سبيل المثال، قد يكون لدى المراهق ذي الموهبة شغف كبير لتقديم مساهمة اجتماعية وسياسية لقضية ما. هنا، يتبلور دور المرشد في تيسير المساعدة لهذا الشاب لتحقيق التقارب مع هدفه، ويتطلب هذا المكون نظرة أعمق في حال ذلك الطالب، حيث قد تكشف هذه النظرة الفاحصة أن الطالب يعاني أيضاً عدم المصادقة أو التأكيد أو الانتماء أو مزيجاً من الثلاثة. قد يكون لدى الشخص إدراك من تقاربه، ولكن لا يعرف مدى صحة مشاعره.

الاعتبارات المنظومية:

ترتبط المكونات الأربعة المذكورة أعلاه مع المكونات الاثني عشر التالية للتأثير في موهبة الفرد. وفقاً لـ (Mahoney, et al, 2007)، ينبغي للمرشد التعاون مع الطالب ذي الموهبة لاستكشاف كل هذه المكونات المتداخلة. التحدي الذي يواجه المرشد في هذه العملية هو: استكشاف عمق ما يحدث داخل وبين كل من هذه الأنظمة من حيث صلتها بموهبة الطالب.

- **النظام الذاتي (Self System):** يعبر النظام الذاتي عن وجهة نظر الفرد الذاتية، حيث ينطوي على قيمه ومعتقداته، وكذلك إدراكه للطريقة التي ينظر بها الآخرون إليه. عند استقصاء النظام الذاتي من قبل المرشد، يتم التعامل مع مسائل التوافق بين التصور الذاتي للطالب وبين تجربته السابقة والحالية.
- **النظام العائلي (The Family System):** من الواجب على المرشد الذي يعمل مع هذا المكون أن يقوم بفحص كيفية ارتباط عائلة الطالب (مثل: الوالدين، الأشقاء) بموهبتهم. على سبيل المثال، يمكن للمرشد المعالج أن يفحص كيف تغيرت مفاهيم وسلوكيات الأسرة، إن وُجدت، نتيجة لوجود طفل لديه موهبة.
- **نظام الأصل (Family Origin System):** يمتد نظام الأصل أو النشأة إلى الأجيال السابقة، ويهتم بدراسة التفاعل بين تقاليد الأسرة والمعتقدات والقيم التي تملكها وبين موهبة الطالب.
- **النظام الثقافي (Cultural System):** من المرجح أن يتداخل كل من الأبعاد الموجهة نحو الأسرة مع النظام الثقافي المحيط بها، حيث تتفاعل الموهبة مع جوانب أخرى من التنوع، والتي تشمل (على سبيل المثال لا الحصر) النوع الاجتماعي والعرق والدين.
- **النظام التدريبي/ المهني (Vocational System):** قد يكون النظام التدريبي أكثر ملاءمة للمراهقين من ذوي الموهبة من الأطفال، حيث إنه يتعلق بالاهتمامات والخيارات المهنية، وقد يجد المرشد الذي يستكشف النظام التدريبي/ المهني فرصة لتعزيز جانب الانتماء. على سبيل المثال، يمكن للمرشد أن يربط طالباً في

المرحلة الثانوية مهتماً بالبرمجة، مع نادي الكمبيوتر/ التكنولوجيا في المركز، أو في جهة ما في الدولة.

- **النظام البيئي (Environmental System):** يفحص النظام البيئي المدى الذي تشجع فيه البيئة الشاملة للطلبة ذوي الموهبة على استخدام وتطوير مواهبهم. يمكن أن يشمل ذلك كلاً من الاعتبارات الكلية (على سبيل المثال، وجود جامعة أو جهة تهتم بالموهبة في أو بالقرب من الطالب يمكن أن يؤدي إلى المزيد من فرص الإثراء)، والاعتبارات الصغيرة (على سبيل المثال، هل لدى الطالب ذي الموهبة الفنية المساحة والمواد الأولية التي يمكن أن تنميها في المنزل؟). يمكن النظر إلى النظام البيئي على أنه يرتبط بالنظام التعليمي، وفرص التعلم الرسمية، وغير الرسمية المتاحة للطلبة.

  من خلال العمل على هذا النظام، يحتاج المرشد إلى استكشاف البيئات التعليمية التقليدية، وغيرها من البيئات التعليمية ذات الصلة للمساعدة في هذا المجال من التنمية. تعد العلاقة بين النظام التعليمي وهوية الطالب أمراً بالغ الأهمية، بسبب الميل إلى تحديد الموهبة في سياق أكاديمي، كما يضع المجتمع قيمة هائلة على الموهبة ذات الصلة بالجوانب والمجالات الأكاديمية، والتي تم تحديد معاييرها من قبل نظام التعليم الأكاديمي التقليدي. على سبيل المثال، إبراهيم، بسبب قدراته العالية، لم يتمكن من العثور على وضعه التعليمي التقليدي المحفّز لنوع موهبته، حيث كان في الصف العاشر (أول ثانوي) وانخفض أداؤه بشدة. عمل مرشده (في مركز رعاية الموهوبين) وولي أمره على خطة لتسريعه إلى الصف الثاني عشر (الثالث ثانوي)، كما تضمنت الخطة أيضاً معلماً قام بتعليمه كيفية القيام بتقنيات الرسوم المتحركة المتقدمة على الكمبيوتر (مجال موهبته). بدأت الأمور تتحول وتحسنت أعماله.

- **النظام الاجتماعي (Social System):** قد يهتم المرشد بالنظام الاجتماعي من خلال تقييم فرص الطلبة ذوي الموهبة للتواصل مع الآخرين. إن أمكن، فقد يعمل على تشكيل مجموعات من الطلبة ذوي الموهبة. يمكن أن تكون هذه

بمثابة وسيلة لتطوير العلاقات، وتعزيز الشعور بالانتماء، وتوفير الفرص لممارسة المهارات الاجتماعية.

- **النظام النمائي (Developmental System):** قد يساعد بناء المجموعات الاجتماعية في تعزيز النظام النمائي أيضاً، ويمكن أيضاً متابعة التطورات والتغيرات في دورة الحياة لدى الطالب (الانتقال من الطفولة إلى المراهقة)، كما يمكن للمرشد أن يعمل مع الطالب ذي الموهبة على للتعرف وتفهم النمو غير المتوازن، على سبيل المثال، أو فهم طبيعة التغيرات التي تحدث نتيجة الاندماج في مجموعات جديدة، أو برامج متقدمة، أو الدخول في تجربة التسريع.
- **النظام النفسي، النظام السياسي، النظام الفسيولوجي (Psychological System, Political System, & Organic-Physiological System):** هذه الأنظمة في الغالب لها تأثيرات في النمو النفسي للطالب بشكل عام، وقد يكون بطريقة غير مباشرة. على المرشد هنا فقط الأخذ في الاعتبار تأثير هذه الأنظمة بشكل عام في تكوين الطالب، واهتماماته، وفرصه التعلمية والإثرائية.

العمليات والاستراتيجيات:

يسعى المرشد الذي يستخدم نموذج تكوين الهوية الموهوبة، إلى فهم كيفية تأثير الموهبة الفردية في نموهم ورفاههم بشكل عام. والفكرة هي أنه عندما لا تتم تلبية الموهبة بالمكونات الأربعة المفصلة والموضحة أعلاه، يمكن أن يؤدي ذلك إلى إحساس بالاضطراب الذاتي، وهي علاقة مضطربة مع الموهبة المذكورة. من خلال التعاون في استكشاف تأثير الأنظمة المختلفة في تصورات الفرد، يمكن للمرشد الحصول على معلومات حول طرق رعاية مواهب الطالب، ويمكن أن يساعد الرسم البياني الوارد في الشكل 1 المرشد على توثيق التفاعل بين مكونات تطوير الهوية الأربعة، وبين أنظمة التأثير الـ12. قد تحدد المعلومات التي تم عرضها في الرسم البياني، والتي تم تنفيذها من خلال المناقشات العلاجية (انظر الشكل 2) العلاقات المهمة، وتساعد في تشكيل تطوير أسلوب علاج مناسب.

خاتمة:

من خلال استخدام العوامل الأربعة، والاثني عشر نظاماً من نموذج تشكيل الهوية للطلبة ذوي الموهبة، قد يساعد المرشد على تعزيز الرفاهية النفسية للطلبة ذوي الموهبة، مما يقلل من الحاجة إلى الانخراط في سلوكيات التكيف، وقد يوفر ذلك أيضاً سبيلاً لاكتساب المعلومات التي يمكن أن تكون أساساً لاستراتيجيات التكيف التي تركز على حل المشكلات. وقد أكد ذلك (Swiatek, 2012)، حيث أشار إلى أن أفضل نهج للعمل مع الطالب ذي الموهبة الذي لديه مشكلات وتحديات اجتماعية، هو مساعدة الطالب على حل مشكلاته بنفسه.

نظم مؤثرة في تشكيل هوية الطلبة ذوي الموهبة				
النظم	المكونات الأربعة			
	التحقق	التأكيد	الانتماء	الانسجام
الذات				
العائلة				
الأصل				
الثقافة				
التدريب				
البيئة				
التربية والتعليم				
الاجتماعي				
النفسي				
السياسي				
الفسيولوجي				

مثال:

المصادقة	النظم
	الذات
عائلتي لم تذكر لي قط أنني موهوب، أو لدي قدرات استثنائية عالية في مجال ما..	العائلة

شكل مخطط هوية الطالب ذي الموهبة

المصدر: Mahoney, 2007 ويرجع مصدره إلى http://www.counselingthegifted.com/articles/insearchofID.html

كيفية إجراء مقابلة نموذج تكوين هوية الطلبة ذوي الموهبة[1]

ستساعد هذه الاقتراحات المرشدين على إجراء مقابلات مع الطلبة تكشف عن حالة مكونات الهوية من خلال 12 نظاماً لتحديد الهوية. إن نظرة الطلبة إلى أنفسهم كأشخاص لديهم موهبة في كل نظام من أنظمة الهوية، تساعد على العمل على بدء تفعيل التدخلات المناسبة.

اقتراحات للأشخاص الذين يتولون القيام بالمقابلات:

- قبل المقابلة، يمكنك أن تمارس هذه العملية على نفسك أو صديق تعتقد أن لديه موهبة، لتتعرف إلى العملية وسيرها.
- استخدم مسجل شريط للقيام بمقابلة منظمة. عند تسجيل الشريط في المقابلة، اعرض نسخة من الشريط على الشخص الذي تمت مقابلته. إذا قمت بنسخ شريط المقابلة، احتفظ أيضاً بنسخة.
- ابدأ المقابلة من خلال شرح النموذج، بما في ذلك الأنظمة 12 والمكونات الأربعة. أثناء إجراء المقابلة، سيكون من المهم التأكيد من جديد خلال المقابلة على معنى المكونات والأنظمة على الشخص الذي تتم مقابلته لتعزيز الوضوح في استجابته.
- بعض الطلبة ذوي الموهبة ليس لديهم إدراك بأن لديهم قدرات استثنائية في موهبة محددة. على سبيل المثال، قد يقولون إنهم موهوبون فنياً. ابدأ المقابلة مع تلك المواهب كعلامة إرشادية لك. في معظم الحالات مع تقدم المقابلة نفسها، يظهر الإحساس الأوسع والأكبر بالموهبة لدى الفرد.
- لأن بعضاً من هؤلاء الطلبة ذوو مواهب متعددة، قد تجري مقابلات معهم حول الموهبة على أنها موهبة معينة، أو الموهبة العامة الشاملة.

(1) شكل. نصائح إجراء المقابلات في مخطط هوية الطالب ذي الموهبة
المصدر: (Mahoney, 2007) ويرجع مصدره إلى http://www.counselingthegifted.com/gridhowto.html

- ليس من الضروري متابعة الإطار العام بأي ترتيب معين، طالما يمكنك تتبع الاستجابات على «وحدات» الشبكة المناسبة. في بعض الأحيان، يتم تحفيز الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات بإثارة الذكريات، واتباع مسارهم الخاص بين الأنظمة والمكونات. ما عليك سوى إدارة سير العملية إلى وتيرة يمكنك تسجيلها بدقة، والرجوع لاحقاً إلى تلك «الوحدات» المفتوحة.
- كن حساساً لمسار الأسئلة الذي يعمل بشكل أفضل لكل طالب. على سبيل المثال، إذا وجدت أسئلة ذات نهايات مفتوحة تعمل بشكل أفضل، فانتقل في هذا الاتجاه واستخدم هذا النهج في المقابلات المستقبلية. على سبيل المثال، في بعض الأحيان ستأخذ المقابلة شكل حوار. دع الحوار يسير بشكل سلس، وسوف تتضح الكثير من المعلومات بشكل طبيعي. سيكون الأمر متروكاً لك لفرز مكان وجود هذه المعلومات في الشبكة.
- عندما يترك الشخص فراغاً في «خلية» واحدة، اكتب ملاحظة. يمكن لهذه المعلومات الناقصة أن تتحدث عن أماكن قد تكون فيها التدخلات أكثر قيمة.
- أثناء إجراء المقابلة، قد يكون لديك أفكار للتدخلات. احتفظ بالملاحظات، ولكن تجنب تقديم اقتراحات خلال المقابلة.
- مع ذلك، ضع في اعتبارك أن المقابلة هي التدخل. لا تقلل من شأن قدرة الطالب ذي الموهبة على التغير، والتغيير، بغض النظر عن العمر.
- اطلب من الطالب وضع مقترحات للتدخل (النشاطات أو المهام أو الاتجاه) بمجرد الانتهاء من المقابلة.
- قدم للشخص الذي تتم مقابلته أمثلة على الاستجابات أثناء متابعة المقابلة، وهذا يساعد الشخص الذي يجري المقابلة معه على التركيز بشكل واضح على «خلايا» الشبكة المحددة.

- يمكنك أيضاً أن تطلب من الشخص الذي تتم مقابلته ملء الإطار قبل المقابلة. في جلسة مع الشخص الذي تمت مقابلته قبل المقابلة، اشرح النموذج وقدم شبكة فارغة مع تحديد «واجب منزلي» للجلسة أو الحصة القادمة. يمكنك ملء الشبكة بنفسك إذا كنت تعرف الشخص.

النمو الاجتماعي والوجداني:

تشير الدراسات العلمية في المجال بشكل جلي إلى وجود تعريفات متعددة لـ«الموهبة»، بيد أنه بالنسبة إلى جميع الفئات عموماً، من غير المحتمل أن تكون تعقيدات الوصف ذات أهمية تذكر. في الواقع، يبدو المجتمع في كثير من الأحيان يميل إلى اتخاذ أكثر من نهج سطحي لهذا المصطلح متجاهلاً تصوير ظاهرة الموهبة لصالح تأكيد الكلمة في أصلها: هدية/ هبة. بالنسبة إلى الكثيرين، فإن الهدية/ الهبة هي كما وردت في لسان العرب من أصل «وهب»، يهب، أي يعطيه شيئاً، أو ما ورد في قاموس المنجد: وهب، أي إعطاء الشيء دون عوض. بمعنى آخر شيء تم منحه أو اكتسابه دون أي جهد معين من قبل المتلقي أو دون اكتسابه. قد تساهم هذه المفاهيم في تعميمات مثل «الأفراد ذوو الموهبة سعداء أو محظوظون»، «الفرد ذو الموهبة يجب أن يكون أسلوبه في الحديث منظماً ومقنعاً»، و«الطلبة ذوو الموهبة لا يحتاجون إلى المساعدة في المدرسة».

وتبين هذه المفاهيم عدم وجود فهم للتجربة الحية الواقعية للأفراد ذوي الموهبة من جهة، ومن جهة أخرى تبين أن غالب الناس يضعون صوراً للموهبة باعتبارها هبة ذات بعد واحد، مثل هبة من الله تمنح شخصاً ميزة في الحياة. هذه الصور والاعتقادات تقود عموم الناس إلى الاعتقاد أن ذوي الموهبة يعيشون في سعادة، وأن أمر رفاهيتهم هو أمر واقع، حاضراً أو مستقبلاً.

في حين من يعرف جيداً طبيعة الموهبة، يدرك أن هذه الاعتقادات أبعد ما تكون عن الصحة، وأن المسألة أكثر تعقيداً من مجرد وجود قدرة عالية للأداء العالي في المدرسة. الموهبة ليست مجرد «الذكاء العالي»، ولكن هذا الذكاء أيضاً من الممكن أن يصاحبه كثير من التحديات الاجتماعية والعاطفية الوجدانية. يمكن النظر إلى كل

«موهبة» على أنها ذات جانب قوة وقابلية للتأثر، إيجابياً وسلبياً، شيء ثمين وعبء كبير (Peterson, 2012). على سبيل المثال، قد تجعل القدرات الفكرية للطفل ذي الموهبة المهام المدرسية سهلة نسبياً. في الوقت نفسه، على الرغم من ذلك، قد تكون تصوراتهم عن البيئة المدرسية (غير المتمايزة) تبدو وكأنها سجن، مثل شخص بالغ يخضع لورشة عمل مدتها ثماني ساعات حول كيفية كتابة الحروف الأبجدية.

الموهبة والتطور:

كما تم التأكيد عليه مراراً في هذا الدليل، فإن الطلبة ذوي الموهبة لديهم نظرة للحياة تختلف عن غيرهم. قد تكون لديهم قدرة خاصة على الملاحظة، وقابلية عالية للاستثارة، ودافعية متوقدة، وإحساس فريد للطاقات المحيطة بهم. يوضح أحد المراهقين من ذوي الموهبة ذلك بقوله: «لقد سمعت موسيقى الحياة مع ارتفاع مستوى الصوت!».

يمكن لهذه القدرات وهذا الحس العالي أن يزيد من تفاقم التحديات المصاحبة للنمو، مما يزيد من المبالغة في الانفعالات العاطفية، على سبيل المثال، زيادة التوتر والقلق المرتبط بالانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة. الاستثارة الفائقة لـ Dabrowski التي سبق بيانها في مباحث سابقة (الحركية، النفسية، الحسية، الخيالية، الذهنية، والعاطفية) يمكن أن تكون أحد أسباب هذه التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة:

> عدم الانتباه، والخجل، وصعوبة الانتقال إلى سياقات جديدة، وعدم الراحة مع مستوى عالٍ من النشاط في الغرفة الصفية، والأعداد الكبيرة من الأشخاص في مكانٍ واحد، والروائح والضوضاء والمثيرات البصرية الكثيرة، والبكاء والمشاعر الجياشة، ومستوى الطاقة المرتفع، سلطة الاستجواب، الوعي الذاتي الضعيف، والانشغال بتوقعات الآخرين عنهم، والحساسية تجاه النقد، والنقد الذاتي الشديد (Peterson, 2015).

تحدث مثل هذه التحديات والمشاعر وغيرها كثير بدرجات متفاوتة بين الطلبة ذوي الموهبة، مما يستلزم من المرشدين الذين يعملون مع هؤلاء الأطفال والمراهقين

تطوير أساليب علاجية فردية، وخطط متباينة ينبغي أن تضع في اعتبارها وجود الحافز المتزامن مع مستوى النمو.

قد يكون إحساس الطلبة ذوي الموهبة بأن لديهم «نمواً غير متزامن» مربكاً للشباب ذوي الموهبة وكذلك للمحيطين بهم. تشير أدبيات المجال إلى أن «عدم التزامن» في النمو يحدث بشكل واسع لدى الطلبة ذوي الموهبة متمثلاً في التطور المعرفي والذهني المتقدم، والنمو العاطفي والانفعالي المتوسط، وهو ما يجعل ظهوره مربكاً للمعلمين وأولياء الأمور من حيث عدم قدرتهم على فهم هذا التناقض، حيث يمكن أن ينظروا إلى الطفل على أنه غير ناضج عندما يظهر في الواقع تطوراً عاطفياً نموذجياً لعمره يتناسب مع عمره، في حين أنهم يتوقعون مستوى نضج عاطفي مناسباً لمستوى قدراته (Robinson & Bryant, 2012). عند التعامل مع حالة صفية، وهي فتاة في الثالثة عشرة من العمر، أدركت ذهنياً التغيرات الفسيولوجية المرتبطة بالبلوغ، بيد أنها كانت تعاني الخوف، ويمكنها أن تضع مفاهيم للبدائل الجسدية التي ستكون عليها، وأن تتخيل ما قد تكون عليها حياتها، ذكرت صفية للمرشدة أنها تشعر «بالرعب».

وفي حالات أخرى، يحدث العكس، حيث يمكن أن يكون لدى الطفل ذي الموهبة مشاعر عاطفية متطورة للغاية تحدث أيضاً بعض التحديات لهم. ووفقاً لـ (Fonseca, 2016)، فإن الطفل الذي يملك مشاعر عاطفية متقدمة، يمكن أن يعاني نفسياً بمجرد أن يرى شعوباً أو أناساً يعانون بسبب الكوارث الطبيعية، أو الفقر، أو العنف، قد يشعر بالعجز والإحباط بسبب عدم قدرته على المساعدة. إذا كان الطفل أو الشاب يفتقر إلى القدرة على مناقشة هذه المشاعر ومعالجتها و/ أو إدارتها، فيمكن أن يسهم ذلك في الاكتئاب الوجودي القائم (Fonseca, 2016). بالمثل، تذكر (Peterson, 2006)، أن الأطفال من ذوي الموهبة يمكنهم إدراك تعقيد المواقف، وتوقع الصعوبات، وقدرة على تصور الوضع المثالي، فإن هؤلاء الأطفال يمكن أن يواجهوا مشكلات تتعلق بقبول التقاليد كما هي دون نقاش، أو الخرافات والمعتقدات غير المنطقية، أو قبول الآراء المتطرفة، ونتيجة لذلك ربما يشعرون بالإرهاق والاكتئاب عندما يفكرون في الحاضر والمستقبل.

من منظور تربوي، غالباً ما يتم اختيار الطلبة ذوي الموهبة بسبب قدراتهم، سواء كانت ذهنية أو إبداعية. إذا كان الطفل يفتقر إلى المهارات الاجتماعية أو التوازن النفسي للمحافظة على الانتباه، يمكن أن يؤدي ذلك إلى درجة مرتفعة من القلق، الذي يؤدي إلى تجنب الجرأة، والسعي للمثالية، وتدني التحصيل. يوضح (Fonseca, 2016) ذلك بقوله:

> كما أن الطبيعة الفريدة للتطور العاطفي يمكن أن تثبط الأداء التعليمي، حيث إن العديد من الأطفال ذوي الموهبة يصبحون قلقين بشأن أدائهم في المدرسة لدرجة أنهم يعانون أعراضاً جسدية مثل: الصداع، وآلام المعدة والأمراض المشابهة، يمكن أن يؤدي ذلك بسهولة إلى شكل من أشكال الخوف من المدرسة، أو قلق مماثل في الصحة العقلية يمكن أن يؤثر بشكل كبير في الطفل. في الحالة الأكثر تطرفاً، يمكن أن يؤدي ذلك إلى عدم قدرة الطالب الكاملة على الذهاب إلى المدرسة على الإطلاق.

عندما يتقدم الطلبة ذوو الموهبة في المدرسة الثانوية، قد تزداد الضغوط والصراعات الداخلية لديهم؛ قد يدرك المراهقون من ذوي الموهبة أن جميع الأنظار مسلطة عليهم من حيث أدائهم في اختبارات القبول بالجامعات التي يتقدمون إليها، واختيارهم النهائي للكلية أو الجامعة. لم يعد من المتوقع منهم فقط أن «يبذلوا قصارى جهدهم»، أو «أن يكونوا الأفضل»، بل يتم النظر إليهم على أنهم «الأكثر» احتمالاً للنجاح في الحصول على أفضل المقاعد الدراسية في أفضل الجامعات، بل قد يتعدى ذلك ليرتفع سقف التوقعات تجاههم بأنهم الأمل في تغيير واقع دولة أو «إحداث فرق في العالم».

الاستجابة النمائية:

كما تمت الإشارة إليها سابقاً، تتطلب الاستجابة إلى القضايا والاهتمامات الاجتماعية والعاطفية للطلبة ذوي الموهبة استراتيجية إرشادية مختلفة. تشير (Peterson, 2007; 2015) إلى استخدام إطار نمائي لمساعدة الأطفال ذوي الموهبة

في اكتساب فهم أفضل للمزيج المعقد من المشاعر والأفكار والسلوكيات التي يواجهونها، حيث أوردت الآتي:

> من واقع خبرتي، عند تقديم المعلومات بشكل استباقي عن طبيعة الموهبة، يجد الطلبة ذوو الموهبة هذه المعلومات مفيدة جداً وممتعة ومطمئنة. إن تخفيف القلق والخوف من التحديات النمائية له أهمية خاصة، لأن العديد من الأطفال والمراهقين ذوي الموهبة لا يشاطرون القلق مع أقرانهم أو أسرهم بسهولة، معتقدين أنه ينبغي للآخرين اكتشاف ذلك بأنفسهم. وربما خوفهم من فقدان الصورة الذهنية المتميزة عنهم، والانطباع الجيد حول شخصياتهم إذا أظهروا المخاوف والشكوك. كثيراً ما ألاحظ أن مخاوفهم «معقولة وذات معنى». يمكن للمرشدين أن يساعدوا الأفراد ذوي الموهبة على فهم أنفسهم، أو سلوكهم، أو حالتهم، أو مرحلة نموهم، أو عائلتهم، حيث يمكن للمرشدين مساعدة الأفراد ذوي الموهبة على أن يصبحوا «ناجحين» (Peterson, 2007, p. 108).

يشير عدد من الباحثين ((Guilbault & Kane, 2016; Peterson, 2015) إلى أنه على المرشد أن يقوم بالآتي:

- ✓ التركيز المعتمد على جوانب القوة في للطلبة.
- ✓ توجيه الجهود نحو مساعدة الطلبة على فهم كيف يمكنهم الاستفادة من مواهبهم.
- ✓ التأكيد على خصائص الشخصية الإيجابية التي تعزز الرفاهية والشعور بالطمأنينة، وتجلب المنفعة إلى الذات وإلى الآخرين.
- ✓ إظهار التفاعل بدرجة عالية، حيث إن هذا التفاعل يساعد على استكشاف طبيعة نظرة الطفل إلى الذات، والآخرين، ومعتقداتهم حول العالم، وقيمهم الشخصية.
- ✓ محاولة استثارة الطلبة للحديث بإسهاب، وتحفيزهم على مناقشة تجاربهم الشخصية في العمليات النمائية التي يمرون بها.
- ✓ القيام بعد ذلك بتعزيز معرفة الطلبة ذوي الموهبة بطبيعة موهبتهم وطبيعة التحديات النمائية المصاحبة لها من خلال منهج نفسي تربوي، وقد يستخدمون التدريب الواعي لمساعدتهم على التركيز على أنفسهم في مواجهة الحساسية

الانفعالية الفائقة، أو في مواجهة الضغوطات الكثيرة، أو عندما تبرز التقلبات في مشاعرهم «أي الشعور بالاختلاف».

- ✓ استخدام عملية الانتقال الواعي Mindful transitioning لمساعدة الطلبة ذوي الموهبة على التنقل بين النشاطات والبرامج المختلفة. هذه العملية تنطوي على التنفس الواعي لمدة عشر ثوان أو أكثر، تليها النظر في أي من جوانب القوة التي لديهم يمكن استخدامها في النشاط أو البرنامج التالي. يتيح هذا التمرين للفرد أن يقدر بنفسه مجال قوته، وأن يتحرك إلى الأمام بشكل يتسم بالقوة والوعي الذاتي إلى المستوى التالي.
- ✓ استخدام استراتيجيات الاسترخاء (مثل: التحكم في التنفس، التأمل، والتخيل الموجه)، والممارسات البدنية (مثل اليوجا، والتايكواندو، وفنون الدفاع عن النفس)، التي تعد طرقاً لمساعدة الطلبة ذوي الموهبة على الاستجابة للقلق.

يمكن أن يمثل القلق مشكلة بالنسبة إلى الطلبة ذوي الموهبة خلال مراحل التحولات الشخصية، مثل حالات الانتقال من مرحلة إلى مرحلة، أو دخول الجامعة، أو ممارسة حقهم في التسريع، حيث يتطلب الوضع الانتقالي هذا قدرات تكيفية قد لا يملكها بشكل كامل. وقد يمثل القلق أيضاً مشكلة عندما يدخل الأطفال ذوو الموهبة إلى البيئة الاجتماعية المعقدة لرياض الأطفال، عندما يكون من الصعب احتضان ودمج الموهبة في الهوية الذاتية، عندما تحدث تجارب سلبية، عندما يساهم التطور غير المتزامن في الحكم على الطفل أنه غير ناضج، أو عندما يحدث التنمر عليه أو من قبله. إضافة إلى ذلك، حتى قبل مغادرة المدرسة الابتدائية، قد يتساءل الأطفال ذوو الموهبة بقلق عن بعض القضايا الجنسية. بشكل عام، توفير المعلومات الكافية عن طبيعة الموهبة، والتحديات المصاحبة للطفل بطريقة صحيحة، قد يسهم في التحكم في القلق وإدارته بطريقة صحيحة (Peterson, 2015).

الإرشاد بالقراءة (Bibliotherapeutic approaches):

يمكن لأساليب العلاج بالقراءة أن تقدم وسيلةً لتوفير المعلومات والمعرفة اللازمة للتعامل مع تحد أو مشكلة ما. قد يساعد تزويد الطالب ذي الموهبة بالكتب،

أو القصص الخيالية، أو غير الخيالية (الواقعية)، التي تنطوي على شخصيات تمتلك قدرات فريدة، وتجربة غير نمطية، أو غير متوازنة، في تفهمهم أكثر لطبيعة الموهبة التي يمتلكونها، والتحديات المصاحبة، مما يترتب عليه شعور بالارتياح إلى حد ما (Guilbault & Kane, 2016). تساعد الكتب غير الخيالية الطلبة ذوي الموهبة على فهم التحديات، وأهمية الصبر والمرونة، وذلك من خلال قصص صمود ومرونة الأفراد الآخرين من ذوي الموهبة. وتساعد الأعمال الخيالية الطلبة ذوي الموهبة على تعزيز قدراتهم الخيالية، وتصور وجهات النظر الأخرى، وتعزيز فهم المشاعر، و-ربما- خلق فرص للتواصل مع الآخرين (على سبيل المثال، عند إجراء نقاشات حول كتاب بعينه بين مجموعة من الطلبة).

الإرشاد بالإيجابية (Silver lining):

يمكن للمرشدين المساعدة على تعزيز نمو الطلبة ذوي الموهبة نفسياً واجتماعياً من خلال استخدام أساليب جديدة، وجلسات بنائية، في طرق مفيدة ذات معنى لهم (D'Andrea, 1988; Lawrence, Foster, & Tieso, 2015; Reiter-Palmon, Mumford, & Threlfall, 1998)، ويمكن القيام بذلك من خلال الجمع بين استهداف جوانب القوة الشخصية (Sharp et al, 2016) وعبر إعادة صياغة المفهوم أو الخطة (Peterson, 2015). قام كل من (Wesnousky, Oettingen, & Gollwitzer, 2015) بدراسة ما وصفوه بـ«نظرية المعالجة بالإيجابية/ السعادة» Silver lining theory، وهي شكل من أشكال التفكير القائم على الحس العام، والذي يربط سمة شخصية سلبية (على سبيل المثال، الاندفاعية)، بطريقة إيجابية (على سبيل المثال، الإبداع)، أي أن كل سمة أو شيء سلبي، له جانب أو مظهر إيجابي. وجد الباحثون ليس فقط أن نظرية المعالجة بالسعادة لها شعبية جيدة، بل لها أيضاً تأثير في الأداء المريح في المجال المتعلق بالسمة الإيجابية (Wesnousky et al, 2015). يشير (Peterson, 2015) إلى أن مثل هذه الأساليب قد يتردد صداها الإيجابي لدى الطلبة ذوي الموهبة، ويترتب عليها تعزيز لمفهوم الذات لديهم، ويمكن فيما يلي تقديم المثال الآتي:

إعادة تعريف تدني التحصيل على أنه يتضمن أيضاً الشجاعة والاستقلالية؛

الصراع والعناد على أنه أحد أوجه الاستقلالية؛ الحاجة إلى الإرشاد على أنه البحث عن الحكمة؛ السلوك السلبي على أنه محاولة للحصول على انتباه ورعاية الكبار؛ الإفراط في الاهتمام باللبس والمظهر على أنه محاولة لاستكشاف الهوية؛ وأيضاً مقاومة الذهاب إلى المدرسة على أنه رغبة في الاعتناء بالأسرة أو حب في المنزل، والتعبير عن الغضب على أنه أفضل من الاكتئاب الصامت؛ والسلوكيات المزعجة على أنها تعكس شخصية مركبة ومثيرة للاهتمام (Peterson, 2015).

يذكر (Peterson, 2017) أن النظر إلى «التغيير» على أنه «خسارة»، يمكن أن يكون مفيداً من وجهة نظر نمائية. سواء كان التغيير مرتبطاً بتحول نمو طبيعي، أو تغيير متوقع، فمن المحتمل أن يكون هناك شعور بالفقدان، ومن المحتمل أن يكون هناك بعض الحزن أو عدم الارتياح على ترك شيء ما اعتاده الإنسان Peterson, (2017). ومن ثم، فإن المناقشات حول الفقدان تمهد الطريق لمحادثات حول الحزن أو الأسى، وتأكيد وتقدير الشعور الذي يعيشه الطفل ذو الموهبة عند العمل معه على تغيير سلوك ما.

الإرشاد الاجتماعي «الدائرة الاجتماعية- الوجدانية»:

من حيث تخفيف التحولات النمائية، والتنقل عبر النمو البدني والنضج، يمكن أن يكون استخدام المجموعات الصغيرة المتجانسة في القدرات والخبرات، ذات قيمة ليس فقط بالنسبة إلى الطلبة ذوي الموهبة، ولكن أيضاً بالنسبة إلى والديهم أيضاً (Guilbault & Kane, 2016). على سبيل المثال، يمكن أن تكون المجموعات الاجتماعية الحوارية لتبادل الخبرات المهمة/ النمائية، مهمة جداً ومفيدة لممارسة مهارات التفاعل الاجتماعي، وتعلم استراتيجيات الانضباط الوجداني والانفعالي. يقدم بعض المرشدين استراتيجية التنوع في المجموعات الاجتماعية، كأن تضم المجموعة الحوارية أقراناً من ذوي الموهبة من نفس العمر، ولديهم مستويات مختلفة من التحصيل، وخلفيات متنوعة (على سبيل المثال: المستوى الثقافي، والوضع الاجتماعي الاقتصادي)، في حين يعمل آخرون على إعطاء الأولوية للجانب العقلي على مر الزمن، والعثور على مجموعة متنوعة من المجموعات (أي أن يكون الطلبة

من ذوي الموهبة من أعمار مختلفة طالما أن قدراتهم متجانسة). ويتجه فريق ثالث إلى تكوين مجموعات قائمة على القدرة المعرفية والاهتمامات المشتركة (Guilbault & Kane, 2016).

> اعتادوا أن يكونوا مختلفين، قد يفاجأ الطلبة ذوو الموهبة عندما يواجهون أقراناً لديهم قدرات متقاربة، واهتمامات مشابهة لما لديهم. إن مساعدتهم على التأمل الذاتي، والتحدث مع الآخرين عن أنفسهم، ومناقشة المخاوف المتعلقة بالموهبة، وإيجاد أرضية مشتركة، وتطوير لغة معبرة لتوصيل المشاعر، قد يساعد هؤلاء الطلبة على الشعور بمزيد من الارتياح اجتماعياً ومع بعضهم بعضاً (Peterson, 2015).

يمكن لأولياء أمور الطلبة ذوي الموهبة الاستفادة من المشاركة في مجموعات اجتماعية لأولياء أمور يعايشون تجارب مشابهة أيضاً. قد يساعد المرشدون أولياء الأمور في التواصل في محاولة لخلق شعور مشترك من الصداقة الحميمة، وقد تركز المجموعات على أي من الموضوعات ذات الصلة بتنشئة الطفل ذي الموهبة بما في ذلك القدرات العالية، والدافعية، والنمو غير المتزامن.

الخاتمة/ الخلاصة:

غالباً ما تركز المفاهيم المجتمعية للموهبة على مفهوم الأداء الأكاديمي أو البراعة الفكرية، بيد أن الموهبة في الأساس ظاهرة متعددة الأبعاد. الطلبة ذوو الموهبة لديهم أيضاً مجموعة متنوعة من الخصائص الاجتماعية والوجدانية تصاحب عادة الموهبة، وتؤثر التجارب والخبرات التي يعايشونها على تشكيل الطريقة التي يواجهون بها المهام التربوية، والجوانب النمائية المشتركة. إن وعي المرشدين بالعوامل الاجتماعية العاطفية، والاهتمام بها قد يساعدهم بشكل أفضل على التعامل مع التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الموهبة في كثير من الأحيان، وقد يساعدونهم على تطوير الاستجابات الحساسة لقضايا مثل تدني التحصيل والكمالية.

التعامل مع الثورات النفسية/ الحدة:

دخل ياسر (ثلاثة عشر عاماً) إلى مكتب المرشد، وخلافاً لمعظم الطلبة الذين يرتادون مكتب المرشد، والذين عادة ما يتفقدون بشكل تلقائي اللوحات والرسومات

على جدران المكتب، اتجه ياسر مباشرة إلى الأريكة، حيث عثر على مكان للجلوس. «العثور على مكان»، يعد كوصف أفضل من، على سبيل المثال، «جلس»، كان أشبه ما يرمي نفسه في زاوية الأريكة، حيث جلس على هيئة مستقيمة، وكانت الأطراف ملتصقة بجسده، كما لو كان يستعد لسماع مطالب لا مفر منها. ملامح وجهه تنبئ عن توتر وتحفظ شديدين.

- المرشد: «كيف يمكنني مساعدتك؟».
- ياسر: «لا أستطيع فعل ما أستطيع فعله».
- المرشد: «ما الذي تستطيع فعله؟».
- ياسر: «هناك بعض الجوانب التي تحتاج إلى إيضاح».
- بدأ ياسر بالتفسير على الفور. «عندما تهز زجاجة صودا غير مفتوحة تزداد الطاقة الحركية لفقاعات ثاني أكسيد الكربون داخل الزجاجة، وتتشبث الفقاعات بالجانبين وأسفل الزجاجة».
- المرشد: «يتولد الضغط؟».
- ياسر: «نعم فعلاً. الفقاعات تجلس هناك، في انتظار شخص ما يفك الغطاء».
- المرشد: «يبدو ما في الزجاجة حينها فوّاراً ومتقلباً».
- ياسر: «إنه كذلك. متطاير، مضطرب، في داخل الزجاجة كل هذه الطاقة التي تحتاج إلى إطلاق، ولكن ...» صمت ياسر قليلاً...
- انتظر المرشد..
- ياسر: «زجاجة الصودا لا يهمها ما تحدثه من فوضى عند فتحها بعد كل هذا الضغط، ولكن أنا أهتم».

بدأ صراع ياسر من الاعتراف بوجود طاقة كبيرة مكبوتة داخله، إلى الاعتراف بالضغوطات والخوف من العواقب عند إطلاق طاقاته... ويوضح ياسر ولكن بطريقة ما أن الطلبة ذوي الموهبة يعرفون بأن لديهم قدرة وطاقة عالية، وقد يشعرون أيضاً بعدم

الاستقرار أو عدم الرضا أو عدم الكمال؛ شعور شائع لديهم بأنهم لا يستطيعون تحقيق ما بوسعهم تحقيقه بشكل كامل، والشعور بعدم الراحة، أو عدم التوافق، أو عدم معرفة الطريق الصحيح... أحياناً يشعرون بالذنب، أو الرفض الذاتي، أو الرغبة في إسكات النفس، والشعور بسوء الفهم من قبل الآخرين (Jackson & Moyle, 2009)، وهناك حقيقة مشاعر أخرى قد يعايشها طلبة آخرون من ذوي الموهبة. وعلى الرغم من عدم وجود شخصين من ذوي الموهبة يعايشان نفس المجموعة من الحساسية الانفعالية الفائقة، بنفس الطريقة بالضبط، إلا أن وجود جوانب قوة وضغوط مصاحبة لها لدى الأفراد ذوي الموهبة هو أمر شائع.

يمكن أن تتجلى القوة بطرق مادية على سبيل المثال، التميز في مجال رياضي محدد. أو حسية على سبيل المثال، تقدير مرتفع للجمال. أو خيالية على سبيل المثال، خلق فن أو قصص ديناميكية ثرية بالخيال. كما يمكن أن تكون ذهنية، وتتجلى في الشغف في العديد من المجالات الأكاديمية، دافعية التعلم، ووضع معايير شخصية عالية. أو عاطفية وجدانية، حيث يمكن أن يعبر عنها عن طريق التعاطف الشخصي العميق والوعي الثاقب للبيئة التي يعيشون فيها.

إذا تم الضغط بدرجة عالية على مواطن القوة هذه، يمكن أن تؤدي إلى حالة من الاضطراب التي غالباً ما تكون غير مستقرة (الثورة والحدة)، ومحبطة في كثير من الأحيان، كما حدث مع حالة ياسر. ففي حالات الضغط العالي، يمكن أن تؤدي جوانب القوة البدنية الحركية إلى أنه من الصعب على الطالب ذي الموهبة المحافظة على البقاء ثابتاً دون حركة كافية، وممارسة التمدد العضلي لها. في حين أن الاستثارة الحسية الفائقة يمكن أن ينتج عنها بسبب الضغط، ارتفاع الأصوات، الاشتباك الحاد مع الآخرين، وعدم تحمل الأصوات والروائح من حوله. أما القوة التخيليّة (الاستثارة الفائقة التخيلية) فقد تؤدي إلى الاستغراق في أحلام اليقظة، بناء عالم خيالي شديد التفاصيل حول ما يجب أن يكون عليه إلى الحد الذي يتداخل فيه مع الأداء اليومي. أما الاستثارة الذهنية الفائقة فقد تؤدي إلى جمود التفكير، وتجنب الدخول في تجارب جديدة ومثيرة تتسم بالتحدي والصعوبة، كما تتسبب في المعاناة من الكمالية (انظر التعامل مع الكمالية).

يمكن ربط أغلب القضايا النفسية المرتبطة بالموهبة بطريقة أو بأخرى بهذه الثورة أو الحدة، حيث تكون الجوانب الانفعالية المرتبطة بمجالات القوة عاملاً مشتركاً في تهييج مجالات الاستثارة الفائقة في أي مجال من مجالات القوة، وتنعكس بالتالي على كيفية وطبيعة التعبير عن هذه الحدة بما يتوافق مع نوع القوة. على سبيل المثال، يمكن أن تؤدي القوة الحركية والحسية إلى استجابات انفعالية قد تكون مفرطة إلى درجة أنها تصبح مشكلة اجتماعية وأكاديمية وشخصية.

يقدر ويعجب المجتمع بالقوة الذهنية باستخدام كلمات مثل «العبقري» و«الذكي»، لوصف الشغف الذي يشعر به هؤلاء الأطفال حيال التعلم. ومع ذلك، نادراً ما يتم النظر في القوة العاطفية الوجدانية في نفس الصدد. يعد الأطفال ذوو المشاعر القوية منبوذين اجتماعياً، يطلق عليهم اسم «دراميين»، «معقدين»، وغير مستقرين عاطفياً. يتم إعطاء الأطفال ذوي الموهبة رسالة مفادها أنه في حين أن الجوانب الذهنية لشخصيتهم مهمة ومحل تقدير، فإن الخصائص العاطفية/ الوجدانية -الوجه الآخر للعملة- تجعلهم مختلفين، «غريبي الأطوار»، أو لديهم مشكلات نفسية، أو منعزلين. (Fonseca, 2016).

تظهر الحدة العاطفية الوجدانية في سن مبكرة، وغالباً ما تستمر طوال حياة الأفراد ذوي الموهبة (Probst & Piechowski, 2012)، تتمثل هذه الحدة العاطفية والوجدانية في ردود فعل قوية تجاه مختلف المواقف والمثيرات. يمكن أن تتجلى هذه الحدة في مجموعة متنوعة من التصرفات وردود الفعل، تتراوح بين النوبات الانفعالية الشديدة، والآلام الجسدية (على سبيل المثال، الصداع، آلام المعدة وما إلى ذلك)، من نوبات البكاء إلى التثبيط الشديد، من نوبات الضحك إلى الإحباط، وفي بعض الحالات عدم القدرة على فعل شيء (Fonseca, 2016; Mendaglio & Tillier, 2016; Probst & Piechowski, 2012). وقد يصاحب ذلك استحضار أو تذكر قضايا عاطفية شديدة، وقدرة على «وضع» النفس في قلب هذه القضايا (W Winkler & Voight, 2016)، كأن يتخيل عودة أحد الأحباء الذين فقدهم، أو الانتقال إلى مدرسة أو حي جديد، أو تجربة التعامل مع الأقران.

في مجال العلاقات بين الأشخاص يمكن أن يكون للشدة أو الحدة العاطفية الوجدانية تأثير عميق للغاية. إن وجود أي عنصر من الحساسية الانفعالية الفائقة يمكن أن يجعل الروابط مع الطلبة ذوي الموهبة وطيدة للغاية، بينما في نفس الوقت، فإن الحساسية الانفعالية الفائقة العاطفية تجعلهم عرضة للتأثر بشكل سلبي. وكما يؤكد (Fonseca, 2016): يتعرض الأطفال ذوو الموهبة الذين يعانون هذا المستوى من الحساسية للأذى العاطفي من قبل الآخرين. وهم عادة ما يوجهون انتقادات لاذعة للذات، ويشعرون بالارتباك والذنب الشديد في حال اعتقادهم بأنهم تسببوا في إيذاء أصدقائهم عاطفياً. هذا يمكن أن يؤدي إلى نقاش ذاتي سلبي يدور حول (ويسهم في) مشاعر النقص و/ أو عدم الملاءمة (الاجتماعية). يدخل مثل هؤلاء الطلبة في حوارات داخلية سلبية، ويصدرون أحكاماً سلبية على أنفسهم، تؤدي بهم إلى العزلة، والشعور بالاختلاف عن الآخرين. (Mofield & Parker Peters, 2015). وهذا يعني أنه يمكن أن يكون للقوة العاطفية تأثير مدمر في الأداء اليومي للأطفال ذوي الموهبة، وهو ما يستلزم ويتوجب على المرشدين معرفة كيفية مساعدة هؤلاء الطلبة في الاستجابة والتعامل مع هذه الحدة والقوة العاطفية.

أهمية القوة الوجدانية:

عندما يتعلق الأمر باكتساب الخبرة، إلى العاطفة والوجدان، فإن اللغة غالباً ما تكون غير دقيقة. إن تدوين حالة ظاهرية واحدة بكل ما فيها من تغييرات وفوارق بسيطة يمكن أن يكون صعباً على أي شخص، سواء أكان ذا موهبة أم غير ذلك. على هذا النحو، قد يجاهد الطلبة ذوو الموهبة في التعبير عن طبيعة مشاعرهم في الحالات الحسية والنفس حركية والخيالية والذهنية والوجدانية. من خلال مساعدتهم على الحصول على فهم أكبر لتلك القوة، يمكن للمرشدين مساعدة الطلبة ذوي الموهبة على وضع الأشياء في سياقها والتواصل معهم على نحو يخفف من الضغوط التي يعايشونها. في الواقع، وعلى هذا فإن الهدف الرئيس من تقديم الإرشاد عند الأطفال ذوي الموهبة هو مساعدتهم على بناء المعرفة والفهم لعناصر الحساسية الانفعالية الفائقة الخمسة لنظرية Dabrowski (والتي سبق شرحها) للتفكك الإيجابي، وبناء وعي بخصائص الاستثارة الفائقة، وإدراك تأثيرها أيضاً في سلوك الآخرين (Sisk, 2005).

تعد مثل هذه المساعدة مهمة بالنسبة إلى الطلبة ذوي الموهبة، وذلك لكون -في كثير من الحالات- المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة مع من حولهم تكمن في عدم قدرتهم النسبية على إدارة انفعالاتهم الداخلية، وعدم قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم بطريقة صحيحة، وهو ما يستلزم حصولهم على الإرشاد المناسب.

في بعض الأحيان، قد يكون الطفل غير مدرك أنه بحاجة إلى إرشاد، ويشعر بالتردد نحو الاتجاه إلى مكتب المرشد. قد يكون لدى الطفل وعي بأنه قد يكون سبباً للمشكلة أو مضايقة شخص آخر، ولكنه غير متأكد من الأسباب للمشكلة أو الضيق. يمكن للبيئة المحيطة، وكذلك التضخيم للأمور التي تسهم فيه الحساسية المفرطة، أن يؤثر وجدانياً في الطلبة ذوي الموهبة. من خلال افتقارهم إلى معرفة طبيعة الحساسية الانفعالية الفائقة، وأدوات إدارة انفعالاتهم والتعامل مع الضغوط، يمكن أن تتغلب عليهم مشاعر الإحباط والشعور بالعجز. كما يمكن لحالة الإثارة أو الحدة أن تتنامى وتبلغ ذروتها في رد فعل -يطلق عليه (Fonseca, 2016) «انفجاراً»- قد يبدو شديداً، حتى بالنسبة إلى الطلبة ذوي الموهبة أنفسهم.

الأمر الإيجابي هنا هو أن نفس الأشياء التي أدت إلى هذا التأزم النفسي والسلوكي -المهارات العقلية العالية، والعاطفية العميقة، وقدرات التفكير المنطقي، والمرونة القوية- يمكن أن تستخدم أيضاً لمساعدة هؤلاء الطلبة على تعلم كيفية إدارة انفعالاتهم وتخفيف وطأتها على أنفسهم وعلى من حولهم. ويمكن تحديد هذه العملية في الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تتمثل في التأكد من توفر العلاقة الإرشادية الجيدة، وتوفير بيئة آمنة تسمح بالتنقيب والاستكشاف العميق للحالة العاطفية الوجدانية للطالب.

الخطوة الثانية: الاستماع للطالب بصبر واهتمام، وإتاحة الفرصة له للحديث قدر الإمكان. هذا الصبر الذي يظهره المرشد يسهم في مشاعر الهدوء والاستقرار للطالب.

> العديد من الأطفال ذوي القوة والحساسية العالية لديهم مفردات محدودة للتعبير عن مشاعر معقدة، حيث لا تتاح لهم فرص ممارسة التعبير عن هذه المشاعر مع أناس يمكنهم فهم التعقيدات النفسية التي

يعايشونها، واختلافهم عن غيرهم وعلاقة هذه المشاعر بمكامن القوة لديهم. يحتاج المرشد إلى أن يكون صبوراً مع الطالب ذي الموهبة ليتمكن من التعبير عن نفسه دون تكلف، ثم العمل معه لتحقيق النمو الشامل له. كثير من الطلبة ذوي الموهبة يتجنبون الحديث عن مشاعرهم ومشكلاتهم نتيجة عدم ثقتهم بأن من يتحدثون معه له القدرة على استيعاب مشاعرهم (Jackson & Moyle, 2009).

الخطوة الثالثة: مساعدة الطالب على معرفة المصطلحات اللغوية المناسبة والشائعة المتعلقة بالجوانب الانفعالية، ثم البدء في مناقشة الطالب لمساعدته على بناء الكلمات والعبارات التي قد تساعد الطلبة ذوي الموهبة على تحديد حالتهم العاطفية والانفعالية.

الخطوة الرابعة: يعمل المرشد مع الطالب بشكل تعاوني على وضع تعريف يمثل الحالة التي يعيشها أو يشعر بها الطالب ذو الموهبة. الكلمات نفسها التي تصف الحالة غير مهمة، ما يهم هو وجود مفردات مشتركة مع تعريفات متفق عليها لتسهيل الحوار بين الطفل والمرشد ووالديه. إن تطوير اللغة العاطفية الوجدانية المتفق عليها بشكل متبادل، يمكن أن يكون وسيلة فعالة للمساعدة على التخلص من الحساسية الانفعالية الفائقة للطفل، واستكشاف نوع القوة والضغوطات التي يواجهها الطلبة (Fonseca, 2016). على سبيل المثال، ابتكر ياسر ومرشده كلمة «عَارِم» أي ثقيل أو ضخم لوصف التفاعلات الوجدانية التي من شأنها أن تؤدي إلى تفجرها. فعندما ينطق ياسر بهذه الكلمة فإنها دلالة على أنه وصل إلى مرحلة يشعر فيها بالحاجة إلى أن يعبر عن نفسه، وأنه كان يخوض معركة داخلية من أجل ضبط النفس. من خلال توضيح المعنى بينهما (ثم مشاركته مع والديه)، أصبحت كلمة «عارم» مصطلحاً يمكن أن يستخدمه ياسر لطلب المساعدة، وكذلك يمكن لأحد والديه ومرشده أن يوظفوا هذه المفردة معه.

الخطوة الخامسة: تبنى جلسات أخرى على فكرة «عارم»، وذلك باستخدام هذه الظاهرة كنقطة انطلاق لمناقشة «علامات التحذير»، وهي مؤشرات جسدية أو اجتماعية

تشير إلى أن القوة التحفيزية للطفل قد تكون على وشك أن تتحول إلى مناطق خطرة (Fonseca, 2016). تمكن ياسر من ملاحظة أنه يميل إلى إغلاق فكّه وقبض يديه أثناء الضغوطات. أوضحت والدته أن أذني ياسر تتحولان إلى اللون الأحمر عندما يغضب، وأنه عادة ما ينسحب ويبتعد عن الآخرين. يمكن أن يساهم التعرف إلى العلامات في زيادة الوعي باستجابة ياسر للضغوطات، مما قد يدفع عندئذٍ إلى استخدام المفردات العاطفية الوجدانية (وزيادتها إذا لزم الأمر).

الخطوة السادسة: مساعدة الطالب ذي الموهبة على فهم طبيعة مجال القوة لديه، والطبيعة الفريدة للقوة العاطفية الوجدانية التي يعايشها، وكيفية التعامل معها. كلما أسرع المرشد في تطوير فهم الطالب لسلوكه، وقبول تلك القوة كجزء طبيعي من شخصيته، والأدوات اللازمة لرصد ردود أفعاله وتعديلها، كلما تمكن من التعايش بسرور مع تلك القوة.

الخطوة السابعة: استخدام تقنية عرض الأفلام، والتي نص عليها (Fonseca, 2016). في هذه الخطوة، يقوم المرشد بتوجيه الطالب أو المراهق إلى الاهتمام بالطريقة التي يتفاعل بها مع فيلم عالي التأثير أو لعبة فيديو. يطلب المرشد من الطالب أن يلاحظ على الأقل طريقتين يتجاوب فيهما مع الأجزاء المثيرة والمليئة بالحركة من الفيلم/ اللعبة. ثم، في المرة التالية التي يشعر فيها الطالب بالانفعال، سواء كان حزيناً أو غاضباً أو قلقاً، يجب عليه المشاركة في الفحص الذاتي، ومعرفة ما إذا كانت أي من «علامات الأفلام/ الألعاب» قد ظهرت مرة أخرى. ينهي المرشد النشاط من خلال تزويد الطالب بمجموعة متنوعة من تقنيات الاسترخاء، والتي يمكنه ممارستها واستخدامها في المرة التالية التي تظهر فيها علامات الانفعال.

قد تتضمن استراتيجيات الاسترخاء (Fonseca, (2016); Jackson & Moyle, 2009; Sharp et al., 2016):

- الوضوء.
- الصلاة.
- المشاركة في نشاط فني.

- كتابة يوميات.
- اللعب مع حيوان أليف.
- الخروج أو المشي.
- تخيل لافتة «قف» ذهنياً.
- عد تنازلي من 100 في كل مرة تنقص 7.
- التنفس العميق.
- تصور مكان عطلة مفضل.
- قراءة المعوذات أو الفاتحة، أو الأذكار.
- تأمل نقاط قوة في شخصيته.

التهدئة والسكون:

بطريقة مماثلة، يمكن للطلبة ذوي الموهبة الاستفادة من استراتيجيات الاستجابة بعد الضغوطات. ونظراً لطبيعة الموهبة التي لديهم، فقد يكون من الصعب عليهم قبول عدم قدرتهم على السيطرة على انفعالاتهم، والنظر إلى ثورتهم الانفعالية كفشل، و/ أو الشعور بخيبة أمل بسبب شعورهم أن أفعالهم تسببت في أذى الآخرين. وكلما كان التدخل مبكراً في مساعدة الطلبة ذوي الموهبة على عملية التهدئة والاسترخاء بعد حدوث فورة الانفعالات، كان ذلك أفضل. ويعد يوم واحد بعد وقوع ذلك الحدث مدة مثالية للتدخل، حيث يمكن أن يعمل الطلبة ذوو الموهبة في حينها على «استخلاص المعلومات» إما من تلقاء أنفسهم، أو مع المرشد، أو مع أحد الوالدين. في كلتا الحالتين، يجب على الطالب ذي الموهبة أن يلاحظ إجاباته عن الأسئلة التالية (Fonseca, 2016):

- ما الذي أعتقد أنه حدث؟
- ما شعوري عندما حدث؟
- متى شعرت أنني فقدت السيطرة؟

- إلى أي مدى حاولت أن أتوقف عن التصعيد؟
- ما الاستراتيجيات التي استخدمتها؟ كم كانت فعالة؟
- ماذا حدث نتيجة أعمالي؟
- ماذا يمكنني أن أفعل بشكل مختلف في المرة القادمة؟
- ما الفرق الذي أعتقد أنه سيحدث؟

يمكن للمرشد مراجعة الإجابات مع الطالب بعد ذلك، واستكشاف كلمات المفردات الوجدانية الجديدة المحتملة، وتحديد المجالات التي قد تكون استراتيجيات التهدئة الجديدة مفيدة فيها.

خاتمة:

بالنسبة إلى المرشد، قد يكون العمل مع الطلبة ذوي الموهبة على الضغوط ومجالات الحدة والقوة التي يعايشونها ويواجهونها يتطلب كثيراً من الجهد والمهارة. يمكن أن تكون مجالات الاستثارة الفائقة التي لديهم بما تفرزه من حساسية مفرطة وعميقة، هي المؤثرة بدرجة كبيرة على انفعالاتهم النفسية، وتعاملاتهم اليومية، مما يتطلب فهماً جيداً لها من قبل الطالب نفسه أولاً، والمحيطين به ثانياً، كما تتطلب صبراً واتباع استراتيجيات متنوعة لمساعدتهم على التعامل معها.

بالنسبة إلى الطالب، فإن الإحساس بأن من حوله يفهمونه بصدق، ويساعدونه على فهم مشاعره وطريقة التعامل معها من دون خوف أو خجل، يوفر الأمل والطاقة الجديدة للإبداع. خلق وصناعة هذا التوافق بين القدرات العالية ومواطن القوة مع الجوانب الانفعالية المصاحبة لها، وتطويعهم بفاعلية للاستمتاع بحياة نفسية مريحة، في ظل تلبية للاحتياجات النفسية والعقلية للطالب. إن طبيعة ونتائج اللقاءات والجلسات العلاجية المكثفة والمتكاملة، يمكن أن ترفع من دافعية الطالب إلى مستويات متقدمة من إعادة بناء الذات، والقبول التام للنفس.

التعامل مع الكمالية

دخلت سلمى إلى مكتب متخصصة تربية الموهوبين في المدرسة وهي في حالة من الهلع. كان لديها مهمة رئيسة مطلوب تسليمها في اليوم السابق، وفشلت في تسليمها في الوقت المحدد على الموقع الإلكتروني قبل منتصف الليل في اليوم المحدد.

الغريب في الأمر، أن الفتاة البالغة من العمر 15 عاماً في المدرسة الثانوية قد سلمت بالفعل المهمة المطلوبة قبل يومين من موعدها، ولكنها أزالتها. بعد إجراء بعض التعديلات، أعادت تحميل المهمة، وبعد قليل قامت بسحب المهمة مرة أخرى. بين تقديمها الأول والموعد النهائي الفعلي، دخلت سلمى في النظام الإلكتروني، وحملتها في الموقع ثم سحبتها إحدى عشر مرة. آخر مرة حدثت هذه العملية قبل 55 دقيقة قبل إغلاق نافذة التقديم.

أبلغت سلمى متخصصة تربية الموهوبين: «عند هذه اللحظة، كنت أعلم أن تصرفي غير صحيح، ولكن أيضاً كنت أعلم أنه يمكنني تقديم أفضل من ذلك، لقد أصابني القلق الشديد، ولم أتمكن من تقديم أي شيء على الإطلاق».

قصة سلمى ليست سوى مثال واحد على تأثير الكمالية في حياة الطلبة ذوي الموهبة. إن القلق الذي أشارت إليه يشير إلى جوهر المعايير العالية غير الواقعية التي يضعها الطلبة ذوو الموهبة لأنفسهم، كما يشير إلى الخوف من الفشل، والحساسية المتزايدة للأخطاء، والنقد، وثنائية التفكير إما «الأسود/ الأبيض» أو «كل شيء أو لا شيء» (Dixon, Lapsley, & Hanchon, 2004; Fletcher, Speirs Neumeister, & Flett, 2014; Greenspon, 2008). أشارت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين NAGC, n.d.b، وكذلك (الجغيمان، 2018) إلى خمسة مظاهر شخصية يمكن أن تساعد على الاستدلال منها على الطلبة الكماليين:

- التركيز العالي والمبالغ فيه على التقييم الخارجي للأداء، أو تقييم الأداء الأكاديمي، حيث يضع الطلبة توقعات عالية للغاية لأنفسهم والنتائج (أي الدرجات) التي

تعكس أي شيء أقل من أعلى أو أفضل أداء يمكن أن تكون مزعجة وجدانياً، بل حتى مدمرة.

- التأزم بشكل شديد عند نقص درجة أو أكثر، والنظر إلى ذلك بشكل متطرف، مثل: الحصول على 94 على أنه «فشل كلي»، وكذلك الاتجاه نحو التعميم المفرط مثل النظر إلى الحصول على درجة 90 على أنه دلالة على أنه لا يملك موهبة كافية.
- المبالغة في طلب الدقة والإتقان، وذلك سعياً لتحقيق الكمال، سواء كان ذلك في المهام المدرسية أم غيرها، وهو ما يجعلهم يبالغون في تكريس وقت كبير جداً تجاه هذه الغاية NAGC, n.d.b. يذهب هؤلاء الطلبة إلى مدى غير معقول لتجنب الوقوع في الخطأ، والتضحية بالجوانب الأخرى للحياة من أجل «ضمان» الكمال. في بعض الحالات، يكون التأثير اجتماعياً بطبيعته، على سبيل المثال، قد ينسحب من الأصدقاء والأقارب، أو يتوقف عن المشاركة في الأنشطة الإثرائية لتكريس نفسه لهذه المهام أو المذاكرة. بينما في حالات أخرى، قد تؤثر في الصحة البدنية، على سبيل المثال، يهمل الطالب النوم، أو تناول الطعام، أو استخدام مواد مثل الكافيين من أجل محاولة زيادة التركيز NAGC, n.d.b.
- التهرب من المشاركة في مهام أو نشاطات غير متأكدين من تمكنهم منها (تجنب المخاطرة)، وذلك لكونهم يضعون عادة احتمالية غير معقولة للفشل (الجغيمان، 2018). وبعبارة أخرى، إذا اعتقد الطلبة أن النجاح (أو «كونهم الأفضل») ليس نتيجة واقعية، فقد يتخذون إجراءات لإزالة أنفسهم من المواقف التي قد «تكشفهم» فيما يعتقدون.
- الاستماتة في المحافظة على الصورة الذهنية المتميزة عنهم. أي أنهم يأخذون جهداً كبيراً لإثبات والحفاظ على الصورة الشائعة عنهم بأنهم ناجحون جداً. يمكن أن تؤثر مثل هذه المشاعر للحفاظ على الصورة العامة لهم في العلاقات الاجتماعية للطالب ذي الموهبة، حيث إنها قد تبعدهم عن الآخرين، وتؤدي إلى نشوب صراع داخلي لديهم بين الرغبة في المحافظة على الصورة الناصعة

للطالب المتميز، وبين الرغبة في التواصل الطبيعي مع الآخرين. على سبيل المثال، إحدى الطالبات اللاتي كان أحد مؤلفي هذا الدليل يتابعهن واسمها جميلة، حيث شاركت، بعد ضغط وتشجيع، في الأولمبياد الوطني للإبداع. ومع ذلك، عندما بدا لها «توهماً» أنها لن تتمكن من الوصول إلى الأدوار النهائية، بدأت في التبرير لنفسها للحصول للانسحاب من المسابقة، ثم عمدت «متظاهرة أنه عن طريق الخطأ» إلى إفساد المشروع الذي كانت تعمل عليه من خلال إسقاطه ليتكسر، وبالتالي الوقت لا يكفي للعمل عليه مرة أخرى والمشاركة.

- المماطلة في تسليم المهام. قد يظل هؤلاء الطلبة يماطلون في البدء بالعمل بسبب الخوف أو القلق. في بعض الحالات، قد تكون ردود فعل الطالب تجاه هذه المهمة أو تلك بأن المتطلبات عالية وكثيرة يصعب استيعابها في الوقت المحدد. قد يشعرون أن أداءهم لا يمكن مكافأته وقياسه إما نسبة إلى معاييرهم، أو معايير المعلم أو المشرف كما يراها ويتوقعها هو NAGC, n.d.b. في حالات أخرى، قد يكون التأجيل/ المماطلة وسيلة لتجنب المخاطرة بالصورة النموذجية الشائعة عنه (الجغيمان، 2018)، حيث يعتقد الطلبة الذين ينتظرون حتى اللحظة الأخيرة، أنه لا يمكن أن يُتوقع منهم تقديم عمل عالي الجودة في المدة المحددة. وبالتالي، لديهم عذر لتبرير المهام التي لا تمثل أفضل أعمالهم كما يعتقدون أو يظنون.

تعكس نصف هذه المظاهر أو المؤشرات فكرة أن الطالب يحاول المحافظة على الصورة المثالية له، أو التقديم المثالي للذات. إن هذا الانشغال بمظهر الكمال والمثالية، يخدم الأدوار المزدوجة، حيث يوفر للطلبة الكماليين تبريراً لعدم الرغبة في طلب المساعدة عند الحاجة، ويساهم في تكريس والمحافظة على القناع الذي يرغبون أن يغطون به حقيقتهم. الجانب المشرق المتعلق بهذه المشكلة أو التحدي، هو أن معالجتها أمر ممكن، والتقليل من آثارها السلبية له استراتيجيات متبعة، وثبتت نجاعتها.

الاستفادة من نزعات الكمالية:

من المهم أن يكون المرشد وولي الأمر على دراية ووعي بالطبيعة الديناميكية للكمالية، والنظر إليها على أنها رغبة في الكمال والإتقان، وخوف من النقص، وقناعة عاطفية وجدانية بأن الأخطاء هي مؤشرات عيوب شخصية أو ذهنية، تؤثر سلباً في القبول للذات. المسألة هنا، الرغبة العالية لتحقيق الذات، وحب الإنجاز تؤثر في الطالب ذهنياً وانفعالياً. من حيث الجوانب الانفعالية، قد يصاحب النزعات الكمالية نوبات غضب، وشعور بالخجل. قد تكون هذه مشاعر داخلية غير مرئية لأصدقاء وأحباء الطلبة، أو خارجية يتأثر منها زملاء الصف، أو الفريق الذي يعمل معه الذين يفشلون في الاستجابة للمعايير العالية التي يضعها الشخص الكمالي. أما من حيث الجوانب الذهنية، فيمكن أن تتخذ الكمالية شكل الحديث الذاتي السلبي لنفسه، سواء من خلال قوله: «يبدو أنني غير ذكي بما فيه الكفاية... من الواضح أنني لن أتمكن من تحقيق ما يمكنني تحقيقه..»، أو يقنع الطالب نفسه بأن ارتكاب الخطأ أو الأداء غير المتكامل يعني أن هناك خللاً كبيراً في القدرة الذهنية، أو أنه شخص غير كفء بما يتوافق مع توقعات المحيطين (Greenspon, 2014).

تهدف العملية الإرشادية في جانب الكمالية إلى مساعدة الطالب على زيادة مستوى قبول الذات. ويستلزم تحقيق ذلك العمل على تجريد الطالب من سلاحه الذي يستخدمه للدفاع عما يعتقد أنه يشكل هويته. وفقاً لـ(Greenspon, 2008)، فإن الطالب الكمالي يشعر بالآتي:

> وجود أخطاء، أو تدنٍّ في الأداء يصل إلى مستوى الشعور بالتهديد بالوجود في هذا العالم. إن تغيير هذا المفهوم أو التصور الذاتي، يتطلب عملية تعمل على تغيير المفهوم الذي يحمله الطالب عن ذاته في المقام الأول، على سبيل المثال إتاحة فرص جديدة لبناء العلاقات سيؤدي إلى فهم وتصور جديد للذات. وبالمثل هنا في العلاج الإرشادي لهذه القضية، حيث يمكن الإشارة إلى ذلك على أنه «فرصة ثانية للنمو الذاتي وبناء التصور عن الذات».

ويمكن تلخيص الإجراءات التصحيحية للنزعات الكمالية في الآتي:

- التدريب على طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة. من المهم للمرشد الذي يعمل مع الطلبة ذوي الموهبة الكماليين أن ينقل الشعور والانطباع لدى الطلبة بأن الأفراد الذين يطلبون المساعدة من الآخرين ليسوا ضعفاء أو غير أذكياء، أو ليست لديهم موهبة. ولذلك فإن أولى خطوات الإرشاد التصحيحية هنا يجب أن تتمحور حول إقناع الطالب بأن طلب المساعدة من الآخرين ليس فيه ما يدعو للخجل أو الانتقاص للذات، كما أن عدم طلب المساعدة من الآخرين ليس فيه ما يدعو للفخر.
- العمل مع الطالب لممارسة طرق جديدة لبناء العلاقات مع الآخرين، مما يمهد الطريق لتغيير وجهة نظره حول طلب المساعدة.
- بذل الجهد مع الطلبة الكماليين لمساعدتهم على تعلم قبول أنفسهم كما هم، بدلاً من كيف يظهرون عليه، أو ما يحققونه.
- مراقبة ومحاولة تجنب القضايا النفسية التي يمكن أن تعقد عملية التصحيح مثل الاكتئاب والقلق السلبي. ويمكن الاستفادة في هذا الشأن مما وضعه (Greenspon, 2012) من معايير التي يمكن أن تعزز القبول الذاتي، وهي: التعاطف والتشجيع والتأمل الذاتي والحوار. هذه الجوانب الأربعة يمكن تلخيصها في الآتي:
  - إبداء التضامن والتعاطف: يجب أن يظهر المرشد التضامن مع الطالب من خلال الاهتمام الكبير الذي يبدونه بآراء وأفكار وجوانب القلق التي يظهرها ويبديها الطلبة. مطلوب من المرشد أن يقف جنباً إلى جنب مع الطالب، ويقدر وجهة نظره، وهو ما يجعل الطالب يشعر بأن المرشد يفهمه، الأمر الذي يمكن أن يؤدي بدوره إلى انفتاحه، وتقبل اقتراحات المرشد، واستكشافها بعمق. لذلك، يتطلب العمل مع الطلبة الكماليين أن يكتسب المرشد فهماً لمعنى وخبرة الكمالية في حياة الطفل. ويمكن للمرشد أن يجري مع الطالب مثل هذا الحوار:

- أتساءل كيف تريد أن يراك الآخرون؟
- ما الذي يجعل ذلك مهماً بالنسبة إليك؟
- عندما أقول خطأ، ما هي الكلمات أو الصور الذهنية التي تمر في عقلك؟
- كيف تتصرف في ضوء هذه الأفكار والصور الذهنية؟
- ما هي الحال بالنسبة إليك عند حدوث خطأ؟ بواسطتك؟ أو بواسطة الآخرين؟
- ما الصورة التي تعتقد أن ينظر بها إليك الآخرون عندما ترتكب خطأ؟
- كيف تعتقد أنهم يجب أن ينظروا إليك في مثل هذه الحالة؟
- لدي فضول حول الأفكار التي قد تكون لديك حول النجاح/ الأداء/ الإنجاز.
- يبدو أن الحصول على أفضل درجة في الصف ليس هو الأهم، بل المهم عندك هو الحصول على الدرجة الكاملة. ساعدني على فهم ذلك.
- سمعت أنك تتحدث عن الخوف، ساعدني على فهم ذلك أكثر. إلى ماذا تقودك المخاوف؟ وممَّ تخاف؟

تهدف هذه العبارات والأسئلة إلى الحصول على معلومات وتصورات حول عالم الفرد الكمالي. من المهم عدم إغراق الطالب بالأسئلة، لأن الهدف هو تعميق العلاقة وليس الاستجواب. قد يساعد الاستماع إلى استجابات الطفل، والتجاوب بشكل تضامني مع ما يقوله، ويعبر عنه من مشاعر، إلى شعور الطالب بأن المرشد يفهمه بشكل جيد، وهو عنصر أساسي في إعادة بناء احترام الذات.

- التشجيع: بالنظر إلى أن الكمالية تركز على فكرة أن الفرد «غير مقبول» شخصياً، بل بما يقدمه من «إنجاز»، فإنه يمكن للمرشد مساعدة الطالب

في التصدي لهذه المشكلة من خلال تعزيز مفهوم «التأكيد/ المصادقة»[1]، حيث يتم التركيز على تعزيز النظرة الإيجابية للصفات والخصائص التي يملكها بغض النظر عن أدائه. يمكن استخدام بعض العبارات الواقعية المحفزة للطالب، مثل:

- «أقدر الالتزام الذي أظهرته في متابعة هذا الوعد».
- «أنا معجب بالإبداع والمثابرة اللذين جلبتهما إلى هذه الجلسة».
- «سمعت أنك تشعر بالمسؤولية تجاه مساعدة إخوتك».

من خلال ربط الواقع بخاصية شخصية أو تجربة أو جهد (خلاف التحصيل)، يمكن للمرشد أن يكون أكثر قدرة على تعزيز تواصل الطالب ذي الموهبة معه، وقبول حقيقة ما تعنيه تلك العبارات (De Jong & Berg, 2013; Ratner, George, & Iveson, 2012). يجب أن يشاهد المرشد ردود أفعال الطالب، لتحديد ما إذا كان التشجيع منطقياً له، وتحديد درجة موافقته عليه (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2003).

من المهم أن يتذكر المرشد أن عمليات «التأكيد والمصادقة» لا يتم تحفيزها بمجرد اللطف وإظهار التضامن (De Jong & Berg, 2013; Ratner et al, 2012). إظهار اللطف والتضامن يهدف إلى مساعدة الطالب على إعادة التفكير والتقدير لجوانب القوة لديه التي قد يتجاهلها هو لتركيزه على الكمالية. مساعدة الطلبة على الشعور بالقبول كما هم، بغض النظر عن مستوى أدائهم، يساعد على بناء توازن عاطفي وجداني يتمثل في قبول الذات، وتخفيض مستوى القلق، وهو الأمر الذي قد يسهم في تحسن الأداء (Greenspon 2012).

لا بد من ملاحظة أنه لا يتم استخدام التشجيع لمجرد إقناع الطالب بقبول أو تبني وجهة نظر مختلفة (Ratner et al. 2012). على سبيل المثال، إذا أخبر الطالب ذو الموهبة المرشد أنه يفتقر إلى الشجاعة، وهو مع ذلك يبذل جهوداً يدل على خلاف ذلك، فسيكون من غير المفيد أن يقول المرشد: «بل أرى أنك تتمتع بالشجاعة». إن

(1) سبق بيان هذه المصطلحات في مباحث سابقة.

اتخاذ مثل هذا الأسلوب من شأنه أن يقلل بصورة مباشرة من منظور الطفل لنفسه، واحترامه لذاته، ويعرضه لمزيد من الإحباط، وقد يؤثر سلباً في علاقته العلاجية مع المرشد (Ratner et al, 2012). في مثل هذه الحالة، من الأفضل تقديم شيء من هذا القبيل: «كيف يمكنك العثور على طرق للتصرف بشجاعة، على الرغم من أنك لا تشعر بالضرورة بهذه الطرق؟» (Ratner et al, 2012). وتجدر الإشارة هنا إلى أن اللقاء العلاجي الإرشادي ليس مسابقة حول من هو على حق؛ إنها محاولة للفهم وتوطيد العلاقة من أجل تحقيق التوافق والقبول من شخص يشعر بأن لديه بعض النقص أو العيب (Greenspon, 2008).

يجب على المرشد أن يعمل بأقصى طاقته على تعريف أولياء الأمور بكيفية تقديم التشجيع المناسب لأطفالهم ذوي الموهبة، وفي هذا السياق يشير كل من (Flett & Hewitt, 2014) إلى أهمية قيام أولياء الأمور بعمليات التشجيع المقنن:

> من المهم أن يتعود أولياء الأمور على الاستجابة بشكل مناسب وهادئ بعد ارتكاب الطالب خطأ، أو الفشل في أداء مهمة ما. يمكن لأولياء الأمور أيضاً أن يلعبوا دوراً حيوياً في إيصال رسائل بشكل غير مباشر تركز على أهمية عدم القسوة على الذات، وحقيقة أنه لا يوجد أحد متكامل أو عديم الأخطاء. نظراً لأن الكمالية أساساً منشؤها في المنزل، والأسرة عادة ما تكون السبب الرئيس فيها؛ فإن أي جهود تهدف إلى الحد من الكمالية، وتقليل تأثيرها السلبي، لن يكون لها تأثير فعال، ما لم يتم تعديل السياقات الأسرية لتتوافق مع جهود الإرشاد.

- التأمل الذاتي. يجب على المرشد التفكير في الطريقة التي يتفاعل بها مع طلبته، وذلك لمساعدتهم في إحراز تقدم ملموس في استعادة تقديرهم لذاتهم. غالباً ما يكون لدى الأفراد ذوي الميول والنزعات الكمالية معايير عالية للتعامل والتفاعل مع العالم المحيط بهم، وهي معايير غالباً ما ينظرون إليها على أنها مهمة للغاية. فلو عبّر أحد المعلمين، على سبيل المثال، عن دهشته أو قلقه بشأن أداء الطالب ذي الموهبة غير المتوقع (أي أقل من المتوقع) في مشروع ما،

فقد يحدث الطالب نفسه بقلق شديد: «شيء ما خطأ»، أو «أخفقت في الالتزام بالمعايير»، والتي يمكن أن تسهم في إحساس «بالنقص»، الذي يحفز الكمالية لديه، ويقوض احترام الذات (Greenspon, 2014). ومن هنا، يمكن استخدام الإجراءات التالية لتعزيز التأمل الذاتي الإيجابي بدلاً من النقد الذاتي، بما يحفز الطالب في تأمل مواطن القوة لديه:

- من خلال تبني منهجية تعزيز مواطن وجوانب القوة، يتجنب المرشد العبارات التي يمكن أن تسهم في استحثاث الحديث الذاتي السلبي لدى الطلبة الكماليين. وهذا قد يستلزم اتباع نهج غير تقليدي وفي نفس الوقت مفاجئ. على سبيل المثال، يمكن أن يقول المرشد للطالب: «بالنظر إلى مدى اهتمامك، ومقدار قدرتك على تنظيم وقتك، فأنا أشعر بالفضول حيال ما ظهر لي من عدم الالتزام بتسليم بحثك في الوقت المناسب». (ومرة أخرى، من المهم التأكيد أن تعليم أولياء الأمور الاستجابة بطريقة مماثلة مفيد للغاية).
- تزويد الطلبة ذوي الموهبة بالأدوات اللازمة لتسهيل التأمل الذاتي الإيجابي. قد يشمل ذلك أسئلة تركز على نقاط القوة، على سبيل المثال: «ما الجوانب الإيجابية التي ستظل معك في حال استطعت التخلص من الكمالية التي لديك؟».
- تنفيذ نشاطات تتعلق باستطلاع رأيه، على سبيل المثال: اكتب مقالة حول الدروس التي يمكن الاستفادة منها نتيجة الوقوع في الخطأ أو التعرض للفشل.
- ممارسة التعاطف والتضامن مع الذات (Greenspon, 2012; Lawrence et al, 2015). يتم تدريب الطالب هنا على التضامن الذاتي من خلال استحثاث الشعور بالحب والرقي تجاه النفس في أعقاب الفشل أو المعاناة (Coaston, 2018). هذا الإجراء يتكون من ثلاثة عناصر: التركيز الذهني، الإيمان بالطبيعة الإنسانية المشتركة، والتضامن الذاتي (على عكس النقد الذاتي).
- يمكن للتدريب على التركيز الذهني أن يساعد الطلبة ذوي الموهبة على التعرف إلى مشاعرهم. غالباً ما يكون الطلبة الكماليون غير مدركين للقلق الذي يشعرون به، وذلك لانصراف تفكيرهم نحو الخوف من العار الذي يمكن أن يصاحب الحصول على درجة أقل من المتوقع.

- يمكن التدريب على الإيمان بالطبيعة البشرية من خلال التأكيد على أن الخطأ سمة إنسانية مشتركة، ولا يوجد إنسان مثالي أو مكتمل الخصائص. وهو اعتراف قد يساعد على النظر إلى الأخطاء والفشل «المتصور» من منظور أكثر توازناً.
- أما التضامن الذاتي، فيتضمن تعويد الطالب على تقديم استجابات إيجابية للذات بشكل لطيف، وتقديم كلمة طيبة لنفسه بنفس الطريقة التي قد يقدمها لصديق له يعاني شيئاً ما. يصعب على بعض الطلبة قبول فكرة أن يكونوا لطفاء تجاه أنفسهم، حيث تعودوا على تبني نظرة سلبية تجاه الذات كوسيلة للتحفيز والدفع للعمل بشكل أكبر. وبالتالي، فإن محاولة الترويج لموقف إيجابي تجاه الذات قد يقابلها بعض المقاومة. ومن الأساليب المفيدة هنا استخدام التمارين التي تروج التضامن والتعاطف مع الآخرين، ومن ثم جعل القضية بأن التعاطف مع الذات هو بنفس القدر من الأهمية ويستحق تماماً بذل كل جهد ممكن. (Flett & Hewitt, 2014).

• الحوار: إن جميع المعايير الثلاثة المذكورة أعلاه متضمنة في الحوار بين المرشد والطالب ذي الموهبة. يصف (Greenspon, 2014) هذا الحوار بأنه: «فعل حميمي... يزيد من شعور الجميع بالقبول والاهتمام المشترك» (ص 996). ويمكن أن يتخذ الحوار إجراءات ومراحل يمكن تلخيصها في الآتي:

- يبدأ الحوار بإظهار الفضول من قبل المرشد حول تجربة الطالب ذي الموهبة مع الكمالية.
- استخدام مهارات الاستماع والتعبير النشط الذي يبرهن على أن المرشد «يستمع» إلى الطالب باهتمام بالغ، الأمر الذي يمكن أن يفتح الباب لمزيد من الاستكشاف.

- مع تقدم العملية، يمكن للمرشد الاستماع إلى «حديث متغير» من الطالب، مع ظهور علامات تشير إلى عدم الرضا عن وضعه الحالي، على سبيل المثال: السلوكيات المثالية أو الكمالية، أو الانفتاح على إمكانية أن تكون الأمور مختلفة.

سيستمر الحوار بعد ذلك وهو ما وصفه (Greenspon, 2012) بـ«المحرك» للتغيير، ويمكن أن يتضمن الحوار بعد ذلك الجوانب الآتي:

- الحديث معاً عن ماذا تعني الأخطاء.
- ما توقعات الطالب حول ما يمكن أن يحدث بسبب الأخطاء.
- السبب في الخوف من الخطأ أو الفشل.
- ماذا يمكن أن يحدث لو لم يكن الطالب كمالياً.

أي شيء آخر يحدث فيما يتعلق بهذه الموضوعات يحقق أهدافاً متعددة؛ فهي تتيح للمرشد أو المعلم أو أولياء الأمور البدء في اكتشاف الأفكار والمشاعر التي تحفز النزعات الكمالية في هذا الطالب بعينه. فهو يسمح بالاقتراحات والاتفاقات بشأن الأساليب الجديدة التي قد تكون مفيدة للغاية، ويمكن تجربتها على أساس تجريبي لفترة من الزمن وإعادة تقييمها. كما أن الحوار يصبح في حد ذاته عملاً من أشكال الترابط وبالتالي القبول. إذا كان الطالب مهماً بدرجة كافية للمرشد للانخراط في هذا النوع من الاستكشاف المتبادل، فإن النتيجة المحتملة هي أن الطالب مقبول كشخص.

استخدام استراتيجيات التعلم التدريجي (Scaffold):

إن خلق بيئة تتسم بالقبول يفتح الأبواب لعدد من التدخلات الأخرى التي تهدف إلى الحد من الكمالية والمثالية. من الأفضل إقامة مثل هذه النشاطات بعد تأسيس العلاقة العلاجية، وخاصة إذا كان تجاوب الطالب سريعاً. قد ينظر الطلبة ذوو الموهبة من الكماليين إلى النشاطات التي يكلفون بها على أنها «أوامر رسمية»، مثيرة للقلق، وتتطلب مجهوداً مثالياً ونتيجة متقنة (Greenspon, 2014). ويمكن أن يقدم المرشد بالتعاون مع بعض المعلمين النشاطات المقترحة الآتية (Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010; NAGC, n.d.; Sisk, 2005):

- بناء برنامج زمني/ خطة زمنية تحد من الوقت الذي يقضيه في الواجبات والمهام.

- استخدام العلاج بالكتب، القصص، أو السينما لاستكشاف أمثلة جيدة «عدم الكمالية».
- المشاركة في محاولات اتخاذ المخاطر المناسبة (على سبيل المثال: الاشتراك في نشاط إثرائي، عرض قصيدة لمجلة المدرسة أو المركز، وطلب من شخص الخروج معه).
- استكشاف النمو والرضا الذاتي المرتبطين باستكمال العمل قبل الرجوع إلى التغذية الراجعة والدرجات (أي قبل اطلاعه على نتيجة التقييم الرسمي).
- ممارسة مهارات الوعي الذاتي للأفكار والعواطف.
- وضع الجداول الزمنية لإنجاز العمل لإدارة المشاريع الكبيرة.
- كتابة المذكرات التأملية.
- الانضمام إلى مناقشات على الإنترنت تتعلق بالكمالية.
- المشاركة في نقاشات المجموعات الصغيرة مع نظرائهم/ أقرانهم ذوي الموهبة الآخرين.
- الكتابة وممارسة إثبات الذات لتغيير الحديث الداخلي.

خاتمة/ الخلاصة:

قد يكون هناك شيء من التناقض من حيث عدم وجود آليات ثابتة ومحددة وواضحة حول كيفية الاستجابة ومعالجة الكمالية. قد يساعد الاعتراف بذلك المرشدين وأولياء الأمور والمعلمين على التركيز على ما هو مهم: التجارب والخبرات الاجتماعية والعاطفية الوجدانية للطلبة ذوي الموهبة من الكماليين. تمكين الطفل من التخلص من عبودية القلق الزائد الذي يقود إلى الكمالية، يساعدهم في التغلب على التصورات السلبية التي يربطونها دائماً بالخطأ أو الفشل. ومن شأن تزويدهم بنوع من الخبرة الشخصية اللازمة لإعادة بناء احترامهم لذاتهم، أن يساعدهم على معرفة أن الأداء الجيد يمكن أن يكون كافياً.

تدني التحصيل

توضّح معظم القواعد الأخلاقية ومدوّنات السلوك في عالم الإرشاد مسؤوليات المرشد فيما يتعلق بإصدار الأحكام والتقييم. تذكر جمعية الإرشاد الأمريكية (Kaplan et al, 2014) أن «المرشدين يدركون -ويتفادون- فرض قيمهم الخاصة... ويبحثون عن التدريب في المجالات التي يكونون فيها معرضين لخطر فرض قيمهم على العملاء خاصة عندما تكون قيم المرشد... تمييزية في طبيعتها «(A.4.b). وبالمثل، تؤكد جمعية المرشدين المدرسيين الأمريكيين (American School Counselor Association, 2010) أن «المرشدين التربويين يسعون جاهدين لتحقيق الكفاءة الثقافية المثالية من خلال ضمان عدم فرض معتقدات أو قيم شخصية على الطلبة أو غيرهم من المستفيدين» (E.2.a). وهذا يؤدي عادة للحديث عن قضايا التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وتتطلب الاهتمام بقضايا مثل التمييز في العمر أو الطبقة الاجتماعية أو التحيز الجنسي أو العنصرية.

ولكن بالنسبة إلى المرشدين الذين يعملون مع الأطفال ذوي الموهبة، يجب توسيع نطاق الوعي القيمي ليشمل وجهات نظر المعالج (المرشد) حول تدني التحصيل. ووفقاً لما ذكره (Reis & McCoach, 2000)، فإن ظاهرة التحصيل المتدني وتمييز الطالب وتصنيفه كمتدني المستوى لا يستلزمان أحكاماً قيمة، أي أن المعلمين وأولياء الأمور والمرشدين هم المسؤولون عن تحديد ما هو التحصيل المتدني، وكذلك المهام والأهداف التي تفي بمتطلبات التحصيل العالي، وهي قرارات غالباً ما تتم دون مشاركة الطلبة ذوي الموهبة. ومن الأسئلة غير المجاب عنها في هذا الشأن: في أي سن يمكن للفرد أن يتحكم في مصيره، وأن يتخذ قرارات بشأن أولوياته وأهدافه؟ وهو ما يثير تساؤلاً آخر حول ما إذا كانت التوقعات الموضوعة على عاتق الطلبة ذوي الموهبة تمثل «نظرة نخبوية ونفعية لمن حوله» (Reis & McCoach, 2000).

إضافة إلى التأمل في أفكار الطلبة ذوي الموهبة وردود أفعالهم الخاصة بهذا الشأن، يوصي (Peterson, 2012) المرشدين بمحاولة التعرف إلى الافتراضات والتوقعات التي يضعها أولياء الأمور والمعلمين على عاتق الطلبة ذوي الموهبة ممن

يعاني التحصيل المتدني. ومن المهم أن يدرك المرشدون أيضاً أن التحصيل الدراسي يمكن أن يرتبط بسهولة بالخصائص الإيجابية لدى الطالب، واستراتيجيات التكيف، حيث إنه يمكن أن يكون غير ناضج وغير ملائم للتنظيم الذاتي. وهذا ما يوضحه (Peterson, 2012) في الآتي:

> قد يعكس تدني التحصيل وجود بعض الجوانب القوية لدى الطالب، مثل: الشجاعة، والاستقلالية، والقدرة على مشاهدة العالم بشكل ناقد، والقدرة على رسم مساره الخاص به، وقد يعكس أيضاً الشعور بالكفاءة واحترام الذات الإيجابي. يمكن أن يساهم التنقيب الفعال للكيفية التي ينظر الطالب بها إلى نفسه (الهوية)، والتي غالباً ما ترتبط بين القدرات العالية التي يمتلكها، وبين الدخول في صراعات مع الوالدين، إلى فهم أفضل لجذور هذه المشكلة. من الجيد أن يشارك الطلبة ذوو التحصيل المتدني بشكل مباشر أيضاً في محاولات الاستكشاف هذه. من ناحية أخرى، قد يكون تدني التحصيل بسبب وجود صعوبات تعلم، وتدني احترام الذات، والاكتئاب، وممارسة أنماط واستراتيجيات تعلم غير فعالة. أو قد يكون بسبب استراتيجيات التدريس غير النشطة، والتي لا تستوعب الإبداع في المدرسة. وقد لا يكون تدني التحصيل إلا نتيجة لمشكلات أخرى يواجهها الطالب في حياته.

على هذا النحو، قد تكون سعة الأفق حول تدني التحصيل وأسبابه تساعد المرشد وتهيئه بشكل أفضل للاستماع للطالب ذي الموهبة، وإظهار الدعم له، والتقدير للخبرات التي يعايشها بغض النظر عن مستوى تحصيله.

أجزاء من كل:

يصف مصطلح «العاصفة الشاملة» وضعاً تتلاقى فيه أحداث متعددة، غالباً ما تكون خارجة عن سيطرة الفرد، لتخلق تجربة حياتية مقلقة -وفي بعض الحالات- كارثية. وبهذا الأساس، ليس من غير المعقول تصوير تدني التحصيل كعاصفة شاملة. وفقاً لأدبيات المجال، من المحتمل أن تكون الظاهرة ناتجة عن تقاطع

عوامل متعددة غالباً ما يتم تصنيفها في المجالات الشخصية والعائلية والمدرسية. وكما يذكر (Pagnani, 2008)، أن تدني التحصيل للطالب ذي الموهبة يعد مشكلة متعددة الجوانب والعوامل، مع العديد من الأسباب المتشابكة، ومن المرجح أن تكون استراتيجيات المعالجة الناجحة متعددة الطبقات أيضاً، حيث يجب أن تستجيب في الوقت نفسه للاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية للطفل.

يقدم نموذج البؤر الثلاث «Tri-Focal Model» منهجاً شاملاً يشجع الطالب والمنزل (أي أولياء الأمور والأسرة) والنظام المدرسي، على التعاون في محاولة لتغيير تدني التحصيل (Siegle, McCoach, & Rubenstein, 2012). من حيث المبدأ، يمكن النظر إلى التحصيل المتدني على أنه سلوك مكتسب، ومن هذا المنطلق، يقدم النموذج المذكور آنفاً، ست مراحل يمكن أن تساعد الطلبة ذوي الموهبة على تعلم تحقيقها (Smutney, 2004).

المرحلة الأولى: التقييم، ويتضمن ذلك تقييم العوامل التي تسهم في التحصيل، بما في ذلك مهارات الطفل، وقدراته، وكذلك معززات سلوكيات تدني التحصيل، وكذلك درجة ومستوى تدني التحصيل. يمكن استخدام أدوات تقييم رسمية وغير رسمية، كمية، ونوعية لجمع المعلومات اللازمة، سواء كان ذلك في المدرسة، أو المنزل، أو حتى أثناء المشاركة في البرامج الإثرائية. هذه مرحلة مهمة يجب عدم تغافلها بغض النظر عن مدى وضوح المسببات من حيث النظرة الأولى لدى المرشد.

المرحلة الثانية: التواصل، ويتضمن التواصل والتفاعل مع أولياء الأمور والمعلمين الذين يتعاملون مع الطلبة ذوي الموهبة. من المهم هنا، تجنب السلوكيات الدفاعية، والتبريرات التي قد يبديها جميع الأطراف لتجنب تحمل المسؤولية عن تدني التحصيل للطالب. يمكن الحصول على معلومات من خلال التواصل حول الاستراتيجيات التي تم اتباعها للتغلب على هذه المشكلة، ومساعدة الطالب. من المهم أن يضع المرشد في الاعتبار أن جميع الأطراف، سواء كانت المدرسة أو المنزل، لهم دور في تدني التحصيل هذا، وبالتالي يجب العمل لاحقاً على تعديل السلوكيات المعتادة في

هذه البيئات. أهم ما يمكن عمله في هذه المرحلة هو محاولة بذل كل جهد ممكن بكل صدق وأمانة لتحقيق تواصل فعال أخذاً في الاعتبار مصلحة الطالب لا غير.

المرحلة الثالثة: تعديل التوقعات، وتتضمن هذه المرحلة تقديم مجموعة متنوعة من التدخلات الرامية إلى تغيير توقعات المعلمين وأولياء الأمور والأشخاص المؤثرين في الطالب بمن فيهم أشقاؤه. كثير من هؤلاء الطلبة الذين يعانون تدني التحصيل اعتادوا على توقعات منخفضة من المعلمين وأولياء أمورهم، وكذلك بقية الأشخاص المهمين في حياتهم. من المهم إيصال الرسالة للطالب بوضوح أن التوقعات بدأت تتغير تجاهه، وأن التقدم في الأداء بشكل تدريجي هو المتوقع منه.

المرحلة الرابعة: تحديد الأدوار. يتضمن ذلك أن يقدم المعلمون وأولياء الأمور في الوقت نفسه للطالب صورة واضحة حول الإجراءات المتوقع منه اتخاذها، والأهداف (الواقعية) المتوقع منه تحقيقها، والمساعدة التي يمكن توفيرها له.

المرحلة الخامسة: تحديد استراتيجيات ذات طبيعة إيجابية تؤدي إلى تصحيح أوجه القصور في المهارات التي يعانيها الطالب. تدني التحصيل عادة ما يكون نتيجة تراكمية لعادات دراسية غير جيدة، وقصور في مجموعة من المهارات المفتاحية، كانت نتيجة لإهمال حدث للطالب في وقت ما في حياته التعلمية، وتراكم ذلك لديه ليصعب معه تعديل كل ذلك. لتصحيح هذا الوضع، يتطلب الأمر العمل على تطوير المهارات اللازمة، وبناء المعلومات المفتاحية، ويمكن فعل ذلك من خلال التدريب المباشر، والاستعانة بالمعلمين المتميزين لتقديم دروس خاصة، ليتمكنوا من اللحاق بالمستوى الذي يتناسب مع قدراتهم.

المرحلة السادسة: التخطيط لتنفيذ استراتيجيات إضافية في المنزل والمدرسة، والتي تستهدف الاحتياجات الفريدة للطفل. اختيار أفضل الاستراتيجيات يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة ومستوى تدني التحصيل، وعلى الظروف القائمة في المدرسة والمنزل، ومدى إمكانية تدخل مراكز متخصصة من عدمها. واحد من الأمور التي يجب العمل على تصحيحها هو العوامل المسببة في تدني التحصيل، والتي تم تشخيصها في الخطوات السابقة. في كثير من الأحيان، تواجه هذه المرحلة تحديات تتعلق

بأولياء الأمور، وتتمثل في مقاومتهم الواعية أو غير الواعية لتغيير هذه العوامل المسببة لتدني التحصيل، والتردد أو رفض تطبيق الاستراتيجيات المصححة لها. من المهم أن يمارس الوالدان دورهما المهم في هذه العملية التصحيحية، وذلك من خلال ممارسة ما يمكن تسميته «قليل من الحب القاسي» إلى حد ما، حيث يتطلب الأمر منهم تذكير أنفسهم أن دورهم مهم في تزويد أطفالهم بالمهارات والعادات اللازمة للنجاح في الحاضر والمستقبل، وليس ما يعتقد أطفالهم أنهم بحاجة إليه في الوقت الحاضر.

يمكن للمرشدين المساهمة في كل مرحلة من المراحل الست السابقة الذكر، ويجب أن يكونوا جزءاً من أي جهود لتحسين تحصيل الطالب (Peterson, 2006). إضافة إلى توفير تدخلات علاجية محددة، يمكن أيضاً للمرشدين تسهيل المناقشات والحوارات بين الآباء والمعلمين، وتقديم التثقيف للوالدين فيما يتعلق بكيفية تعزيز الدوافع، ومساعدة الطلبة ذوي الموهبة الذين يعانون تدني التحصيل على فهم وجهات نظر وتوقعات الكبار البنائية في حياتهم (Siegle, McCoach, & Rubenstein, 2012). يؤكد (Yermish, 2010) أهمية علاقة الإرشاد في مثل هذه الجهود، قائلاً: إنه يجب أن يوفر الثقة والأمان والتركيز على الطلبة (بدلاً من التركيز على التحصيل).

في حالات كثيرة، عندما يحال أحد الطلبة ذوي الموهبة ممن يعاني تدني التحصيل المزمن، أو حتى الطارئ منه بعد سلسلة ممتازة من التحصيل العالي السابق، يشعر هؤلاء الطلبة بأن المعالج أو المرشد مهتم بنتائج التحصيل أكثر من اهتمامه بهم كأفراد. قد يشعرون بضغط خفي، أو علني من المعالج أو المرشد ليعودوا إلى نشاطهم في إظهار موهبتهم، أو قد يشكّون في أن المرشد يراهم مجرد أشياء يمارس من خلالها عمله، ويباهي بهم نجاحه. عندما يظهر الطلبة بعضاً من مواهبهم أمام المرشد إما في شكل ملموس، وإما من خلال المناقشة والحوار، يجب على المرشد حينها أن يحاول معرفة ما إذا كانت هذه محاولة منه للتأثير أو استرضاء المرشد، أو ما إذا كانت محاولة لمساعدة المرشد على فهم موهبته. إذا فشل المرشد في ملاحظة هذا الأسلوب من التواصل الذي اتبعه الطالب، أو حتى قاوم السماح له بإظهار مواهبه، فقد يشعر الطالب أن المرشد لا يرى أهمية لهذه القدرات، أو أن شخصيته غير محببة لدى المرشد بما فيه كفاية (Yermish, 2010).

تشير (Rimm, 2010) إلى تكوين ما سمته «ALLIANCE»، أو التحالف، حيث يتوجب على المرشد إنشاء مجموعة دعم وخدمات تسهم في معالجة مشكلة تدني التحصيل. تتكون هذه المجموعة من بعض المعلمين وولي الأمر والطالب، إضافة إلى وجوده هو على رأسها. يتولى هذا التحالف القيام بمهام تضامنية مع الطالب ذي الموهبة للتعرف إلى اهتماماته وتعزيزها، وتشخيص مخاوفه والعمل على تبديدها. ويتحقق ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- الاستماع إلى ما يقوله الطالب (بشكل عام ومحدّد بالنسبة إلى تدني التحصيل)، والتعرف إلى أفكاره وآرائه ومخاوفه.
- التعرف إلى نقاط القوة التي يمتلكها هذا الطالب من خلال التدقيق في الطريقة التي يعرض بها الطالب أفكاره حول الوضع الحالي، ورؤيته للمستقبل.
- اقتراح أفكار عملية، ومناشط مباشرة يشارك فيها داخل وخارج الغرفة الصفية والمدرسة.
- اقتراح دمجه في مجموعات طلابية متوافقة مع اهتماماته، وذلك من أجل تطوير علاقاته الاجتماعية مع مجموعة أقران داعمه أكاديمياً.
- الاهتمام بالنتائج المترتبة على ذلك بدقة وحزم، ولكن بشكل عادل في الوقت نفسه.
- التأكد من وفاء الطالب بالتزاماته، مع التأكيد على الاستقلالية والجهد والتوقعات الواقعية.
- توجيهه ومساعدته على استخدام نقاط قوته للاستجابة للتحديات التي تواجهه، وتطوير مهاراته التعلمية والمعرفية.

دور المرشد:

يؤدي تدني التحصيل، سواء كان مزمناً أو ظاهرياً (Reis, 1998)، أو دورياً أو عرضياً (Assouline, Colangelo, & Heo, 2012) إلى أن يكون مستوى الأداء أقل من المستوى المتوقع، بيد أنه من غير المحبب أن يتجه تركيز المرشد على تحديد نسبة وقدر

التباين بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع، وإنما التركيز بدلاً من ذلك على الجوانب المؤثرة في التحصيل، سواء كانت شخصية أو منظومية، مثل: العائلة، الأقران، المدرسة (Assouline et al., 2012; Hoover-Schultz, 2005). دور المرشد الرئيس لا يتمثل في محاولة إجبار الطلبة ذوي الموهبة على أن يكونوا أكثر نجاحاً، وإنما مساعدتهم من خلال الخدمات والتدخلات الإرشادية على تحديد الأهداف، والمساعدة على تغيير أي عادات تمنع الطريق إلى النجاح (Hoover-Schultz, 2005).

ووفقاً لما ذكره (Assouline et al, 2012)، قد يكون التحصيل المتدني نتيجة لجهود الطلبة ذوي الموهبة للحصول على الاهتمام أو التحكم والسيطرة. في حال أن تدني التحصيل كان لهذه الأسباب، فقد يتطلب الأمر التركيز على المحيطين بالطالب من الراشدين (المعلمين، أولياء الأمور)، والعمل معهم على المزيد من أوقاتهم وجهودهم نحو «رؤية طبيعة الخطأ أو الخلل». فعندما يكون الأمر يتعلق بالسلطة، فإن التحصيل الدراسي المتدني قد يكون بمثابة إعلان لشعور الطالب ذي الموهبة إلى حاجته إلى الاستقلالية، أي أنها طريقة للقول: «أنت لست رئيساً لي - أفعل ما أريد عندما أريد وكيفما أريد».

يجب أن يتجه دور المرشد في مثل هذه الحالات إلى تعزيز الدوافع، ويتحقق ذلك من خلال الاهتمام بالنمو الشامل للطالب بطريقة تتسم بالوعي والاحترام. قد يكون الطلبة ذوو الموهبة أكثر ميلاً نحو التعامل مع التحديات التي تواجههم من خلال التحليل الذهني والفحص المعرفي، ولكن عندما تثبت هذه الجهود أنها غير كافية، أو فاشلة بشكل كامل، أو تخفق في تلبية احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية الوجدانية، فقد يجدون أنفسهم غير متوافقين انفعالياً (Peterson, 2015).

أما إن كان سبب تدني التحصيل هو محاولة جذب الانتباه، والحاجة إلى الشعور بالاهتمام، فقد يختار المرشد مساعدة الطالب ذي الموهبة في العثور على طرق أخرى للحصول على الاهتمام الكافي، وتحقيق التواصل الإيجابي مع الأشخاص المهمين في حياتهم، والحصول على احتياجاتهم. قد ينطوي ذلك على تحسين وعيهم الذاتي، وتطوير قدراتهم على التواصل مع الراشدين الموثوق بهم. قد يستتبع

ذلك أيضاً مساعدة الأشخاص المهمين في حياتهم في تعديل ردود أفعالهم، وطريقة تعاملهم مع تدني التحصيل. في مثل هذه الحالة، قد يتعلم الراشدون استخدام إظهار الانتباه أو الاهتمام كمكافأة سلوكية، أو زيادته عندما يحقق الطالب تحصيلاً أفضل، أو يحسن من أساليبه في التواصل.

أما من حيث تدني التحصيل الهادف إلى إظهار الاستقلالية، فيمكن للمرشد العمل مع المعلمين وأولياء الأمور على تحقيق هذا المطلب للطالب، وتعزيز استقلاليته الإيجابية. ويتم ذلك بوسائل عديدة من بينها الاعتراف بأهمية أن تكون للطالب استقلاليته، والتأكيد على الجوانب الإيجابية لامتلاك شخصية وآراء مستقلة. في الوقت نفسه، يمكن للمرشد العمل مع ذوي السلطة في حياة الطالب (أولياء الأمور، المعلمون) لمساعدتهم على فهم هذه الدوافع، والعمل على تشجيع الشعور بالاستقلالية، والمسؤولية عن اتخاذ القرارات التي تخصه. وهذا ما أكده (Assouline, et al, 2012) وأنه من المرجح أن الطالب سوف يقلل من محاولة إظهار استقلاليته، إذا لم يكن هناك أي شخص يحاول انتزاعها منه.

في معظم الحالات الإرشادية، ليس هدف المرشد هو إجبار الطالب على أن يصبح طالباً أكثر نجاحاً، بل مساعدة الطالب على تحديد ما إذا كان النجاح هدفاً مرغوباً له، وإذا كان الأمر كذلك، للمساعدة على تغيير العادات الدراسية غير الجيدة، والمفاهيم المغلوطة، والجوانب المعرفية التي يحتاج إلى سد فجوتها (Reis & McCoach, 2000). قد يساهم توفير الفرص للتعلم، وممارسة التنظيم الذاتي (التعلم المنظم ذاتياً) في تلك الجهود للتغيير مثل تطوير مهارات إدارة الوقت (Sisk, 2005).

أساليب الإرشاد:

بما أن كل حالة من حالات تدني التحصيل هي فريدة من نوعها، فإنه من المهم أن يتنبه المرشد إلى ضرورة وضع خطة علاجية خاصة لكل طالب تهتم بجوانب القوة لديه، واحتياجاته، والتحديات التي يواجهها، فضلاً عن تشخيص أسباب تدني التحصيل الخاصة به (Pagnani, 2008). من المهم أيضاً دراسة كل حالة على حدة، دون أي تصورات مسبقة (Smutney, 2004)، مع إعطاء اهتمام خاص على التركيز

على جوانب القوة، وذلك لكونها تعد أدوات فعالة للغاية لاستكشاف ودعم مواهب واهتمامات الطالب. هناك مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن يتبعها المرشد للمساعدة في هذا الأمر:

- تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطالب (Self-efficacy)، من خلال التأكيد على جوانب القوة.
- التركيز على تعزيز الدافعية بشكل تدريجي من خلال تزويد الطلبة بفرص للنجاح مع مهام قصيرة وصغيرة نسبياً، يتم تطويرها تدريجياً، مع التركيز على الثناء وتعزيز الجهد (Pagnani, 2008).
- مع تحسن إحساس الطالب بالثقة بالنفس، يتم العمل معه على استكشاف مفهومه/ هويته الذاتية المرتبطة بالتحصيل.
- تدريبهم على تحمل مسؤولية نجاحهم، واكتساب الثقة في ذلك، وتمكينهم من الشعور بالسيطرة الداخلية على انفعالاتهم وقدراتهم وتحديد مصيرهم، ويتم ذلك بصورة متزايدة تدريجياً، لأنها تسهم في ظهور النضج والمسؤولية.
- يمكن زيادة تعزيز الثقة من خلال تقديم الإرشاد الجماعي، حيث يمكن أن تساعد المشاركة في الجلسات الجماعية على تقوية العلاقات الاجتماعية والعاطفية لديه، حيث إنه من المحتمل وجود خلل فيها أدى إلى تدني التحصيل.
- في الأجواء الخصبة لمجموعة من الأقران مع قائد مدرب، يستطيع الطالب ذو الموهبة استكشاف دوافع وعواقب تدني التحصيل. تشير التجارب العلمية على مثل هذه المجموعات، إلى مدى أهمية مشاركة الطالب مفاهيمه ورؤاه مع الآخرين وعرضها عليهم بصدق ووضوح دون خوف من النقد. كما توضح المشاركة في المجموعات أن الطالب ليس وحيداً في هذه المشكلة، حيث يستمع إلى الأقران يتحدثون عن مؤشرات ودرجات التحصيل العالي والمتدني. تبادل الخبرات، والاستماع إلى بعضهم بعضاً، يمنح الطلبة فرصة للتعرف إلى مواطن الخلل، والعمل على تغييره. تعرف موطن الخلل من خلال المناقشة في مجموعة، تجعل منها مشكلة واقعية ملموسة، وليست افتراضية فرضها

الكبار عليهم، هذه الرؤية للمشكلة أمر مهم لتحقيق نتيجة إيجابية. كما وجدت الدراسات أنه عندما يستمع الطلبة ذوو الموهبة إلى طلبة ذوي موهبة آخرين، يناقشون سبب تدني تحصيلهم، فإنهم غالباً ما يجعلهم يدركون أن الأسباب والسلوكيات تؤدي إلى نتائج عكسية على مستقبلهم. كما أن التجارب العملية أشارت إلى أن قوة المجموعة هي من خلال الأقران الذين يستمعون ويدعم بعضهم بعضاً (Assouline et al, 2012).

- مساعدة الطلبة على متابعة سلوكياتهم، وزيادة وعيهم بها وتأثيراتها فيهم، وإتاحة الفرص لهم للتعلم من مراقبتها، وتقديم مقترحات لأنفسهم لكيفية الاستجابة للسلوكيات غير المرغوبة.
- توفير نشاطات جماعية لتوسيع الآفاق، والتعرف إلى بعض التجارب الناجحة، مثل دعوة بعض الأعلام من البارزين في المجتمع للتحدث إلى الطلبة ذوي الموهبة (يمكن أن يكونوا في برنامج التلمذة فيما بعد، أو أفراداً يمكن أن يظهروا كقدوات أو مثل أعلى)، وتقديم نماذج تحاكي المشاعر والتجارب التي يمر بها الطلبة في التحصيل، وتدعوهم إلى البحث ومناقشة قصص النجاح (Sisk, 2005).

المقابلات التحفيزية

يشترك مجال تربية الموهوبين وعلم النفس البشري في ارتباط تاريخي باستمرار من حيث تركيزهما على تفرد كل شخص في قدراته، وفي جوانبه الشخصية، وبالتالي فإن الإرشاد يجب أن يتم توجيهه للتركيز على الجوانب الإنسانية، لا الأرقام، ويشدد على التعاطف والتضامن والإيمان بالقيمة الجوهرية لكل فرد.

المقابلات التحفيزية (Motivational Interviewing)، عبارة عن أسلوب تحاوري يعزز تغيير السلوك (Cryer & Atkinson, 2015; Hawkins et al, 2016). كما أنها تعد أسلوباً تعاونياً لتحقيق التواصل، تم تصميمها لتعزيز الدوافع الشخصية، والالتزام بهدف محدد من خلال استحضار واستكشاف أسباب الشخص الخاصة للتغيير في جو من القبول والتعاطف (Miller & Rollnick, 2012). تعتمد المقابلات

التحفيزية على قوة العلاقة واللغة، وتسهم في التطوير الشخصي من خلال المحادثات التي تستكشف ازدواجية/ تناقض الفرد نحو تغيير سلوكياتهم، والمقايضات التي يقيم الفرد من خلالها مزايا وعيوب أسلوب حياتهم الحالية، ويأخذ بها في الاعتبار جنباً إلى جنب مع مزايا وعيوب السلوك المستقبلي المحتمل (Cryer & Atkinson, 2015; Frey, Sims, & Alvarez, 2013).

> إن روح التعاون في المقابلات التحفيزية تتضمن أخذ وجهة نظر الطلبة، وتهدئتهم من خلال تأييد ودعم الطلبة بدلاً من معارضتهم. بدلاً من غرس الحافز والدافعية، يكرس المعالج استقلالية الطلبة عن طريق إثارة دوافعهم، ومساعدتهم على إيجاد تناقض وتباين بين أهدافهم (على سبيل المثال الرغبة في أن يكونوا ناجحين في المستقبل)، والسلوكيات التي لا تتسق مع تلك الأهداف (Reich, Sharp, & Berman, 2015, p. 339).

هناك الكثير من الأدلة التي تؤكد باستمرار أهمية المقابلات التحفيزية كتدخل موجز، وفعال لتحسين الدافعية، وتشجيع التغيير عبر مجموعة متنوعة من المجالات. والأكثر وضوحاً، أن الذين تم استخدام المقابلات التحفيزية معهم كانوا الأكثر تمسكاً بالعمليات الإرشادية، وحضوراً للجلسات العلاجية، والالتزام ببذل الجهد المطلوب منهم، عن أولئك الذين يتلقون نفس العمليات الإرشادية والعلاجية دون استخدام المقابلات التحفيزية (Frey et al, 2011). كما أظهرت المقابلات التحفيزية أيضاً نجاحاً وفاعلية في الإدارة الطبية، وفي إطار الصحة العقلية (Cryer & Atkinson, 2015)، حيث تم استخدامها لتحسين الالتزام بالعلاج والإرشادات، ومعالجة مجموعة متنوعة من السلوكيات غير المرغوب فيها (Frey et al, 2011).

المقابلات التحفيزية في التربية والتعليم:

على الرغم من تطبيق المقابلات التحفيزية في البداية مع الراشدين، إلا أنه في السنوات الأخيرة، تم تطبيق مبادئها وممارساتها بشكل متزايد في البيئات والأطر التعليمية والتربوية. اتضح من خلال عدد كبير من الدراسات العلمية أن هذه المنهجية فعالة ومحبذة من قبل الطلبة أيضاً، حيث أظهر الطلبة تقديرهم وحماسهم التدريجي

نحو عرض ومشاركة مشاعرهم والتعبير عنها وعن قيمهم ومعتقداتهم الشخصية، كما ساعدتهم هذه المنهجية على التحدث عن أهدافهم وآمالهم وتطلعاتهم، كما أشعرتهم بالارتياح لكونهم وجدوا من يستمع إليهم باهتمام، ويتفهم معاناتهم (Hawkins et al, 2016). كما أثبتت وأظهرت المقابلات التحفيزية تحسّن دوافع التعلم، والسلوك داخل الغرفة الصفية (Cryer & Atkinson, 2015)، وتحسّن الدرجات (Terry, Smith, Straight, & McQuillin, 2013)، وتعزيز الاستقلالية (Manthey, 2011)، وتقليل التغيب عن المدرسة (Enea & Dafmoiu, 2009)، وزيادة إنجاز المهام الأكاديمية/ الواجبات المنزلية (Terry, et al, 2014)، ومنع التسرب من المدرسة الثانوية (Iachini, Rogelberg, Terry, & Lutz, 2016, Reich et al, 2015).

أشار (Frey et al, 2011) إلى أن المقابلات التحفيزية لديها تطبيقات أكاديمية أكثر عمومية أيضاً، وتشمل مساعدة الطلبة على تعلم وتفعيل مهارات الإدارة الذاتية، ومعالجة العوائق أمام خطط التغيير (كجزء من عملية الإرشاد)، وتعزيز الإجراءات الوقائية للمشكلات السلوكية. إضافة إلى ذلك، يمكن استخدام المقابلات التحفيزية لتحسين عمليات التواصل والعلاقات الاجتماعية، واكتساب رؤية وفهم أوسع للحياة والمستقبل (Cryer & Atkinson, 2015). إضافة إلى ذلك، تشير دراسة (Kittles & Atkinson, 2009) إلى أنه يمكن استخدام المقابلات التحفيزية بفاعلية لأغراض التقييم، مما يمكن المرشدين من تحديد طرق الدعم، ومجال التحديات بشكل أفضل، مع مساعدة الطلبة المشاركين للاهتمام بنتائج أفعالهم.

يمكن أيضاً تطبيق تقنيات وأساليب المقابلات التحفيزية بطريقة غير رسمية في المحادثات مع الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين، والتي تستخدم لتشجيع المعلمين أو الإداريين على تبني البرامج والنشاطات التي يمكن توظيفها للمساعدة في تذليل التحديات التي تواجه الطلبة (Frey et al, 2011).

المقابلات التحفيزية في تربية الموهوبين:

كما تمت الإشارة إليه مراراً في هذا الدليل، يمتلك الأفراد ذوو الموهبة مجموعة من الخصائص الفريدة عن غيرهم من الطلبة، بعض من هذه الخصائص يمثل جوانب قوة، وبعضها الآخر يعبر عن جوانب نقص. لدى هؤلاء الطلبة على سبيل المثال رغبة

في الاستقلال الشخصي، وميول نحو الطابع التحليلي النقدي، ونزعة نحو طرح الأسئلة و/ أو تحدي السلطة. وبالنظر إلى هذه الخصائص، يفسر (Mendaglio, 2005) أن الطلبة ذوي الموهبة لا يحبون أن يُقال لهم ماذا يفعلون، أو كيف يفكرون، وبالتالي فإن المرشدين الذين يميلون إلى استخدام منهجية الإملاءات أو إعطاء الأوامر، فإنهم أقل حظاً في تحقيق النجاح مع الطلبة ذوي الموهبة. على هذا النحو، قد تكون طبيعة العلاقة غير المباشرة للمقابلات التحفيزية مثالية للعمل مع الطلبة ذوي الموهبة. ولذلك من المفيد أن تأخذ المقابلات التحفيزية بعضاً من الإجراءات الآتية مع الطلبة ذوي الموهبة:

- تطبيق ما يُعرف بـ«روح المقابلات التحفيزية»، وهي عملية تتسم بإظهار التعاطف والتأييد والتضامن، وكذلك الانفتاح غير المباشر الذي يظهره المرشد.
- دعم الاستقلالية في إطار شراكة تعاطفية وتضامنية (Frey et al, 2013). تعد العلاقة المذكورة علاقة تعاونية وليست إلزامية، كما تسعى إلى إحداث تغيير من داخل الطالب بدلاً من فرض التغيير، أو إظهار الوصاية على سلوكياته (Naar-King, 2011). إن وضع وتطوير الاستقلالية هو إحدى المهام الرئيسة للمرشد في عمله مع الطلبة خاصة في مرحلة المراهقة. وهذا الاستقلال للأفكار والمشاعر والقرارات هو حاجة إنسانية أساسية. عندما يتم عدم إشباع هذه الحاجة، يظهر عدم التفاعل أو المقاومة عادة. وبالتالي يجب على المرشد بذل جهد خاص لتجنب الضغط من أجل التغيير أو حل المشكلات قبل الأوان، وإيجاد الفرص للاختيار حتى داخل بيئة مقيدة (على سبيل المثال، لديك خيار لمناقشة القواعد مع والديك، ومعرفة ما إذا كان هناك مجال لتسوية، أو يمكنك أن تقرر كسر القواعد والتعامل مع رد فعل والديك) (Naar-King, 2011).
- ممارسة وتنفيذ مهارات التفكير التأملي باعتبارها «طريقة للتحقق، بدلاً من افتراض، أنهم يعرفون بالفعل المقصود (Miller & Rollnick, 2012).
- إضافة إلى إظهار عدم فرض السلطة، أو الفوقية، أو إظهار الخبرة والمعرفة، فإن طبيعة التخاطب التي تتضمنها المقابلات التحفيزية مع الطلبة ذوي الموهبة

يجب أن تكون ذات طبيعة تكافؤية. يشير (Mendaglio, 2005) إلى أن الأفراد ذوي الموهبة لديهم حس لغوي عالي الدقة، وهو ما يتطلب من المرشدين إيلاء اهتمام أكبر لطريقة تواصلهم الشفهي مع هؤلاء الطلبة، والبقاء يقظين للمحافظة على طبيعة تواصل مناسبة معهم. يشير عدد من الباحثين (e.g., Cryer & Atkinson, 2015; Frey et al, 2011) إلى أن أحد المخاطر المحتملة لاستخدام المقابلات التحفيزية مع الطلبة ذوي الموهبة يتمثل في طبيعتها اللغوية، والتي قد لا تمثل تطابقاً مناسباً أو كافياً للتواصل بطريقة فعالة. يتم إجراء المقابلات التحفيزية من خلال إطار معرفي، وهذا يتطلب درجة معينة من التفكير التحليلي المجرد، والذي قد لا يكون الطالب متهيئاً له قبل عمر 12 عاماً، وبالتالي قد لا يكون مفيداً للأطفال في سن ما قبل المراهقة (Lundahl et al, 2010). ومع ذلك، فإن الطلبة ذوي الموهبة قد يكونون مؤهلين لمثل هذا المستوى لما يملكونه من قدرات تفكيرية عليا.

التطبيق العملي للمقابلات التحفيزية:

هناك تفسير وشرح مفصلان للمهارات المرتبطة بـالمقابلات التحفيزية يتجاوز القدرة على استيعابه في هذا الفصل. إلا أنه يمكن تلخيص أهم معالم التطبيقات العملية له كما أوردها (2011) (Naar-King, 2011) وغيره، في الآتي:

- التعريف بروح المقابلات التحفيزية في الجلسة التمهيدية للمرشد (Naar-King, 2011). على سبيل المثال، قد يقول المرشد:

> «سنبدأ جلسات ولقاءات أشبه ما تكون بلقاءات صديق وصديقه، لن أخبرك أنه يجب عليك التغيير، أو ما يمكنك تغييره، أو كيف يمكنك فعل ذلك. يتمثل دوري في الاستماع إليك، والاستماع إلى الأشياء التي تقدّرها، والأشياء التي قمت بها في حياتك، وأعدك أن أبذل جهدي في مساعدتك على إجراء أي تغييرات قد ترغب في إجرائها».
>
> من المتوقع أن ينظر الطالب إلى هذه العبارات بأنها تعبير من المرشد عن احترامه له، وأن المرشد على ثقة أن الطالب يمكن أن يتغير إذا قرر

هو القيام بذلك. بالنسبة إلى بعض الطلبة، قد تكون مثل هذه العبارات غريبة، حيث اعتادوا على «تلقي الأوامر» و«إعادة التوجيه» من قبل الراشدين في حياتهم. لذلك من المتوقع من الطلبة إظهار عدم ارتياح أو عدم التصديق، عندها على المرشد الاستجابة وفقاً لذلك وتقديم شيء من هذا القبيل:

«يبدو أنك غير مقتنع بما قلته، أو تعتقد أنني أقول ذلك مجرد كلام... تأكد أنني سأبذل كل ما بوسعي لمساعدتك.. هل يمكنك أن تخبرني بما تشعر به الآن».. أو «لا أملك القدرة على تغيير الأفراد الذين أعمل معهم، ولكن يمكنني مساعدتك في فهم الأشياء التي تهمك، وترك الأمر لك لاتخاذ الإجراءات التي تود القيام بها».

- يؤكد المرشد الطبيعة التعاونية لعملية المقابلات التحفيزية، وهذا يستلزم توضيحاً جيداً بأن طبيعة المقابلات هذه تعتمد على مدى تعاون الطالب، وأنها تتمحور حوله، فهو من يقودها، حيث جلها يدور حول رؤاه، وقيمه الذاتية، ورؤيته، وأهدافه (Frey et al, 2011). وهنا، يمكن طرح أسئلة مثل:
  - «ما الذي ترغب في أن نتحدث عنه اليوم؟».
  - «ما الذي تعتقد أنه سيكون أكثر فائدة لنا للمناقشة؟».
  - «ما الأشياء الأكثر أهمية بالنسبة إليّ لمعرفتها عنك؟».
- العمل مع الطالب على ترتيب أولوياته وتفضيلاته الشخصية.
- التحقق من حقيقة ما يطرحه الطالب، وعلاقته بحياته اليومية.
- تقدير استقلالية الطالب، والتي تكمن ضمن اعتقاد المرشد في قدرة الطالب على التغيير، وكذلك قدرته على البقاء على نفس حاله إذا اختار ذلك.
- إظهار الاحترام والتقدير، ويتمثل ذلك بأمور كثيرة من أهمها: طلب الإذن (Naar-King, 2011)، تتمثل الاستراتيجية الأساسية لتوصيل روح المقابلات التحفيزية في جميع اللقاءات في طلب الإذن قبل المشاركة في مهمة ما. إن طلب الإذن لا يظهر احترام استقلالية الطالب فحسب، بل إنه يعمل أيضاً على زيادة المشاركة،

لأنه يتطلب من الطالب الموافقة شفهياً على المشاركة في المهمة. على سبيل المثال:

«إذا كان الأمر مناسباً لك، أود معرفة المزيد عن السبب الرئيس لفعل...». ويمكن أيضاً إجراء المزيد من المهام الرسمية بشكل أكثر تحديداً، مثل الأنشطة الكتابية. على سبيل المثال: «هل من الممكن أن تقوم بكتابة السلوكيات التي اتفقنا عليها للتركيز عليها في جلساتنا؟» بالطبع، يستطيع الطالب دائماً اختيار عدم المشاركة، بيد أنه من المرجح في نهاية المطاف زيادة مشاركته تدريجياً، وتوثيق علاقته بالمرشد.

- ممارسة تقنية تعرف باسم "Elicit -Provide-Elicit" أي وضح -زود بالمعلومات- استنبط. في هذه الاستراتيجية، تتم العملية وفق الترتيب أو الإجراءات الآتية:
  - يلتمس المرشد إذناً (أي يطلب) من الطالب أفكاره ورؤاه.
  - يستأذن بعد ذلك المرشد من الطالب في عرض بعض التعليقات والمعلومات بناء على ما سمعه منه، ويتم ذلك بطريقة تنم عن احترام شديد للطالب، مثل:

«ما قلته الآن ذكرني ببعض الأفكار والمعلومات، هل تمانع أن أذكرها لك؟»، أو «لقد قرأت للتوّ دراسة تشير إلى ما ذكرته، هل ترغب في سماع ما وجده الباحثون؟».

إذا تم منح الإذن، يقدم المرشد المعلومات بطريقة مختصرة وواضحة.

  - ثم يعيد المحادثة إلى الطالب مما يستحثه على الحديث أكثر. قد يأخذ هذا شكل عبارات مثل:

«أتساءل ماذا تستفيد من ذلك»؟ أو «كيف يبدو ذلك لك؟».

  - كقاعدة عامة، يوصي (Naar-King, 2011) بأنه لا ينبغي للمرشدين تقديم أكثر من جملتين أو ثلاث جمل دون التحقق مع الطالب للتعرف إلى أفكاره أو مشاعره في مسألة ما، أو حول ما تم ذكره.

التركيز على التغيير: النقلة الرئيسة الثانية في هذا الإجراء تركز على إحداث

التغيير. فبعد أن تم ترسيخ وإظهار روح المقابلات التحفيزية في الحوار، وتم تحفيز وتعزيز دافعية الطالب للمشاركة والتفاعل، ينتقل المرشد إلى مرحلة أعمق من خلال الإجراءات الآتية:

- يوسع المرشد تركيزه ليتمحور حول «حوار التغيير». ويستلزم مثل هذا الحديث إدراك الخلل في الوضع الراهن، وفهم مزايا التغيير، والتعبير عن التفاؤل بشأن التغيير، والتعبير عن نية التغيير (Frey et al, 2011). تستند هذه الطريقة إلى فلسفة مفادها أن طريقة الحديث عن التغيير مؤثرة بدرجة كبيرة على طريقة التحرك تجاهه. أي أنه كلما تحدثنا أكثر بإيجابية عن القيام بشيء مختلف (أي التغيير)، زادت احتمالية تغيير الطريقة التي نتصرف بها. وكلما تحدثنا بسلبية أكثر عن التغيير، كانت زادت احتمالية بقاء السلوك على حاله (Frey et al, 2013)، وبهذا فإن المقابلة التحفيزية هنا تركز في خطوة «حوار التغيير» على زرع الدافع لدى الطالب للتغيير.
- لتجنب الظهور بمظهر الخبير أو الموجه (الطلبة ذوو الموهبة لا يحبون التعامل مع من يبدي وصاية عليهم)، يمكن أن يسعى المرشد مباشرة إلى تغيير الحديث عن طريق استخدام الأسئلة المفتوحة، قد ينطوي ذلك على أسئلة تتعلق:
  - القيم: «ماذا يعني لك أن تكون مستقلاً؟».
  - نقاط القوة: «قلت إنك دائماً ما تكون منضبطاً، كيف يمكن أن يساعدك ذلك إذا قررت القيام بشيء لتغيير هذا؟».
  - التركيز على وجهات نظر الطالب: «ما المشكلات التي واجهتها نتيجة التهرب من الدراسة؟»، «ما الأشياء التي تهمّك بعد وصول نتائج الاختبارات إلى المنزل بتلك الدرجات؟»، «إذا قررت الدراسة والمذاكرة بشكل أكبر، كيف ستقوم بذلك؟»، «كيف كانت مشاعرك والحياة من حولك بعد الحصول على مثل هذه الدرجات؟».
- يمكن أيضاً أن يحول المرشد تركيزه من الحوار حول تجارب الطالب السابقة، إلى حوار حول المستقبل، وذلك من أجل تحفيز القدرات الإبداعية للطالب. تشمل هذه الحوارات أسئلة مثل:

- «ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث إذا استمرت درجاتك في الانخفاض؟».
- «كيف يمكن لهذه السلوكيات أن تؤثر في هدفك في الانضمام إلى كلية الهندسة مستقبلاً؟».
- «كيف ترى وضعك بعد ستة أشهر من الآن إذا استمر أداؤك وسلوكك بنفس الطريقة؟».

يمكن أن تساعد هذه الأسئلة على خلق الوعي بالتناقضات أو التباين بين كلمات الطالب وأفعاله، أو أهدافه، أو قيمه. وفقاً لـ(Frey et al, 2011)، يمكن أن يخلق هذا الوعي بالتناقضات نزاعاً داخلياً للطالب قد يساهم في بعث الطاقة والتحفيز للتغيير.

- أثناء عملية المقابلات التحفيزية، يتمثل التحدي الأهم بالنسبة إلى المرشد أن يعمل دائماً على إبراز التناقض والتباين في سياق حوارات المقابلات التحفيزية بطريقة غير مباشرة، ودون إظهار فرض التغيير السلوكي، أو الحديث الوعظي التربوي. انتهاج هذا النهج، يجنب الطالب الشعور بأن المرشد يحاول إكراهه، أو التلاعب به وتوجيهه نحو نتيجة محددة مسبقاً. من خلال إبراز التناقضات والتباين بين السلوكيات الحالية والأهداف المرغوبة من قبل الطالب، يستطيع الطالب ذو الموهبة تقييم إيجابيات وسلبيات التغيير بقناعة تامة بأن الوضع الراهن لا يتماشى مع أهدافه أو قيمه. من المهم أن يكون الطالب، بدلاً من المرشد، هو من يقيم ويقارن بين إيجابيات وسلبيات الحفاظ على الوضع الراهن، أو تغييره، وذلك لكون هذه المقارنة الذاتية هي التي تخلق لدى الفرد الدافعية الداخلية المحركة للاستثمار في التغيير.
- توجد بعض التحذيرات المتعلقة بالأسئلة:

- أولاً، من المهم أن يتجنب المرشد «الأسئلة القيادية»، أي التدخلات التي تخفي النصح في شكل استجواب (Naar-King, 2011)، مثل: «إذا كنت ستدرس لمدة 15 دقيقة أخرى في اليوم، هل تعتقد أن ذلك قد يساعدك على تحسين درجاتك؟»، وذلك لكون هذا السؤال في الأساس ناتجاً عن النصيحة الآتية: «تحتاج إلى الدراسة لمدة ربع ساعة إضافية يومياً»، هذا

النوع من الأسئلة يمكن أن تثير المقاومة من جانب من الطالب.

- ثانياً، من الأهمية بمكان عدم محاصرة الطالب -ولا سيما في سن المراهقة- من خلال العديد من الأسئلة. يمكن أن يؤدي القيام بذلك إلى شعور الطالب بأنه يتم استجوابه أو «ما شابه»، مما قد يضعه في موقف دفاعي ويؤثر سلباً في الجانب التعاوني لروح المقابلات التحفيزية.

تأمل وتعزيز التغيير: عندما يقدم الطلبة مؤشرات نحو الرغبة في التغيير من خلال نقاشاتهم أو أسئلتهم، قد يستخدم المرشدون المهارات التأملية لتعزيزها. التأملات هي إعادة صياغة غير مدققة لمشاعر الطالب المعبر عنها (Reiter, 2008). إعادة الصياغة لبعض العبارات بشيء من التأمل يحقق تواصلاً آمناً بين المرشد والطالب يُؤكد من خلالها مضامين رغبة الطالب للتغيير (Reiter, 2008)، أيضاً مثل هذه العبارات تساعد على إظهار التعاطف والتضامن مع الطالب (أي: «أنا أستمع إلى ما تقوله وأتفهمه»)، وكذلك لتوفير «مرآة» للنقاش تمكن الطلبة من سماع وتآكل عباراتهم، والاستمرار في استكشاف مزيد من المشاعر وخلق فرص للتوضيح أو التفصيل (Young, 2017). كما أنها تستخدم للتشجيع على مواصلة الحديث عن التغيير. يوصي (Naar-King, 2011) بأن يكون عدد الأسئلة التأملية بنسبة 2 إلى 1 على الأقل، أي من بين كل سؤالين، يتم طرح سؤال تأملي واحد على الأقل.

عندما يستهدف المرشد التغيير من خلال التأمل وإمعان التفكير، فإنه يزيد من احتمال أن يشارك الطالب في الحديث المستمر عن التغيير. على سبيل المثال:

- إذا قال أحد الطلبة: «لقد كان الأمر متعباً جداً، ولا أظنني أستطيع قبول أن يستمر الوضع كما هو عليه».
- قد يستجيب المرشد قائلاً: «لقد أثرت نقاطاً جوهرية، وأبديت استعداداً أكبر لتجربة طريقة مختلفة»، أو «لقد حددت بجودة عالية نقطة الانطلاق، وقررت أن الوقت قد حان للتغيير».

لاحظ أن كل حوار يتم بين المرشد والطالب يركز على الاستقلالية (أي عن طريق استخدام «أنت»)، ويؤكد الطبيعة الشمولية المؤثرة في المشكلة التي يعانيها

الطالب. أي أن المرشد هنا يؤكد بطريقة ذكية حقيقة أن الطالب هو من يختار السلوك الجديد الذي يريد أن يتبناه باعتزاز. يستخدم المرشد وعيه وحسّه الإرشادي في تجنب المقاومة والسلوك الدفاعي من قبل الطالب، حيث يتجه دوماً إلى استخدام حرف «و» لربط ما يقوله الطالب مع تأمل لاحق حول الرغبة في شيء جديد، وهو ما يجعل الطالب في اتجاه ثابت نحو تأمل التغيير المطلوب وتبنيه من الداخل ولإرضاء النفس، لا لإرضاء الآخرين.

قد يكون التأمل بسيطاً، على سبيل المثال: عبارات متكررة أو إعادة صياغة. أو يكون أكثر عمقاً، على سبيل المثال: إضافة معنى باستخدام الاستعارات. وقد يكون مركزاً على المحتوى أو الانفعالات الوجدانية.

يجب أن يكون التأمل مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بما عبر عنه الطالب صراحة أو ضمنياً، وما زال أمامه خيار إما قبول التأمل، أو توضيح ما إذا كان غير دقيق. عند تأمل الانفعالات والجوانب الوجدانية، يجب أن يضع المرشد في اعتباره توقيت التأمل. على سبيل المثال، إذا لم يتم تأسيس علاقة جيدة وقوية حتى الآن، فقد تكون كلمة أقل حدة (حزين قليلاً) أفضل من كلمة ذات حدة وقوة أعلى (مكتئب حقاً). ومع ذلك، يجب على المرشد عدم التقليل من الغضب الذي قد يشعر به الطالب خاصة إذا شعر الطالب بأن هناك فرض سلطة عليه من قبل الآخرين. على سبيل المثال، قد يساء فهم الطالب الذي ينفجر بمشاعر الغضب إذا قال المرشد: «كنت غاضباً قليلاً»، في حين أنه كان في الواقع «ثائراً وهائجاً جداً» (Naar-King, 2011).

تشجيع الجهود عند التغيير: الأسلوب التالي لتعزيز التغيير، هو التأييد والتشجيع. ويمكن تمثيل ذلك في عبارات إيجابية عن سلوك الفرد أو خصائصه التي يمكن استخدامها لزيادة ثقة الطالب في اتخاذ شكل من أشكال التغيير العملي الفعلي (Naar-King, 2011). ويمكن استخدام العبارات التحفيزية الإيجابية لدعم و/ أو تعزيز إحساس الطالب بالكفاءة الذاتية، والتأكيد على تفهم التحديات التي يواجهها. تشمل الأمثلة عبارات مثل:

- «مستوى انفتاحك وطرحك ساعد كثيراً على جعل هذه المناقشة مثمرة وعميقة».
- «أقدّر لك بذل الكثير من الجهد في توضيح كثير من الأمور اليوم».
- «من الواضح أن لديك عمقاً وأفكاراً مهمة تتعلق بهذه المشكلة».

لتحقيق أقصى قدر من الفاعلية، يجب أن تكون عبارات الدعم والتشجيع صادقة، ومحددة، وتستند إلى شيء «حقيقي». أي أن المرشد يؤكد السلوك المرغوب في دعمه بشكل متوازن، حيث يقدر للطالب التفاصيل الجيدة التي يقدمها، خاصة تلك التي تتطلب جهداً نفسياً وانفعالياً ملحوظاً. وهنا يجب على المرشد أخذ الحيطة والحذر، حيث من الممكن أن تكون العبارات المبالغ فيها سبباً في فقد الطالب الثقة فيه، وقد تفسد العلاقة بينهما.

يعد الدعم والتشجيع الذي يستهدف نقاط قوة أو جهداً معيناً أمراً محبباً ومهماً. على سبيل المثال، بدلاً من قول: «أنت ذكي»، يمكن أن يستبدله بعبارة: «إنه من الذكاء أنك تفكر في هذه الأمور» (Naar-King, 2011).

بالمثل، إن الأسئلة والدعم والتشجيع التي تبدو مهمة، والتي يمكن اعتبارها كجهود لمحاولة توجيه الطالب نحو استنتاج محدد أو سلوك معين، يمكن أن يكون مردودها سيئاً، وذلك لكونها تمس استقلالية الطالب، وتحسسه بمحاولة فرض الرأي عليه، على سبيل المثال: «أنا سعيد أنك قررت العودة إلى البرنامج».

مقترحات عملية حول بعض استراتيجيات الإرشاد

أشار (Kennedy & Farley, 2018) إلى أن أساليب تقديم الإرشاد مع الأطفال ذوي الموهبة لا تختلف من حيث النوع عن استراتيجيات الإرشاد المستخدمة مع جميع الأطفال، حيث يجب أن يمتلك المرشد المؤهل المعرفة، والوعي، والمهارات الأساسية للعمل بفاعلية مع الأطفال ذوي الموهبة. كما أوصى كل من (Kennedy & Farley, 2018) باستخدام العلاج السلوكي المعرفي (CBT) والعلاج المختصر المرتكز على الحل (SFBT) كأساليب ونهج إرشادي عام عند العمل مع الأطفال.

هناك مصادر عديدة يمكن أن تخدم المرشد للقيام بهذا الدور، لعل أهمها:

- العلاج المعرفي للمراهقين في إطار البيئات التعلمية (Creed, Reisweber, & Beck, 2011).
- علاج الأطفال والمراهقين: إجراءات سلوكية معرفية (Kendall, (2011.
- مساعدة الطلبة على التغلب على الاكتئاب والقلق: دليل عملي (Merrell, 2008).
- العلاج المختصر المرتكز على الحل: دليل الممارسة المستندة إلى الأدلة (Franklin, Trepper, Gingerich, & McCollum, 2012).
- الإرشاد الموجز المثمر: نهج علاجي مرتكز على الحل لمرشدي المدارس وغيرهم من العاملين في مجال الصحة العقلية (Sklare, 2014).
- الإرشاد المرتكز على الحل في المدارس (Murphy, 2015).
- قوة الجماعات: الإرشاد الجمعي المرتكز على الحل (Cooley, 2009).

كما يوصي كل من (Kennedy & Farley, 2018) باستراتيجيات الإرشاد المستندة إلى العلاج المعرفي السلوكي (CBT)، والعلاج المختصر المرتكز على الحل (SFBT) للمشكلات الشائعة لدى الأطفال ذوي الموهبة مثل الكمالية والقلق الأكاديمي والنمو غير المتزامن.

الكمالية:

يمكن للمرشد القيام بالإجراءات الآتية أثناء الجلسات الإرشادية، أو من خلال البرامج المساندة الأخرى:

- مساعدة الطلبة على إدراك الأفكار المشوهة، أو غير المفيدة التي تكرس سلوكيات الكمالية.
- مساعدة الطلبة على إدراك مفهوم التطور والنمو الذهني، الذي يتطلب رؤية الأخطاء على أنها فرص للتحسين والنمو، وليس الفشل.
- مساعدة الطلبة على التعرف إلى الدورة المستمرة لعمليات التفكير الخاصة بهم، وإيجاد في أي نقطة/ مرحلة يحدث الخلل في هذه الدورة لإدخال أفكار بديلة ومثمرة.
- تعليم وممارسة أساليب الإدراك والاسترخاء، مثل الاسترخاء التدريجي للعضلات.
- مساعدة الطلبة على التعرف إلى نقاط القوة، والمميزات التي لديهم، من خلال مساعدتهم على فصل هوياتهم عن المشكلة أو التحدي.

القلق الأكاديمي:

يمكن للمرشد القيام بالإجراءات الآتية أثناء الجلسات الإرشادية، أو من خلال البرامج المساندة الأخرى:

- تعلم إدارة الوقت، ومهارات التعلم، ومهارات الاختبار التي تدعم الحد من القلق.
- توفير فرص للتأمل المكتوب أو الشفوي، من خلال سجل اليوميات، أو العثور على شخص راشد معيّن ومكان آمن للتحدث.
- تعلم وممارسة تقنيات التوازن الانفعالي والعاطفي، التي يمكن أن تساعد على الحد من التوتر مثل الاسترخاء وتمارين التنفس.
- تحدي الأفكار والسلوكيات السلبية، أو الأفكار والسلوكيات التي ليس لها حل

وسط، أي الكل أو لا شيء، وبدلاً من ذلك، مساعدة الطلبة على التعرف إلى واقع الموقف أو المشكلة.

النمو غير المتزامن:

يمكن للمرشد القيام بالإجراءات الآتية أثناء الجلسات الإرشادية، أو من خلال البرامج المساندة الأخرى:

- تعلم استراتيجيات التكيف، مثل التحدث عن النفس، والاسترخاء، وغيرها من الاستراتيجيات والأدوات المهدئة المريحة.
- تقديم توعية للمربين وأولياء الأمور حول تداعيات وعواقب النمو غير المتزامن، إضافة إلى استراتيجيات لتحديد ودعم احتياجات الطلبة.
- دعوة الطلبة إلى جلسات إرشادية جماعية، للمشاركة مع أقرانهم لتبادل الخبرات، وممارسة مهارات التواصل الاجتماعي، والتعلم والتعبير عن المشاعر، ومهارات التكيف، وبناء شبكات تواصل اجتماعية متنوعة.
- تنفيذ لعب الأدوار والسلوكيات الاجتماعية المناسبة، لتعزيز العلاقات بين الأقران والبالغين.

مقترح إرشاد جمعي لمجموعة صغيرة لمعالجة المشكلات الوجدانية والمهارات النفسية الاجتماعية للطلبة ذوي الموهبة:

يعد الإرشاد الجمعي لمجموعة صغيرة وسيلة مهمة للمرشدين من أجل تقديم خدمة مباشرة للطلبة، ودعم تطويرهم الأكاديمي، والاجتماعي، والوجداني لمرحلة ما بعد الثانوي. يمكن أن يوفر الإرشاد الجماعي بيئة آمنة للطلبة للانخراط في:

- تأمل أنفسهم والآخرين.
- ممارسة مهارات التواصل الفعال.
- التعرف إلى آليات التأقلم والتعامل مع المشكلات.

يوجد أربعة أنواع من أشكال الإرشاد الجمعي لمجموعات صغيرة:

- التثقيف النفسي (أي تطوير المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية من خلال الاجتماعات المنظمة).

- المهمات الجماعية/ مجموعات عمل (أي العمل معاً لتحقيق هدف عمل مشترك أو حاجة مشتركة).
- المجموعة الإرشادية (أي التركيز على عمليات العلاقات الشخصية لاستكشاف الأفكار والمشاعر والسلوكيات).
- مجموعة العلاج النفسي، أي، معالجة المشكلات النفسية Corey, & (Corey, Corey, 2010).

من المفترض أن يقوم المرشد بقيادة وتوفير التثقيف النفسي، ومجموعات العمل، والمجموعات الإرشادية، التي تعد مناسبة لفئات الأطفال والمراهقين، وبالتالي يمكن للمرشد تحديد نوع المجموعة الأكثر ملاءمة لاحتياجات الطلبة ذوي الموهبة الذين تقدم لهم الخدمة.

يقدم (Peterson) استراتيجيات للمرشدين لتشكيل وتنظيم مجموعات صغيرة، إضافة إلى موضوعات وأدلة المناقشة وأدوات ونشرات متسقة لتنفيذها خلال جلسات إرشاد جمعي لمجموعات صغيرة. يُنصح المرشدون بإنشاء وتنفيذ تقييم للاحتياجات على مستوى المدرسة أو الطلبة الملتحقين بمركز رعاية الموهوبين، والمعلمين وأولياء الأمور، لتحديد احتياجات الفئات المستهدفة من خدمات الإرشاد في هذه الجهة. إذا كان من الممكن التعامل مع الاحتياجات المحددة من خلال برنامج إرشاد جمعي لمجموعات صغيرة، فيمكن للمرشدين قيادة وتسهيل تقديم الإرشاد للمجموعات الصغيرة مع طلبة الثانوية ذوي الموهبة عن طريق الخطوات التالية:

1. إعداد الخدمات اللوجستية: ويشمل ذلك:

- تحديد موقع وتاريخ ملائم للاجتماع.
- تحديد طول الفترة الزمنية المناسبة بشكل مناسب للعمر الزمني والعقلي للطلبة المستهدفين (أي 30 إلى 40 دقيقة لطلبة المدارس المتوسطة، و45 إلى 60 دقيقة لطلبة المدارس الثانوية).
- التنسيق والتناسب مع جدول المدرسة أو المركز (أي خلال فترات الراحة، بعد ساعات الدوام المدرسي، خلال الحصص الدراسية مع أخذ إذن المعلم).

- عمل وتوزيع استمارات إذن ولي الأمر، حيث إن ذلك من الممارسات الأخلاقية للمرشدين أن يطلبوا موافقة ولي الأمر لمشاركة القُصّر في خدمات الإرشاد الجمعي (انظر مثال استمارة الموافقة):

إشعار بالإذن للمشاركة

في مجموعة صغيرة في الخدمات الإرشادية

عزيزي ولي الأمر،

السلام عليكم ورحمة الله

تهديكم مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز أطيب تحياتها، ويسر قسم الإرشاد فيها دعوة ابنكم/ ابنتكم ..... للمشاركة في حلقة إرشاد جمعي لمجموعة صغيرة (الصف الخامس المنتقلين للصف السادس مع توفير وجبة غداء). يقدم هذا الإرشاد الجمعي لمجموعة صغيرة فرصة للطلبة للقاء نظرائهم وأقرانهم لمناقشة القضايا والمشكلات المتعلقة بالانتقال إلى نفس المرحلة. ستجتمع المجموعات خلال وقت الغداء لمدة 30 دقيقة تقريباً لجلسة واحدة إلى ثلاث جلسات (حسب التسجيل).

أهداف هذه المجموعة هي:

- تحديد الاتجاهات والتوجهات نحو الصف السادس والمرحلة التالية.
- الاستعداد للانتقال الناجح إلى المرحلة التالية.
- تعزيز الثقة واحترام/ تقدير الذات.

إذا كنت توافق على مشاركة ابنكم/ ابنتكم على حضور هذه الجلسات الإرشادية، يرجى التوقيع أدناه بالإذن، على أن يتم تسليم هذه الاستمارة إلى الأستاذة خالدة الحسيني في قسم الإرشاد في مؤسسة حمدان في موعد أقصاه الخميس...../...../..... إذا كان لديك أي أسئلة أو استفسار، يرجى الاتصال على الأستاذة خالدة على الهاتف رقم: أو مراسلتها عبر البريد الإلكتروني:

أعطي ابني/ابنتي (الاسم)_____، إذناً بالمشاركة في مجموعة إرشاد جمعي لطلبة الصف الخامس المنتقلين للمرحلة التالية.

اسم ولي الأمر التاريخ

توقيع ولي الأمر اسم المعلم:

2. تكوين المجموعات: يختلف حجم المجموعة المثالي للإرشاد الجمعي لمجموعة صغيرة حسب المرحلة النمائية. ومع ذلك، فمن المستحسن ألا تكون المجموعات الصغيرة أكبر من ثمانية طلبة. يحدد الطلبة الذين يتناسبون مع المجموعة الصغيرة استناداً إلى المرشد، والمعلم، والمدير، وتوصيات أولياء الأمور، وكذلك مراعاة الاختيار الذاتي للطلبة. عند الحاجة إلى الترشيح الذاتي، يمكن الإعلان عن أهداف البرنامج حتى يتمكن الطلبة من الاختيار، والتقدم بطلب الترشح للانضمام إلى المجموعة الصغيرة. يجب الأخذ في الاعتبار تركيب المجموعة بما في ذلك الجنس، والتنوع الثقافي أو الاقتصادي، وصداقات الطلبة الموجودة مسبقاً، ونمط الشخصية لدى الطلبة... إلخ.

3. التقييم والتقويم: إضافة إلى تقييم الاحتياجات على مستوى المدرسة أو طلبة المركز، يجب الأخذ في الاعتبار عمل دراسة مسحية في الجلسة الأولى للإرشاد الجمعي للاستفسار عن توقعات الطلبة للمجموعة، وممارسة المرونة في تعديل منهج الإرشاد الجمعي لتناول الموضوعات ذات الصلة باهتمامات واحتياجات الطلبة.

أيضاً، يتم تحديد نتائج منهج الإرشاد الجمعي لمجموعة صغيرة وإجراء اختبار قبلي في الجلسة الأولى، واختبار بعدي في الجلسة الأخيرة، لقياس تطور الطلبة بمرور الوقت. كما يمكن استخدام الاختبار القبلي والاختبار البعدي لتقييم برنامج الإرشاد الجمعي العام وإجراء التغييرات، حسب الحاجة، للمستقبل.

4. تطوير وتنفيذ المنهج الدراسي: بناء منهج الإرشاد يعتمد بالدرجة الأولى على تقييم الاحتياجات الإرشادية، ويمكن هنا تقديم مثال لذلك يعبر عن إحدى الخطط لمنهج مجموعة الإرشاد الجمعي:

نموذج خطة منهج مجموعة للإرشاد الجمعي:

الأسبوع الأول: مقدمة

- إجراء تقييم اختبار قبلي.
- تقديم الهدف من المجموعة.

- التأكيد على أهمية السرية والمحافظة على خصوصيات الآخرين، واعتماد ذلك كأساس أخلاقي للتعامل في المجموعة.
- تنفيذ نشاط لكسر الرهبة، لتقديم وتفاعل كل عضو في المجموعة.
- مشاركة كل عضو في المجموعة توقعاته للمجموعة، والاتفاق على مبادئ أو قواعد المجموعة.
- تلخيص جلسة اليوم والتعريف بموضوع الجلسة القادمة بشكل موجز.

الأسبوع الثاني: الموضوع الأول (الهوية: ماذا يعني أن تكون موهوباً؟).

الأسبوع الثالث: الموضوع الثاني (التوتر: الفهم والتعامل مع التوتر).

الأسبوع الرابع: الموضوع الثالث (المشاعر: تحديد والتواصل ومشاركة المشاعر).

الأسبوع الخامس: الموضوع الرابع (العلاقات: وسائل الدعم، والمعوقات).

الأسبوع السادس: الموضوع الخامس (المستقبل: ماذا أريد، وما الذي أقدره ويعجبني؟).

الأسبوع السابع: الموضوع السادس (المستقبل: التفكير في الحياة العملية والكليات).

في الأسابيع من الثاني إلى السابع، تتضمن أفضل الممارسات لإجراء جلسة إرشاد جمعي ما يلي:

- استخدام نشاط مختصر لكسر الجليد والرهبة في بداية الجلسة، لخلق التماسك في المجموعة، وكذلك الربط بالموضوع المحدد.
- تخطيط الأنشطة التفاعلية والجذابة، المرتبطة بالموضوع.
- تقديم فرص للطلبة للتعاون مع بعضهم بعضاً، وفي الوقت نفسه، رصد تقدمهم.
- ترك وقت للمناقشة، وللتعبير عن النشاط الذي تم إجراؤه من خلال طرح أسئلة مفتوحة، مثل:
  - ما هي أفكارك حول نشاط اليوم؟

- كيف يرتبط بك هذا الموضوع؟
- شاركنا أفكارك حول كيفية تأثير مناقشة اليوم فيك.

- كن مستعداً للتعامل مع ما هو غير متوقع، مثل: العواطف الجياشة (مثل: البكاء، والغضب، والخجل، المقاطعات، وما إلى ذلك).
- شجع أعضاء المجموعة على مناقشة ما يحدث في الحاضر.
- توفير فرص للأفراد الهادئين، أو الخجولين، للتعبير عن أفكارهم، أو مشاعرهم، من خلال توفير الأنشطة التي تستوعب أساليب التواصل الخاصة بهم.
- إذا كان ذلك مناسباً، قم بالإشارة إلى السلوكيات غير اللفظية أثناء جلسات الإرشاد الجمعي، واطلب من أعضاء المجموعة استكشاف المعاني وراء السلوكيات غير اللفظية (مثل: تدوير وتحريك العينين كتعبير عن عدم التصديق أو السخط، التنهد العميق، تكتيف اليدين أو تشبيكهما كتعبير عن التعجب... إلخ).
- توفير فرص التحقق من مشاعر كل أعضاء المجموعة، ومدى راحتهم في المجموعة.
- إتاحة الفرص للطلبة للشعور بالقوة وبالتمكين من خلال إبراز نقاط قوتهم.
- يجب إعداد خطة في حالات الطوارئ بشكل دائم (مثلاً: معلومات الاتصال داخل المدرسة أو المركز، مع وجود معلومات الاتصال الخاصة بالأهل، وولي الأمر، وتعليمات الخروج من القاعة، وفهم بروتوكول تقارير الإيذاء، وما إلى ذلك).
- بحلول الأسبوع السادس، قم بإعداد الطلبة للجلسة الختامية المقبلة.

الأسبوع الثامن: الجلسة الأخيرة والختامية

- نشاط التأمل أو التفكير أو المشروع الإبداعي (مثل: باستخدام الرسم أو الأعمال الفنية، أو الوسائط التقنية، أو الكتابة، وما إلى ذلك) للتفكير في جلسة الإرشاد الجماعي لمدة 8 أسابيع، وذلك للتعبير عن الآتي:
  - ما الشيء الجديد الذي تعلمته عن نفسك والآخرين؟

- كيف كانت هذه المجموعة مفيدة أو غير مفيدة بالنسبة إليك؟
- ما خطوتك القادمة؟

- يمكن لكل عضو في المجموعة أن يتناوب ويأخذ دوره للتعبير عن جوانب القوة لدى طالب آخر في المجموعة، وهذا يمكن أن يساعد على مزيد من تطوير تماسك المجموعة.
- إجراء تقييم اختبار بعدي.

مخطط إجرائي لمجموعة صغيرة

الصف	موضوع المجموعة	المجال وطرق التفكير- السلوكيات والمعايير	المنهج والمواد	البداية/ النهاية المتوقعة	بيانات العملية- الأعداد المتوقعة للطلبة	بيانات إدراكية - أنواع المسوحات والتقييمات المستخدمة	بيانات المخرجات - التحصيل والحضور وجمع بيانات سلوكية	الشخص الذي يمكن الاتصال به

قالب/ نموذج خطة درسية

لتخطيط كل جلسة أو درس لمجموعة صغيرة

تقييم خطة المرشد للجلسات الإرشادية في المجموعات الصغيرة

التعبير الكتابي: يوضح المرشد هنا الآتي (10 درجات):

- كيف ولماذا تم اختيار موضوعات المجموعة والمشاركين.
- كيفية الاستفادة من نتائج الجلسات في المستقبل بالنسبة إلى الطلبة.

المعايير الخاصة بالخطة والتنفيذ:

الوضع المثالي (5 درجات):

- يتم تنظيم مجموعات متعددة من 4 إلى 10 جلسات خلال العام الدراسي، ومعالجة مجموعة كبيرة من احتياجات الطلبة.
- تعد خطط الدروس لمجموعة صغيرة نموذجية تجتمع 4 - 10 مرات مفصلة للغاية وشاملة.
- ترتبط أهداف المجموعة مباشرة بأهداف برنامج الإرشاد الخاص بالطلبة ذوي الموهبة.
- المجموعة شاملة في نطاقها، وتسلسلها، ومناسبة من الناحية النمائية للطلبة.
- تمكّن الأنشطة الجماعية الطلبة من إتقان أهداف التعلم المذكورة في خطط الدروس.
- يتم تضمين عملية أعلى جودة وبيانات معرفية وبيانات المخرجات للمجموعة.
- يتم تضمين أي مسح أو أداة تستخدم لجمع البيانات المتعلقة بالأداء الذهني أو المعرفي.
- يتم تضمين الرسم البياني أو المخطط لتلخيص البيانات الذهنية التي تم جمعها.

الوضع الجيد (4 درجات):

- يتم تنظيم مجموعات متعددة تتناول احتياجات الطلبة المختلفة لما لا يقل عن أربع إلى 10 جلسات خلال العام الدراسي.
- تعد خطط الدروس للمجموعة الصغيرة التي اجتمعت ما بين 4 - 10 جلسات مفصلة وشاملة.
- ترتبط أهداف المجموعة مباشرة بأهداف برنامج الإرشاد الخاص بالطلبة ذوي الموهبة.
- المجموعة شاملة في نطاقها، وتسلسلها، ومناسبة من الناحية النمائية للطلبة.
- تمكّن الأنشطة الجماعية الطلبة من إتقان أهداف التعلم المذكورة في خطط الدروس.
- يتم تضمين عملية واضحة، وذات جودة عالية، ومتعلقة بالأمر، وبيانات معرفية وبيانات المخرجات للمجموعة.
- يتم تضمين أي مسح أو أداة تستخدم لجمع البيانات المتعلقة بالأداء الذهني أو المعرفي.
- يتم تضمين الرسم البياني أو المخطط تلخيصاً للبيانات الذهنية التي تم جمعها.

مُرضٍ/ متوسط (3 درجات):

- يتم تنظيم مجموعتين أو أكثر على الأقل من أربع إلى 10 جلسات خلال العام الدراسي.
- تعد خطط الدرس للمجموعة الصغيرة مفصلة وشاملة.
- ترتبط أهداف المجموعة مباشرة بأهداف برنامج الإرشاد الخاص بالطلبة ذوي الموهبة.
- تمكّن الأنشطة الجماعية الطلبة من إتقان أهداف التعلم المذكورة في خطط الدروس.
- يتم تضمين عملية واضحة ومتعلقة بالأمر، وبيانات معرفية وبيانات المخرجات للمجمو عة .
- قد يتم تضمين أي مسح أو أداة تستخدم لجمع البيانات الذهنية أو المعرفية.
- قد يتم تضمين الرسم البياني أو المخطط تلخيصاً للبيانات الذهنية التي تم جمعها.

ضعيف (درجتان):

- يتم تنظيم مجموعة واحدة على الأقل خلال العام الدراسي.
- تفتقر خطط الدروس للمجموعة الصغيرة إلى الوضوح.
- يفتقر هدف المجموعة إلى الارتباط بأهداف برنامج الإرشاد للطلبة ذوي الموهبة.
- قد تكون المجموعة مناسبة من الناحية النمائية.
- قد تمكّن الأنشطة الجماعية الطلبة من إتقان الأهداف التعليمية المذكورة في خطط الدروس.
- هناك نقص في البيانات الأدائية أو الذهنية أو المخرجات للمجموعة ككل.

ضعيف جداً (درجة واحدة):

- يتم تنظيم مجموعة واحدة أو أكثر خلال العام الدراسي.
- خطط الدروس للمجموعة الصغيرة غير مفصلة.
- لا يرتبط هدف المجموعة بأهداف برنامج الإرشاد الخاص بالطلبة ذوي الموهبة.
- قد تكون المجموعة مناسبة من الناحية النمائية، ولكن الأنشطة الجماعية لا ترتبط بأهداف التعلم المنصوص عليها في خطط الدروس.
- هناك القليل أو لا توجد بيانات أدائية أو الذهنية أو المخرجات للمجموعة ككل.

تقرير نتائج المجموعات الصغيرة لقياس وعرض النتائج كنتيجة للتدخل الإرشادي الجمعي:

تقرير نتيجة مجموعة صغيرة

الصف	موضوع المجموعة	المجال وطرق التفكير- السلوكيات والمعايير	البداية/ النهاية المتوقعة	بيانات العملية- الأعداد المتوقعة للطلبة	بيانات ذهنية، أنواع المسوحات والتقييمات المستخدمة	بيانات المخرجات - التحصيل والحضور وجمع بيانات سلوكية	النتائج

مصادر ومواد تدريبية للمقابلات التحفيزية

يمكن استخدام بعض الصور أثناء المقابلات التحفيزية التي تساعد على بعض المفاهيم المتعلقة بالأداء.

استخدام الصور:

عرض صورة لقارب بمجاديف، لتشبيه المقابلات التحفيزية بقيادة زورق

يجب أن تستخدم المجداف (يتم عرض صورة قارب بمجاديف)

يجب استخدام الاستراتيجيات التالية أثناء المقابلة:

الأسئلة المفتوحة: الأسئلة المفتوحة والتي لا تتم إجابتها بنعم / لا / ربما

التأكيدات: طريقة ممتازة لبناء العلاقة والارتباط، من المهم أن يكون المرشد صادقاً ومنسجماً وواضحاً.

الاستماع التأملي: التعمق مع الطالب عن طريق تأمل مشاعره، والتعرف إلى الموضوعات أو المضامين غير المعلنة وغير الظاهرة.

الملخصات: استخدام الاستماع التأملي؛ وذلك لتوضيح الاهتمامات الأساسية، وبنود العمل والإنجازات التي تحققت.

- ساعد الطالب على أن يشعر بأن أحداً يسمعه.
- ساعد الطالب على تأمل ما يقوله.
- ساعد الطالب على الاهتمام بالبدائل.

تعليمات مهمة للمرشد أثناء المقابلات التحفيزية

المصدر:

https://mswcareers.com/motivational-interviewing-in-social-work/

R **Resist**	قاوم إخبارهم ما الذي يجب القيام به: تجنب الإخبار والتوجيه، أو محاولة الإقناع بالطريق الصحيح للصحة العقلية الجيدة.
U **Understand**	تفهم دوافعهم: السعي لفهم قيمهم، واحتياجاتهم، وقدراتهم، والعوائق/ العقبات المحتملة للسلوكيات المتغيرة.
L **Listen**	الاستماع مع التعاطف: إظهار الاستماع الجيد، والتفاعل الإيجابي مع آرائهم، وقلقهم، وأفكارهم.
E **Empower**	قم بتمكينهم: العمل مع الطالب لوضع أهداف قابلة للتحقيق، وتحديد أساليب للتغلب على العقبات.

المقابلات التحفيزية: استراتيجيات للمرشد

أصبحت المقابلات التحفيزية مع الطلبة في الآونة الأخيرة، أسلوباً شائعاً للإرشاد على نطاق واسع في المجال نظراً لطبيعته العملية.

وهو نهج يركز على الطالب، ويستخدم بشكل أفضل للطلبة الذين يظهرون قدراً كبيراً من التناقض حول التغيير. الهدف من المقابلات التحفيزية هو المساعدة على حل مشكلة تناقض الطالب، وإثارة نقاش حول التغيير، وتعديل السلوك، واستخدام دوافع الطالب الداخلية للقيام بذلك.

القيم:

يعد أسلوب أو نهج المقابلات التحفيزية عملية تعاونية بين المرشد والطالب، حيث تركز تلك المقابلات على المرشد الذي يقف إلى جانب الطالب للمساعدة على عملية التغيير، بدلاً من كونه الخبير المتفوق، والأعلى مكانة. فيما يلي خمس قيم مهمة في المقابلات التحفيزية:

- كن متعاطفاً.
- أنشئ فرقاً/ اختلافاً بين سلوك الطالب الحالي وأهدافه.
- تجنب المواجهة.
- التكيف مع معارضة ومقاومة الطالب بشكل مباشر بدلاً من إنكارها.
- دعم الاكتفاء الذاتي والتفاؤل.

استراتيجية (OARS):

أسئلة مفتوحة (O):

تجنب الأسئلة التي تتضمن الإجابة بنعم أو لا. طوّر أسئلتك لدعوة الطالب للتفكير بعمق والإجابة بشكل أكثر تفصيلاً.

التأكيدات (A):

التأكيد على مواطن قوة الطالب. توفير تغذية راجعة صادقة، وحقيقية، فيما يتعلق بالأفكار والسلوكيات والصفات الإيجابية للطالب، وهذا يعزز التغيير الإيجابي.

التأملات (R):

يقدم المرشد عبارات تأملية للطالب بما يستحثه على التفكير والتأمل في سلوكياته. يستمع المرشد لتعبيرات الطالب باهتمام بالغ، ويتحقق من صحة ما يقوله، كما تسمح هذه العبارات للطالب بالاستماع إلى أفكاره ورؤاه الرئيسة بصوت عالٍ، مما يؤدي إلى إثارة أفكار التغيير، ولحظات الإدراك.

الملخصات (S):

يعد التلخيص مشابهاً للتأمل، ولكنه ينطوي على جزء كبير من جلسة الإرشاد، أو جلسة الإرشاد بأكملها، وهذه الأداة تستخدم لإبراز ما عبّر عنه الطالب طوال الجلسات، ولفت الانتباه إلى العناصر المهمة، وتعزيز التغيير الاستراتيجي، والانتقال إلى الموضوع التالي، أو إنهاء الجلسة حتى الجلسة القادمة.

تقنيات للمقابلة التحفيزية:

طلب الإذن:

عندما يطلب المرشد الإذن لبدء الحديث، فهذا يعزز الثقة مع الطالب، ويجعله يشعر بمزيد من الراحة في التحدث بصراحة.

إتاحة الفرصة لتغيير الحديث:

إن مساعدة الطالب على تغيير الحديث كلما كانت هناك حاجة، تساعده على الشعور بالملكية والاستقلالية.

استكشاف الأهمية والثقة:

هذه أداة جيدة لكل من المرشد والطالب، لاكتشاف كيف ينظر الطالب لنفسه في الوقت الحالي، إضافة إلى مدى تقبله للتغيير. إنها أداة رائعة لاستخدامها للمقارنة بين الوضع في بداية ونهاية العلاقة الإرشادية الخاصة.

التطبيع:

وفيها يكتسب الطالب الشعور بالراحة، بما يساعده على فهم أنه ليس وحده في كفاحه للتغيير.

موازنة القرارات:

هذه التقنية تساعد الطالب على استبصار الجوانب الإيجابية والسلبية في سلوكهم الحالي. يسلط هذا النشاط الضوء على ازدواجية وتناقض الطالب، والإيجابيات التي يمكن أن تأتي مع التغيير.

طريقة كولومبو:

يتم استخدام هذه الأداة لتسليط الضوء على التناقضات دون أن يأتي المرشد ويقوم بإصدار حكم أو إلقاء اللوم.

عبارات دعم الكفاءة الذاتية:

عندما يتعلق الأمر بتغيير السلوك، يلعب الافتقار إلى الثقة بالنفس دوراً مهماً. إن استخدام هذا النوع من العبارات الإيجابية يضع السيطرة بشكل متزايد في يد الطالب، مما يمكنه من إجراء التغييرات المرغوبة في سلوكه.

الاستعداد للتغيير:

يستخدم هذا الأسلوب مقياس 1 - 10 وهي طريقة جيدة لقياس مكان الطالب في عملية الإرشاد. نظراً لأن التناقض جزء مهم من المقابلات التحفيزية وسلوكيات التغيير، يمكن أن تتذبذب استجابة الطالب في كثير من الأحيان.

النصح/ التغذية الراجعة:

تُعد توعية الطالب بشأن معلومات محددة تتعلق بسلوكه السلبي أمراً حيوياً. توفير الحقائق المباشرة ذات الصلة أمر ضروري؛ لأنه ببساطة قد لا يكون على دراية بالآثار السلبية لسلوكياته على المدى البعيد.

المفارقة العلاجية:

يتم استخدام هذه التقنية لتشجيع الطالب على مناقشة أهمية التغيير.

حصر الاحتياجات الإرشادية للطلبة ذوي الموهبة

عزيزي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله

أدناه تجد استمارة لحصر احتياجاتك الإرشادية، آمل الإجابة عنها بكل صدق وأمانة، علماً بأن البيانات التي يتم جمعها سيتم التعامل معها بسرية تامة، وستستخدم لمساعدتك على تحديد الخدمات الإرشادية التي تحتاج إليها. نحاول أن نتعرف من خلال هذه الاستبانة إلى الحاجات الإرشادية لدى مجموع الطلبة في البرنامج؛ لنتمكن من توفير الخدمات الإرشادية المناسبة لهم.

الاسم:

العمر:

الصف الدراسي:

المدرسة:

1. أحتاج إلى مساعدة في الجوانب التالية، علماً بأن 5 تعني موافق بشدة، 4 تعني موافق، 3 إلى حد ما، 2 تعني غير موافق، 1 غير موافق مطلقاً:

أحتاج إلى مساعدة في الجوانب الآتية	1	2	3	4	5
تكوين الصداقات					
التأقلم مع البرنامج/ المدرسة					
التعامل مع ضغوط الرفاق أو الأصدقاء					
اتخاذ قرارات جيدة					
تطوير مهارات التواصل					
التكيف مع رفاق جدد					
التفاعل مع نشاطات البرنامج/ المدرسة					
بناء العلاقات					
الدعم الذاتي (الثقة بالنفس، النظرة الإيجابية للذات، التعبير عن مشاعري وآرائي)					
التعامل مع الاستفزاز، والتنمّر					
توثيق العلاقة مع شخص ما					

توثيق العلاقة مع أفراد الأسرة					
الشعور بالحزن والاكتئاب					
الشعور بالرغبة في إيذاء النفس					
الشعور بالحزن العميق لوفاة قريب لي					
التعامل مع انفصال والديّ عن بعضهما					
التعامل مع الغضب					
الشعور بالارتباك والارتياب					
مهارات حل الخلافات					
أحتاج إلى مساعدة في القضايا المتعلقة بالبرنامج/ المدرسة الآتية	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
أكون أكثر تنظيماً					
تنظيم وقتي بشكل أفضل					
تنمية مهارات الدراسة والتعلم					
تخفيض قلق الاختبارات					
تطوير مهارات التعامل/ الإجابة عن الاختبارات					
فهم ماذا تعني درجتي فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية					
اختيار المواد الدراسية المتقدمة					
فهم نمط التعلم الخاص بي بهدف تطويره					
بناء علاقات جيدة مع المعلمين					
رجاء اختر إلى أي درجة تتفق مع العبارات الآتية:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
أعرف من هو المرشد التربوي					
المرشد موجود عندما أحتاج إليه					
أشعر بالارتياح للذهاب إلى المرشد وطلب المساعدة منه في قضايا تتعلق بالدراسة والبرنامج					
أشعر بالارتياح للذهاب إلى المرشد وطلب المساعدة منه في قضايا تتعلق بالجوانب الشخصية والنفسية					
البرنامج الذي أشارك فيه يثير اهتماماتي بشكل مستمر					
أحب المجيء إلى البرنامج بشكل مستمر					
التقيت بالمرشد مرة واحدة كحد أدنى خلال الشهر الفائت					
أشعر أن هناك عضواً واحداً على الأقل في البرنامج يهتم كثيراً بي وبمستقبلي					

آمل حصر أي جوانب أخرى تشعر بأهميتها، ويمكننا تقديم المساعدة فيها:

استمارة حصر الاحتياجات الإرشادية لأولياء الأمور

أخي ولي الأمر

السلام عليكم ورحمة الله

يهديكم قسم الإرشاد في مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز أطيب تحياته، وحيث يقوم القسم بتحديد الاحتياجات الإرشادية لأولياء الأمور، آمل تفضلكم بتعبئة الاستمارة المرفقة.

مع خالص الشكر والتقدير

المرشد

استمارة حصر الاحتياجات الإرشادية لأولياء الأمور

الاسم:

رقم الجوال:

البريد الإلكتروني:

1. آمل ترتيب أهم خمسة موضوعات تهمّك للتعرف إليها بشكل أكبر:

- تشتت الانتباه وضعف التركيز _____
- مراحل النمو النفسي والاجتماعي للأطفال _____
- التوحد والموهبة _____
- تنظيم الوقت _____
- مهارات التعلم والدراسة _____
- الأمن السيبراني (الإنترنت) _____
- تطوير السلوك الإيجابي _____
- المشكلات النفسية والاجتماعية _____
- الكمالية _____
- التعامل مع الضغوط النفسية _____
- الحساسية المفرطة _____
- موضوعات أخرى:

2. ما الأيام والتواريخ الأكثر مناسبة لك لحضور ورش العمل في المؤسسة؟

الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس

الفترة:

الصباحية	المسائية

استمارة تقييم الخدمات الإرشادية
في المؤسسة/ المركز/ المدرسة

أخي المعلم/ المشرف على البرنامج الإثرائي

السلام عليكم ورحمة الله

يهديكم قسم الإرشاد في مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز أطيب تحياته، ويأمل منكم التكرّم بتعبئة الاستمارة أدناه، وذلك سعياً لتطوير الخدمات الإرشادية في المؤسسة. علماً بأنه لا يتطلب منك الكشف عن اسمك.

آمل أن تأخذ وقتك في تعبئة الاستبيان المرفق بكل صدق وأمانة.

مع خالص الشكر والتقدير

المرشد

استمارة تقييم الخدمات الإرشادية
في المؤسسة/ المركز/ المدرسة

1. يتعاون المرشد بفاعلية مع المعلمين ومشرفي البرامج.

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

2. يوفر المرشد لي معلومات ومواد تعلمية مفيدة لي وتدعم عملي مع الطلبة ذوي الموهبة

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

3. المرشد دائماً متاح لتقديم الخدمات الإرشادية لطلبتي

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

4. المرشد دائماً متاح للمساعدة على وضع خطة للتعديل السلوكي للطلبة عندما أحتاج إليه

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

5. يستجيب المرشد لاحتياجاتي كمعلم، واحتياجات طلبتي الإرشادية في وقت مناسب

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

6. أشعر بالارتياح في التعامل مع المرشد التربوي في المؤسسة

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

7. أعتقد أن الطلبة يشعرون بالارتياح للقاء المرشد التربوي في المؤسسة

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

8. يقدم المرشد خدمات إرشادية لعدد من الطلبة لدي في البرنامج

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

9. يساعد المرشد طلبة البرنامج على التطور الاجتماعي والانفعالي

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

10. يساعد المرشد طلبة البرنامج على التطور في التأقلم الأكاديمي

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

11. التعليمات الإرشادية التي يقدمها لي المرشد مفيدة جداً لي في التعامل مع الطلبة

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

12. يقدم المرشد خدمات متميزة في بناء علاقات مع أولياء الأمور

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

13. المرشد يؤدي دوراً فعالاً في تقديم الإرشاد لأولياء الأمور

لا أوافق بشدة	1	2	3	4	5	أوافق بشدة

14. أحتاج إلى مساعدة في الآتي:

- طريقة إحالة الطالب إلى الخدمات الإرشادية _____
- التخطيط وتنفيذ التدخلات المناسبة للطلبة ذوي الموهبة _____
- تخطيط وتنفيذ خطة تعديل السلوك _____

15. آمل تحديد أوجه القوة في البرنامج الإرشادي في المؤسسة.

16. آمل تحديد أوجه الخلل في البرنامج الإرشادي في المؤسسة.

17. آمل الإفادة عن أي ملحوظات، أفكار، مقترحات ترى أهميتها للعملية الإرشادية في المؤسسة.

استمارة ترشيح للخدمات الإرشادية

أخي المعلم/ المشرف على البرنامج الإثرائي

السلام عليكم ورحمة الله

يهديكم قسم الإرشاد في مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز أطيب تحياته، ويأمل منكم التكرم بتعبئة الاستمارة أدناه لمجموعة الطلبة الذين لديكم في البرنامج بعد الانتهاء منه، أو أثناء تنفيذ البرنامج.

مع خالص الشكر والتقدير

المرشد

اسم المعلم/ المشرف:

اسم البرنامج:

تاريخ تنفيذ البرنامج:

آمل تحديد أسماء الطلبة الذين تعتقد أنهم بحاجة إلى خدمات إرشادية، ودوافع هذا الاعتقاد في الجهة المقابلة للاسم.

اسم الطالب	الحاجات الإرشادية

استمارة تحديد المهارات التي يحتاج إليها الطالب
(للمعلم، أو مشرف البرامج الإثرائية)

أخي المعلم/ المشرف على البرنامج الإثرائي

السلام عليكم ورحمة الله

يهديكم قسم الإرشاد في مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز أطيب تحياته، ويأمل منكم التكرم بتعبئة الاستمارة أدناه، وذلك سعياً لتحديد الخدمات الإرشادية التي يحتاج إليها الطالب/ .....

مع خالص الشكر والتقدير

المرشد

آمل وضع علامة (√) على المهارة التي تعتقد أن الطالب بحاجة إليها[1]

المهارات الصفية:

- الاستماع. _____
- طرح الأسئلة _____
- تسليم المهام في الوقت _____
- اتباع التعليمات _____
- المساهمة في النقاش _____
- التركيز وعدم التشتت _____
- العمل في فريق بفاعلية _____

(1) المصدر: Exploring School Counseling

http://ecploringschoolcounseling.blogspot.com

مهارات بناء الصداقات

- التعريف بالنفس والآخرين _____
- البدء والانتهاء من الحديث _____
- الدخول في المحادثة _____
- تقديم الإطراء أو قبوله _____
- اللمس بطريقة صحيحة _____
- الاعتذار _____
- القيادة الجيدة _____
- قبول اللوم وتحمل المسؤولية _____

مهارات اللعب

- اختيار اللعبة وممارستها _____
- دعوة الآخرين للعب معه _____
- التعامل مع عدم قبوله في اللعب _____
- إظهار الروح الرياضية _____
- التعامل مع الخسارة _____

مهارات إظهار المشاعر

- معرفة المشاعر والتعبير عنها _____
- ملاحظة مشاعر الآخرين _____
- مراعاة مشاعر الآخرين _____
- التحكم في الغضب _____
- التعامل مع غضب الآخرين _____

مهارات التعامل مع الضغوط والتحديات

- التحكم في الذات _____
- الاستجابة لمحاولة الاستفزاز _____
- تجنب المشكلات _____
- تقبّل النتائج والمترتبات على عمله _____
- التعامل مع الاتهامات _____
- إدارة التعامل غير المنصف _____
- قبول الفشل _____
- قبول أن يقول لهم أحدهم: «لا» _____
- قول «لا» _____
- التعامل مع ضغوطات الأقران _____
- اتخاذ القرار _____
- التعامل بأمانة ومصداقية _____
- الوقوف إلى جانب صديق _____
- تقبل الانتقاد _____
- إدارة الفشل _____
- إدارة والتعامل مع الشعور بالخجل _____

الأخلاقيات

- عرض المساعدة للآخرين _____
- المقاطعة في الحديث _____
- عرض شكوى _____
- تمييز معرفة اللطف _____
- تقديم التحية للآخرين _____
- معرفة أخذ الدور في التحدث _____

- المشاركة والإيثار _____
- طلب خدمة _____
- استخدام مستوى الصوت المناسب _____
- احترام ملكية الآخرين للأشياء _____
- قول: لو سمحت، وشكراً _____
- تشجيع الآخرين _____
- آداب الجلوس أمام طاولة الدراسة _____

أشياء أخرى: _____

استمارة لتقييم الاحتياجات الإرشادية للطالب

أولاً: معلومات عامة

الاسم:

الصف الدراسي:

العمر:

الجنس:

ثانياً: أدناه تجد مجموعة من الخدمات الإرشادية، آمل تحديد أيها تشعر بأهميتها لك:

	دعم المهارات الأكاديمية	التخطيط المهني	الحماية من التنمر	إرشاد فردي خاص	إرشاد صفي	إرشاد المجموعات الصغيرة	حاجات التكيف مع الانتقال إلى مرحلة جديدة	التعامل مع مصيبة أو حادثة مؤلمة	إرشاد أولياء الأمور (أكاديمياً أو سلوكياً)
غير مهم									
مهم إلى حد ما									
مهم									
مهم جداً									

ثالثاً: آمل تحديد خدمات إرشادية أخرى تحتاج إليها لم يتم ذكرها أعلاه:

رابعاً: آمل النظر في قائمة التحديات أدناه، حدد أيها تعتقد أن زملاءك في البرنامج بحاجة إليه:

م	التحديات
	تحديد الأهداف
	بناء علاقات إيجابية (الأصدقاء، المعلمون، أولياء الأمور...)
	ضعف الشعور بأهمية الذات
	الخوف من الذهاب إلى المدرسة أو إلى المركز
	الشعور بالإهمال أو الظلم
	اضطراب الأكل
	الشعور بالضغوط أو الاكتئاب
	مهارات النجاح (إدارة الوقت، مهارات التعلم، التنظيم،... إلخ)
	التخطيط المهني
	التنمر والاعتداء
	إيذاء النفس
	طلاق أو انفصال في العائلة
	التعامل مع خسارة أحد الأحباب (وفاة أب، أم، أخ)

أشياء أخرى لم يتم ذكرها؟

خامساً: آمل النظر في قائمة التحديات أدناه، حدد أيها تعتقد أنك أنت بحاجة إليه:

م	التحديات
	تحديد الأهداف
	بناء علاقات إيجابية (الأصدقاء، المعلمون، أولياء الأمور...)
	ضعف الشعور بأهمية الذات
	الخوف من الذهاب إلى المدرسة أو إلى المركز
	الشعور بالإهمال أو الظلم
	اضطراب الأكل
	الشعور بالضغوط أو الاكتئاب
	مهارات النجاح (إدارة الوقت، مهارات التعلم، التنظيم،... إلخ)
	التخطيط المهني
	التنمر والاعتداء
	إيذاء النفس
	طلاق أو انفصال في العائلة
	التعامل مع خسارة أحد الأحباب (وفاة أب، أم، أخ)

أشياء أخرى لم يتم ذكرها؟

استمارة التعرف إلى عادات الدراسة الجيدة

أدناه تجد مجموعة من العادات الدراسية الجيدة، حدد إلى أي درجة تمارس هذه العادات الدراسية الجيدة.

عادات الدراسة	أفعل ذلك	أخطط لعمل ذلك	لن أعمل ذلك
الدراسة في كل يوم			
أهيئ مكاناً هادئاً في المنزل للدراسة			
أغلق جميع الأجهزة وأبعدها عني (الهاتف النقال، التلفزيون، وأي أجهزة أخرى يمكن أن تشتت الانتباه)			
أدرس بالطريقة التي تتناسب مع نمط تعلمي			
آخذ استراحات منتظمة أثناء الدراسة (خمس دقائق كل نصف ساعة)			
أذاكر في وقت مبكر (عدم الانتظار إلى اللحظات الأخيرة قبل الاختبارات)			
أقوم بدراسة الأشياء الصعبة أولاً، ثم أنتقل إلى الأسهل			
أنفق الوقت الأطول على الموضوعات الصعبة			
أطلب المساعدة عندما أجد صعوبة في الفهم			
أسجل الملحوظات أثناء الدراسة بألفاظي وكلماتي الشخصية (أبسط المفاهيم الصعبة بكلمات من إنشائي)			
أنظم ملحوظاتي التي أخذتها في ملف خاص			
أراجع الملحوظات التي كتبتها باستمرار			
أقوم بالربط بين المعلومات التي أقوم بدراستها مع المعلومات التي سبق وأتقنتها			
أقوم بعمل رسومات بيانية للربط بين المعلومات التي أقوم بدراستها			
أضع لنفسي اختباراً على ما قمت بدراسته			
أكافئ نفسي عندما أقوم بالدراسة بشكل جيد			

مقياس رضا الشباب عن حياتهم[1] [2]

يعد الرضا عن الحياة من العوامل ذات الأهمية للأفراد والمجتمعات بشكل عام، وينطبق ذلك على المجال التعليمي ورعاية النشء والشباب، إذ إن رضا الشباب عن حياتهم، سواء ما يتعلق منها بالجانب الذاتي أو الاجتماعي أو الأسري أو المدرسي أو العملي، عامل مهم لتحقيقهم التكيف والنجاح. وقد نبع الاهتمام بقياس رضا الشباب عن حياتهم من الحاجة إلى تعزيز الصحة النفسية والإيجابية لدى الأطفال والمراهقين، ويقدم هذا المقياس أداة تقيس رضا الشباب عن حياتهم، لاستخدام نتائجها كمؤشر على جودة الحياة من جهة، وعلى الجوانب التي تتطلب المساعدة والتدخل من قبل الوالدين والمعلمين والمهنيين من جهة أخرى. كما أن للرضا عن الحياة علاقة بجوانب مهمة في حياة الإنسان مثل التحصيل الدراسي الذي وجد أن له علاقة إيجابية بمستوى رضا الشباب عن حياتهم. ويركز هذا المقياس على قياس عدة أبعاد من الرضا عن الحياة، وهي الرضا عن: الحياة بشكل عام، الأسرة، الأصدقاء، المدرسة، العمل، الذات وبيئة الحياة.

ويمكن استخدام المقياس في المجالات التالية:

- الإرشاد الطلابي، وذلك بالتعرف إلى الطلبة الذين يعانون سوء التكيف المدرسي، أو الأسري أو الاجتماعي، ومساعدتهم على تجاوز ذلك وتحقيق تكيف أفضل.
- الإرشاد الأسري الذي يقدم من المؤسسات الاجتماعية بهدف مساعدة الأسرة على تبني أساليب تربوية تسهم في تحقيق أبنائهم وبناتهم للرضا عن الحياة بمختلف جوانبها.
- النمو الذاتي للطالب، وذلك بتعريفه بنفسه بشكل أفضل وربط ذلك ببرامج تدريبية ومواد توعوية مباشرة أو إلكترونية.
- تطوير المدارس من خلال توفير البيئة المدرسية الجاذبة للطالب والمعززة للتعلم.
- تصميم البرامج الوقائية على مستوى الأسرة والمدرسة والمجتمع بشكل عام.
- الأبحاث والدراسات وتوفير مؤشرات للمؤسسات التربوية للتعرف إلى مستوى رضا طلابها عن مختلف جوانب حياتهم.

---

(1) تم أخذ الإذن من المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية لاستخدام هذا المقياس في هذا الدليل.

(2) المرجع: https://qiyas.sa/ar/Exams/CommStandards/Pages/Satisfaction.aspx

يتكونُ هذا المقياس من 36 سؤالاً، يوجد أمام كل سؤال منها أربعة اختيارات :

- لا أوافق مطلقاً.
- لا أوافق.
- أوافق.
- أوافق بشدة.

تستغرقُ الإجابة عن هذا المقياس مدة لا تزيد على 20 دقيقة، علماً بأنه لا توجد مدة محددة للإجابة.

- أسئلة المقياس لا يوجد فيها إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لأنها أسئلة تعبر عن وجهة نظرك الشخصية.
- يجب الإجابة عن الأسئلة جميعاً بجدّيّة، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة.

العبارة	لا أوافق مطلقاً	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
أشعر بأن لديّ القدرة على تحقيق كثير من أهدافي				
أنا راضٍ عن النجاح الذي حققته في حياتي				
أنا سعيد في حياتي عموماً				
أنا محبوب من زملائي				
أسرتي متماسكة ومنسجمة				
علاقتي مع أسرتي تتّسم بالحب والاهتمام المتبادل				
أشعر بالأمان والاطمئنان، وأنا مع أسرتي				
لا أحب قضاء وقت طويل مع أسرتي				
أنا راضٍ عن حياتي الأسريّة عموماً				
يتواصل أفراد أسرتي مع بعضهم بشكل جيّد				
لست راضياً عن أسلوب معاملة أسرتي لي				
أشارك أفراد أسرتي مناسباتهم				
تدعمني أسرتي عندما أواجه مشكلة في حياتي				
يقدم لي أصدقائي الدعم الذي أحتاج إليه				
يعاملني أصدقائي معاملة جيّدة				
أشعر بالملل عندما أكون مع أصدقائي				
لديّ صعوبة في المحافظة على أصدقائي				
أنا راضٍ عن أصدقائي عموماً				
يعاملني أصدقائي باحترام وتقدير				
أنا راضٍ عن سكني الحاليّ عموماً				
أشعر بالأمان والاطمئنان في المكان الذي أعيش فيه حاليّاً				
يتمتّع معظم الجيران من حولي بأخلاق طيّبة				
علاقتي بالجيران وأهل الحيّ جيّدة				
أفكّر في تغيير موقع سكني الحاليّ				
أشعر بالسعادة في المكان الذي أعيش فيه حالياً				

تتوافر في منطقة سكني الحاليّ احتياجات الحياة المريحة				
موقع سكني غير مناسب لمكان عملي أو دراستي				
لا يوجد ما يضايقني في المكان الذي أعيش فيه				
تتوافر قرب مكان إقامتي فرص للترويح وممارسة الهوايات				
المدرسة عنصر إيجابيّ مهمّ في حياتي				
مدرستي تساعدني على تحقيق أهدافي في الحياة				
يعاملني معلّمو مدرستي باحترام وتقدير				
أشعر بأنني مُجبَرٌ على الذهاب إلى المدرسة				
أقضي وقتاً جميلاً وممتعاً في مدرستي				
الأنشطة التي تقام في مدرستي مملّة وغير ممتعة				
أشعر بأن الذهاب للمدرسة مضيعة للوقت				

هذا المقياس يقيس مجموعة من الأبعاد، هي:

- الرضا العام عن الحياة.
- الرضا عن الذات.
- الرضا عن الحياة الأسرية.
- الرضا عن الأصدقاء.
- الرضا عن البيئة التي يعيش فيها.
- الرضا عن المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها.

كيف تتم قراءة نتائج هذه الاستمارة؟

يقدم هذا التقرير درجة الطالب على المقياس عامة، إضافة إلى درجاته ومستوى الرضا على كل بعد من أبعاد المقياس على النحو التالي:

من 86% - 100% : رضا عالٍ

من 61% - 85% : رضا مقبول

من 36% - 60%: رضا منخفض

من 35% فأقل: عدم رضا

البُعد	الدرجة	النتيجة
الرضا العام عن الحياة		هذه الدرجة تعكس تقويم الشخص لنوعية الحياة التي يعيشها من وجهة نظره، ومستوى التوافق مع ذاته والآخرين في المجتمع، ومدى رضاه عن حياته الأسرية والمدرسية أو العملية. وهو يقاس بالدرجة الكلية التي حصلت عليها على أبعاد المقياس جميعها، والدرجة العالية على المقياس تدل على تحقق مستويات جيدة من السعادة والرضا عن الحياة عامة.
الرضا عن الذات		هذه الدرجة تبين رضا الشاب عن ذاته وقدرته على تحقيق أهداف حياته، والنجاح الذي حققه في الحياة، وتقبل الآخرين له، وسعادته في الحياة عامة. إن الدرجة العالية في هذا البعد هي مؤشر جيد على أن الشخص لديه الثقة والقدرة على أن يرفع من مستوى إنجازاته، ويصبح أكثر إنتاجية، أما الدرجة المتوسطة أو المنخفضة فهي مؤشر على ضرورة بذل المزيد من الجهد لتطوير الذات واكتساب اتجاهات إيجابية ومهارات حياتية أساسية.
الرضا عن الحياة الأسرية		هذا البعد يقيس رضا الشاب عن حياته الأسرية، وتماسك أسرته والعلاقات الإيجابية بين أفرادها، وشعوره بالأمان والاطمئنان معها، والحب المتبادل بينه وبين أعضائها، وعن إيجابية التواصل بينه وبينهم ورضاه عن أسلوب معاملته لهم، كما يقيس درجة المشاركة والاندماج في الحياة الأسرية والدعم الذي يتلقاه الشاب من أسرته. إن الدرجة العالية في هذا المقياس هي مؤشر على جودة الحياة الأسرية، أما الدرجة المنخفضة أو عدم الرضا فهي مؤشر على حاجة الأسرة للدعم والإرشاد وتزويد أفرادها بمهارات التواصل وحل المشكلات، كما أن الشاب نفسه والشابة كذلك يمكن أن يكون لهما أدوار إيجابية في تحقيق حياة أسرية أفضل من خلال التزامهما بالقيم الإسلامية والعربية الأصيلة مثل بر الوالدين والعطف على الصغير واحترام الكبير، والمشاركة الفاعلة مع الأسرة في أنشطتها ومناسباتها وصلة الرحم.

الرضا عن الأصدقاء		هذا البعد يقيس رضا الشاب عن أصدقائه عامة، وهو عنصر مهم للتكيف الاجتماعي وقوة العلاقات وإسهامها في سعادة الشخص ورضاه عن الحياة عامة. ويقيس درجة الدعم الذي يحصل عليه من أصدقائه، وحسن معاملتهم له، ورضاه عن وجوده معهم، وحصوله على الاحترام والتقدير منهم. إن حصول الشاب على درجة منخفضة في هذا البعد دلالة على أنه بحاجة إلى تنمية مهاراته الاجتماعية، مثل: مهارات التواصل، والتعامل مع الآخرين، وحل المشكلات والخلافات بطريقة سلمية، تقوم على الحوار والتعاون.
الرضا عن البيئة التي يعيش فيها		يقيس هذا البعد درجة رضا الشاب عن البيئة التي يعيش فيها ودرجة اطمئنانه وسعادته فيها، وعلاقاته مع الجيران، وتوفر العناصر الرئيسة للرفاهية فيها. وتمثل الدرجة المنخفضة في هذا البعد حافزاً مهماً للشاب أو الشابة ليكون عنصراً فاعلاً في تحسين بيئته، وبناء علاقات إيجابية فيها من خلال تطوعه في البرامج الهادفة لتحسين البيئة الطبيعية والاجتماعية فيها.
الرضا عن المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها		هذا البعد خاص بالطلاب، سواء في المدارس أو الجامعات أو غيرها من المؤسسات التعليمية والتدريبية، ويقيس رضاه عن مختلف جوانب المؤسسة التعليمية، مثل: الأساتذة والأنشطة، ومدى شعوره بالدافعية للذهاب إليها، وسعادته بوجوده فيها. إن الدرجة المنخفضة في هذا البعد مؤشر يتطلب الاهتمام من المؤسسة التعليمية لتحسين بيئتها التعليمية، وتبنّي أساليب إيجابية في التعامل، إن للطالب دوراً مهماً في الإسهام في تحقيق بيئة تعليمية إيجابية من خلال زيادة اهتمامه بالتعلم، وحرصه على تحقيق أفضل مستويات الإنجاز، والتزامه بأنظمة المؤسسة التعليمية وإرشاداتها، ومشاركته الفاعلة في أنشطتها.

استمارة التعرف إلى مكامن القوة (VIA)

الرجاء اختيار إجابة واحدة لكل من العبارات التالية. جميع الأسئلة تعكس عبارات قد تكون مرغوبة لدى العديد من الناس، لكننا نريد منك أن تجيب بناء على إذا كانت هذه العبارة تصف ما أنت عليه. يرجى الشفافية والدقة في الإجابة. لا يمكننا تصنيف مكامن القوة لديك حتى تجيب عن جميع الأسئلة التالية

م	العبارة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ	محايد	لا تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ تماماً
	قدرتي على التوصل لأفكار جديدة ومختلفة هي واحدة من نقاط قوتي.					
	اتخذت مواقف متكررة لمواجهة معارضة قوية.					
	أنا لا أترك مهمة أبداً قبل أن أنجزها.					
	أفي دائماً بوعودي.					
	ليست لدي أي مشكلة في تناول الأطعمة الصحية.					
	أنظر دائماً للجانب المضيء.					
	أنا شخص روحاني.					
	أعرف كيف أتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.					
	أنهي دائماً ما بدأته.					
	أستمتع حقاً بمساعدة أصدقائي ولو بأشياء بسيطة.					
	في حياتي أشخاص يهتمون بمشاعري وراحتي بقدر ما يهتمون بمشاعرهم وراحتهم.					
	كقائد، أعامل الجميع بشكل جيد بغض النظر عن خبراتهم.					
	حتى إذا كانت الحلويات في متناولي، فأنا لا أكثر من أكلها أبداً.					
	أنا أمارس ديني.					
	نادراً ما أحمل في قلبي حقداً على الآخرين.					
	دائماً ما أكون منشغلاً بشيء مثير للاهتمام.					
	أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيئاً جديداً.					
	أحب أن أفكر في طرق جديدة للقيام بالأشياء.					

م	العبارة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ	محايد	لا تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ تماماً
	بغض النظر عن الموقف، يمكنني أن أتأقلم معه.					
	لا أتردد إطلاقاً في التعبير علناً عن رأيٍ لا يحظى بشعبية.					
	أعتقد أن الصدق أساس الثقة.					
	أخرج عن طريق حياتي لرفع معنويات أناس يبدون محبطين.					
	أعامل جميع الناس بالتساوي بغض النظر عمّن قد يكونون.					
	إحدى نقاط قوتي هي مساعدة مجموعة من الناس على العمل معاً بشكل جيد حتى مع وجود اختلافات بينهم.					
	أنا شخص منضبط للغاية.					
	أفكر دائماً قبل أن أتكلم					
	أشعر بأحاسيس عميقة عندما أرى أشياء جميلة.					
	على الأقل مرة واحدة يومياً، أتوقف وأعد نعم الله عليّ.					
	رغم التحديات، أبقى دائماً متفائلاً بالمستقبل.					
	إيماني لا يخذلني أبداً في أوقات المحن.					
	أنا لا أتصرف كما لو كنت شخصاً مميزاً.					
	أرحب بالفرصة لإشراق يوم شخص آخر بابتسامة.					
	لا أسعى أبداً للانتقام.					
	أحترم قدرتي على التفكير الناقد.					
	لدي القدرة على جعل الآخرين يشعرون بأنهم مثيرون للاهتمام.					
	يجب علي أن أدافع عما أؤمن به حتى لو ترتبت على ذلك نتائج سلبية.					

م	العبارة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ	محايد	لا تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ تماماً
	أنجز مهامي على الرغم من الصعاب.					
	أحب أن أجعل الآخرين سعداء.					
	أنا الشخص الأكثر أهمية في حياة شخص آخر.					
	أقوم بعملي على أحسن وجه عندما أكون عضواً في مجموعة.					
	حقوق الجميع متساوية في الأهمية بالنسبة إليّ.					
	أرى مظاهر الجمال التي يمر بها الآخرون دون أن يلاحظوها.					
	لدي صورة واضحة لما أريد أن يحدث في المستقبل.					
	لا أتباهى إطلاقاً بإنجازاتي.					
	أحاول ان أستمتع في جميع المواقف.					
	أحب ما أقوم به في الحياة.					
	هناك الكثير من الأنشطة المختلفة تجعلني أشعر بالحماس.					
	أنا متعلم حقيقي مدى الحياة.					
	أبتكر دائماً طرقاً جديدة للقيام بالأشياء.					
	يصفني الناس بأني أكثر حكمة من مستواي العمري.					
	وعودي يمكن الوثوق بها.					
	أمنح كل شخص فرصة.					
	لكي أكون قائداً فعالاً، أعامل الجميع بطريقة متساوية.					
	لا أرغب إطلاقاً في الأشياء التي تضرني على المدى البعيد، حتى لو كانت تشعرني بارتياح على المدى القصير.					

م	العبارة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ	محايد	لا تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ تماماً
	لطالما شعرت بالعجز عن الكلام بسبب الجمال المصور في فيلم ما.					
	أنا شخص مُمْتَنٌّ للغاية.					
	أحاول أن أضيف بعض الفكاهة لأي شيء أقوم به.					
	أتطلع لكل يوم جديد.					
	أعتقد أنه من الأفضل أن نسامح وننسى.					
	لدي العديد من الاهتمامات.					
	إذا استدعى الأمر، يمكنني أن أكون مفكراً عقلانياً للغاية.					
	يقول أصدقائي إن لدي الكثير من الأفكار الجديدة والمختلفة.					
	باستطاعتي دائماً النظر للأشياء ورؤية الصورة الأشمل.					
	أدافع دائماً عن معتقداتي.					
	أنا لا أستسلم.					
	أنا وفيٌّ لقِيَمي.					
	أشعر دائماً بوجود الحب في حياتي.					
	يمكنني دائماً الالتزام بنظام حمية غذائية.					
	أفكر دائماً في العواقب قبل أن أتصرف.					
	أستشعر دائماً جمال الطبيعة في البيئة.					
	إيماني هو الذي يحدد من أنا.					
	لدي الكثير من الطاقة.					

م	العبارة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ	محايد	لا تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ تماماً
	أستطيع العثور على جانب مثير للاهتمام في أي موقف.					
	أقرأ طوال الوقت.					
	التفكير العميق في الأشياء هو جزء مهم من شخصيتي.					
	أنا مفكر أصلي وغير مقلد للآخرين.					
	أنا جيد في الإحساس بمشاعر الآخرين.					
	لدي نظرة ناضجة للحياة.					
	أنا متحمس لحسن حظ الآخرين بقدر ما أنا متحمس لحسن حظي.					
	يمكنني أن أعبر عن مشاعر الحب تجاه شخص آخر.					
	أساعد زملائي في الفريق أو أعضاء مجموعتي دون استثناء.					
	يخبرني أصدقائي دائماً أنني قائد قوي ولكن منصف.					
	أتجنب الخطأ دائماً، وأبقى على الصواب.					
	أشعر بالامتنان لما حصلت عليه في حياتي.					
	أعلم أنني سوف أنجح في تحقيق الأهداف التي وضعتها لنفسي.					
	من النادر أن ألفت انتباه الآخرين.					
	لديّ حسّ فكاهي عميق.					
	نادراً ما أحاول أن أنتقم.					
	دائماً أقارن الإيجابيات والسلبيات.					
	أتمسك بأي شيء أقرر أن أفعله.					

م	العبارة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ	محايد	لا تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ تماماً
	أستمتع بكوني لطيفاً مع الآخرين.					
	يمكنني تقبل مشاعر الحب من الآخرين.					
	حتى وإن اختلفت معهم، أحترم قادة مجموعتي دائماً.					
	حتى إذا كان الشخص لا يعجبني، أعامله باحترام.					
	كقائد، أحاول إرضاء جميع أعضاء مجموعتي.					
	أنا شخص حذر جداً.					
	أشعر بالاندهاش تجاه بعض الأشياء الصغيرة في الحياة التي لا يلقي لها الآخرون بالاً.					
	عندما أتأمل في حياتي، أرى أن العديد من الأشياء تستوجب الشكر والامتنان.					
	سبق أن قيل لي إن التواضع إحدى أبرز خصائص شخصيتي.					
	عادة، لدي الاستعداد لمنح الشخص فرصة أخرى.					
	أعتقد أن حياتي مثيرة جداً للاهتمام.					
	أقرأ أنواعاً كثيرة من الكتب.					
	أحاول أن تكون لدي مبررات جيدة لقراراتي المهمة.					
	أعرف دائماً ما أقوله لجعل الآخرين يشعرون بحال أفضل.					
	قد لا أخبر الآخرين بذلك، ولكنني أعتبر نفسي شخصاً حكيماً.					
	أتخذ دائماً قرارات متأنية.					
	أشعر بإحساس عميق من التقدير كل يوم.					

م	العبارة	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ	محايد	لا تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ تماماً
	إذا شعرت بالاكتئاب، أفكر دائماً بالأشياء الجميلة في حياتي.					
	معتقداتي تجعل حياتي مهمة.					
	أستيقظ وأنا أشعر بالحماس حيال ما يمكن أن أفعله خلال اليوم.					
	أحب أن أقرأ الكتب الواقعية من أجل الاستمتاع.					
	يعتبرني الآخرون شخصاً حكيماً.					
	أنا شخص شجاع.					
	يأتمنني الآخرون على أسرارهم.					
	أضحي بمصالحي الشخصية بكل سرور من أجل مصلحة المجموعة التي أنتمي إليها.					
	أعتقد أنه من الجدير الاستماع لآراء الجميع.					
	الناس ينجذبون إليّ لأنني متواضع.					
	أنا معروف بحسّي الفكاهي الجيد.					
	الناس يصفونني بأنني مفعم بالحيوية.					

المراجع

المراجع

- الجغيمان، عبدالله (2018أ). **الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة**. دبي: مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الجغيمان، عبدالله (2018ب). **الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة**. دبي: مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الجغيمان، عبدالله. (2011). **دراسة لبعض المتغيرات التنبؤية للتحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية. المجلة العربية للتربية**، المجلد الحادي والثلاثين، ص ص 225-184، يونيو-ديسمبر.
- الجغيمان، عبدالله (2005). **البرنامج الإثرائي المدرسي**. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
- الجغيمان، عبدالله، وآخرون (2009). **تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام**. الإدارة العامة للبحوث. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- الجغيمان، عبدالله وإبراهيم، أسامة (2009). **أثرُ برنامجٍ إثرائيٍّ صيفيٍّ للموهوبين على أساليب العزو ومهارات اتخاذ القرار والذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين السعوديين**. جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، الدورة 11.

Achter, J. A., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1996). Multipotentiality among the intellectually gifted: It was never there and already it's vanishing. *Journal of Counseling Psychology, 43*(1): 65–76.

Adams, C. M. (2012). Introduction to programming for gifted learners. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/ interventions* (pp. 105-118). Waco, TX: Prufrock Press.

Adelson, J. L. (2007). A "perfect" case study: Perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today, 30*, 14-20.

Akhurst, J. (2005). The role of counselling in programmes for gifted disadvantaged students. *Gifted Education International, 20*, 369-379.

Amend, E.R. & Peters, D.B. (2012). Misdiagnosis and missed diagnosis of gifted children: The importance of accurate assessment. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 585-596). Waco, TX: Prufrock Press.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association (n.d.). Warning signs of youth violence. Retrieved from http://www.apa.org/helpcenter/warning-signs.aspx

American Psychological Association. (2017). *Top 20 principles from psychology for preK-12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning.* Washington, DC: APA Center for Psychology in Schools and Education. Retrieved from http:// www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx

American School Counselor Association. (2010). *Ethical standards for school counselors*. Alexandria, VA: Author.

American School Counselor Association [ASCA]. (2012). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Program*, Third Edition. Alexandria, VA: Author.

Archambault, F., Westberg, K., Brown, S., Hallmark, B., Emmons, C, & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers.* Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Assouline, S. G., Colangelo, N., & Heo, N. (2012) Counseling needs and interventions for gifted students: Personality considerations and social-emotional development. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 649-664). Waco, TX: Prufrock Press.

Baer, J. (1996). The effects of task-specific divergent-thinking training. *Journal of Creative Behavior, 30,* 3, 183-187.

Bailey, S. (2004). *Gifted and talented education: Professional development package for teachers*. Sydney, Australia: University of New South Wales

Baker, J.A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly, 39*, 218-223.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56–95.

Bellis, R. (2016). *Here's everywhere in America you can still get fired for being gay or trans. The Future of Work*. Retrieved from https://www.fastcompany.com/3057357/heres-everywhere-in-america-you-can-still-get-fired-for-being-lgbt

Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review, 31*, 217-223.

Bernal, E. M. (2003). To no longer educate the gifted: Programming for gifted students beyond the era of inclusionism. *Gifted Child Quarterly, 47*(3), 183-191.

Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist, 34*(1), 15-28.

Bierly III, P.E., Kolodinsky, R.W., & Charette, B.J. (2009). Understanding the complex relationship between creativity and ethical ideologies. *Journal of Business Ethics*, *86*, 101-112.

Bordeau, B., & Thomas, V. (2003). Counseling gifted clients and their families: Comparing clients' and counselors' perspectives. The Journal of Secondary Gifted Education, 14, 114-126.

Bouchet, N. & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. *Gifted Child Quarterly, 45*(4), 260-267.

Brulles, D., Cohn, S. & Saunders, R. (2010). Educational options: Ability grouping for educators – Teaching strategies. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(2), 327-350.

Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/ instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal, 52*(1), 137-167.

Caplan, G. & Caplan, R.B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. Long Grove, IL: Waveland Press.

Cavilla, D. (2017). Observation and analysis of three gifted underachievers in an underserved, urban high school setting. *Gifted Education International, 33*(1), 62-75.

Center for Substance Abuse Treatment. (1999). *Enhancing motivation for change in substance abuse treatment (Treatment Improvement Protocol [TIP] series, No. 35.)* Rockville (MD): Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Retrieved from: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK64967/

Chan, D. W. (2001). Learning styles of gifted students and nongifted secondary students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly, 45*(1), 35-44.

Chan, D. W. (2007). Perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Relationships to coping strategies and teacher ratings. *Gifted Education International, 23*, 289-300.

Chen, C. P., & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development, 22*(3), 121–129.

Chichekian, T., & Shore, B. M. (2017). Hold firm: Gifted learners value standing one's ground in disagreements with a friend. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(2), 152-167.

Choy, Y., Fyer, A. J., & Lipsitz, J. D. (2007). Treatment of specific phobia in adults. *Clinical Psychology Review, 27,* 266-286.

Clark, J. (2018a). Gender identity [Web post]. Retrieved from https://www.genderspectrum.org/glossary/gender-identity-2/

Clark, J. (2018b). Gender role [Web post]. Retrieved from https://www.genderspectrum.org/glossary/gender-role-2/

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International, 10*, 67–76.

Coaston, S. C. (2017). Self-care through self-compassion: A balm for burnout. *The Professional Counselor, 7,* 285-297.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, Vol. 1. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Colangelo, N., & Wood, S. M. (2015). Introduction to the special section: Counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*, 131-132.

Coleman, L. J. (1985). *Schooling the gifted*. Menlo Park, NJ: Addison-Wesley.

Coleman, L. J. (2012). Lived experience, mixed messages, & stigma. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/ interventions* (pp. 371-392). Waco, TX: Prufrock Press.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted, 11* (4), 41-56.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent (pp. 203–212). Oxford, UK: Elsevier Science.

Coleman, L. J., & Cross, T. (2005). *Being gifted in school* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press .

Colorado Department of Education. (2009). *Twice-exceptional students: Gifted Students with Disabilities – Level 1: An introductory resource book* (2nd Ed.). Denver, CO: Author.

Conger, D., & Long, M. C. (2010). Why are men falling behind? Gender gaps in college performance and persistence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 627*(1), 184-214.

Cooper, M. E. (2012). Everything I ever wanted to learn about teaching, I learned from gifted boys. *Gifted Child Today, 35*(3), 171-178.

Corwith, S., & Olszewski-Kubilius, P. (2012). Academic planning for gifted students. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 477-493). Waco, TX: Prufrock Press.

Cross, J. R. (2012). Peer relationships. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 409-425). Waco, TX: Prufrock Press.

Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*, 163-172.

Cross, T. L. (1996). Examining claims about gifted children and suicide. *Gifted Child Today, 19*, 46-48.

Cross, T. L. (1999a). A consideration of axiomatic statements. *Gifted Child Today, 22*(1), 20-21.

Cross, T. L. (1999b). How gifted students cope with mixed messages. *Gifted Child Today, 22*(4), 32-33.

Cross, T. L. (2001). Gifted children and Erikson's theory of psychosocial development. *Gifted Child Today, 24*(1), 54-61.

Cross, T. L., & Coleman, L. J. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review, 16*(1), 37-40.

Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 25-33.

Cryer, S., & Atkinson, C. (2015). Exploring the use of Motivational Interviewing with a disengaged primary-aged child. *Educational Psychology in Practice, 31*(1), 56-72.

Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London, UK: Gryf Publications.

Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly, 57*(3), 151-168.

D'Andrea, M. (1988). The counselor as pacer: A model for the revitalization of the counseling profession. In R. Hayes & R. Aubrey (Eds.) *New directions for counseling and human development* (pp.22-44). Denver, CO: Love.

Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). Dabrowski's levels and the process of development. In S. Daniels & M. M. Piechowski (Eds.), *Living with intensity* (19-29). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

David, H., Gil, M., & Raviv, I. (2009). Sibling relationships among Eilat families with at least one gifted child. *Gifted and Talented International, 24*(2), 71–88.

De Jong, P., & Berg, I. K. (2013). *Interviewing for solutions* (4th Ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 48*(2), 95-106.

Department for Children, Schools and Families. (2008). *Effective provision for gifted and talented children in primary education*. Manchester, UK: Department for Education. Retrieved from http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110907134630/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/GTPrimary.pdf

Druss, B.G., Hwang, I., Petukhova, M., Sampson, N.A., Wang, P.S., &Kessler, R.C. (2009). Impairment in role functioning in mental and chronic medical disorders in the United States. Results from the National Comorbidity Survey Replication. *Molecular Psychiatry, 14,* 728-737.

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 48*, 275–286.

Enea, V., & Dafmoiu, I. (2009). Motivational/solution focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 9*(2), 185-198.

Farmer, T. W., & Hollowell, J. H. (1994). Social networks in mainstream classrooms: Social affiliations and behavioral characteristics of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2*, 143-155.

Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review, 2*, 4, 290-309.

Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. F. (1990). *Identification and education of the gifted at the secondary level*. New York, NY: Trillium Press.

Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics, 23*(1), 53-71.

Fletcher, K. L., Speirs Neumeister, K. L., & Flett, G. L. (2014). Introduction to the special issue: Perfectionism in the school context. *Psychology in the Schools, 51*(9), 897-898.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-31). Washington, DC: American Psychological Association.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools, 51*(9), 899-912.

Fonseca, C. (2016). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings* (2nd Ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Frazier, A. D. (2012). Identity development and multipotentiality. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 281-295). Waco, TX: Prufrock Press.

Freeman, J. (2005). Counseling the gifted and talented. *Gifted Education International, 19,* 245-252.

Frey, A. J., Cloud, R. N., Lee, J., Small, J. W., Seeley, J. R., Feil, E. G.,…Golly, A., (2011). The promise of Motivational Interviewing in school mental health. *School Mental Health, 3*, 1-12.

Frey, A. J., Sims, K., & Alvarez, M. E. (2013). The promise of Motivational Interviewing for securing a niche in the RtI movement. *Children & Schools, 35*(2), 67-70.

Friedrichs, T. P. (2012). Counseling gifted GLBT students along paths to freedom. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 153-177). Waco, TX: Prufrock Press.

Gagné, F. (2012). Differentiated model of giftedness and talent. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 3-19). Waco, TX: Prufrock Press.

Galbraith, J., & Delisle, J. (2015). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs.* Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Gentry, M., Rizza, M. G., Gable, R. K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly, 45*(2), 115-129.

Gladding, S. T. (2009). *Counseling: A comprehensive profession*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E., & Lumpkin, C.D. (2014).

Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2012). *Family therapy: An overview* (8th Ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Goings, R. B., & Ford, D. Y. (2018). Investigating the intersection of poverty and race in gifted education journals: A 15-year analysis. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 25-36.

Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (71–100). Hoboken, NJ: Wiley.

Gould, M.S., Greenberg, T., Velting, D.M., & Shaffer, D. (2003). Youth suicide risk and preventive interventions: A review of the past 10 years. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*, 386-405.

Grant, B. A., & Piechowski, M. M. (1999). Theories and the good: Toward child-centered gifted education. *Gifted Child Quarterly, 43*(1), 4-12.

Greenspon, T. S. (2008). Making sense of error: A view of the origins and treatment of perfectionism. *American Journal of Psychotherapy, 62*(3), 263-282.

Greenspon, T. S. (2012). Perfectionism: A counselor's role in a recovery process. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/ interventions* (pp. 597-613). Waco, TX: Prufrock Press.

Greenspon, T. S. (2014). Is there an antidote to perfectionism? *Psychology in the Schools, 51*(9), 986-998.

Greenspon, T. S., & Speirs Neumeister, K. L. (2008, November). Perfectionism and giftedness: A necessary duet? Advice from research and clinic. Paper presentation at the 55th annual convention of the National Association for Gifted Children, Tampa, FL.

Grobman, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A psychiatrist's view. *The Journal of Secondary Gifted Education, 17*(4), 199-210.

Gross, M. U. M. (2000). Exceptionally and profoundly gifted students: An underserved population. *Understanding Our Gifted, 12*(2), 3-9.

Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (19-29). Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Guilbault, K., & Kane, M. (2016). Asynchronous development. NAGC Parent Tip Sheet. Retrieved from http://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20PHP/NAGC%20TIP%20Sheet-Asynchronous%20Development-FINAL%20REVISED-OCTOBER%202017%281%29.pdf

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 15*, 27-33.

Hammill, D. D., & Pearson, N. (2017). Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence: Second Edition. In R. S. McCallum (Ed.), Handbook of nonverbal assessment (pp. 167-184). Cham, Switzerland: Springer International.

Hawkins, J. L., Bravo, P., Gobat, N., Rollnick, S., Jerzembek, G., Whitehead, S.,… Murphy, S. (2016). Group motivational interviewing in schools: Development of a health promotion intervention. *Health Education Journal, 75*(5), 513-527.

Hébert, T. P. (2002). Gifted males. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (137-144). Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Hébert, T. P. (2012). Addressing the counseling needs of gifted boys. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 333-350). Waco, TX: Prufrock Press.

Heimberg, R. G., Dodge, C. S., Hope, D. A., Kennedy, C. R., Zollo, L. J., & Becker, R. E. (1990). Cognitive behavioral group treatment for social phobia: Comparison with a credible placebo control. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 1-23.

Hermann, K. M., & Lawrence, C. (2012). Family relationships. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 393-407). Waco, TX: Prufrock Press.

Hertberg-Davis, J. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 251-253.

Hebert, T. P., & Neumeister, K. L. S. (2001). Guided viewing of film: A strategy for counseling gifted teenagers. *Journal of Secondary Gifted Education*, *12*, 224-235.

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470.

Hockett, J. A. (2009). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Journal for the Education of the Gifted, 32*(3), 394-440.

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York, NY: Macmillan.

Hollingworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene, 15*(1), 3-16.

Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement: Oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today, 28*(2), 46-49.

Iachini, A. L., Rogelberg, S., Terry, J. D., & Lutz, A. (2016). Examining the feasibility and acceptability of a motivational interviewing early intervention program to prevent high school dropout. *Children & Schools, 38*(4), 209-217.

Jackson, P. S., & Moyle, V. F. (2009). Integrating the intense experience: Counseling and clinical applications. In S. Daniels & M. M. Piechowski (Eds.), *Living with intensity* (pp. 105-125). Tucson, AZ: Great Potential Press.

Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(3), 259-290.

Jones, T. W. (2013). Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? *Educational & Child Psychology, 30*(2), 44-66.

Jones, W. F. (1912). An experimental-critical study of the problem of grading and promotion. *The Psychological Clinic*, *5/6*, 63-119.

Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., …, Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry, 149*, 936-943.

Kanevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly, 55*(4), 279-299.

Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review, 26*, 20–28.

Kao, C. (2011). The dilemmas of peer relationships confronting mathematically gifted female adolescents: Nine cases in Taiwan. *Gifted Child Quarterly, 55*(2), 83-94.

Kaplan, D. M, Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development, 92*, 366-372.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2014). Kaufman Test of Educational Achievement: Third edition (KTEA-3). Bloomington, MN: NCS Pearson.

Kelley, S. D., Bickman, L., & Norwood, E. (2014). Evidence-based treatments and common factors in youth psychotherapy. In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold, & M. A. Hubble (Eds.), *The heart & soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd Ed., pp. 325-355). Washington, DC: American Psychological Association.

Kendall, P. C., & Hedtke, K. A. (2006). *The Coping Cat workbook* (2nd ed.). Ardmore: Workbook Publishing.

Kennedy, K., & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*, 361-367.

Kerr, B. A. (2012). Developmental issues for gifted and creative girls: Milestones and danger zones. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 315-331). Waco, TX: Prufrock Press.

Kerr, B. A., & Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling & Development, 93*, 183-191.

Kim, M. (2012). Career planning. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 529-541). Waco, TX: Prufrock Press.

Kitano, M. (2012). Social-emotional needs of gifted students of color. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 209-225). Waco, TX: Prufrock Press.

Kittles, M., & Atkinson, C. (2009). The usefulness of motivational interviewing as a consultation and assessment tool for working with young people. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development, 27*, 241–254.

Koshy, V., Portman Smith, C., & Brown, J. (2017). Parenting 'gifted and talented' children in urban areas: Parents' voices. *Gifted Education International, 33*(1), 3-17.

Kottler, J. A., & Balkin, R. S. (2016). *Relationships in counseling and the counselor's life*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Lamarche-Bisson, D. (2002, September). Learning styles: What are they? How can they help? *The World & I,* 268.

Lapidot-Berman, J., & Oshrat, Z. (2009). Sibling relationships in families with gifted children. *Gifted Education International, 25*, 36-47.

Lawrence, C., Foster, V. A., & Tieso, C. L. (2015). Creating creative clinicians: Incorporating creativity into counselor education. *Journal of Creativity in Mental Health, 10*, 166-180.

Lee, S., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly, 56*(2), 90-104. DOI: 10.1177/0016986212442568

Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, *17*(2), 116.

Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly, 34,* 111-115.

Lundahl, B. W., Tollefson, D., Kunz, C., Brownell, C., & Burke, B. L. (2010). Meta-analysis of motivational interviewing: Twenty five years of research. *Research on Social Work Practice, 20*, 137–160.

Mahoney, A. S. (1998) In search of gifted identity: From abstract concept to workable counseling constructs. *Roeper Review, 20*(3), 222-226.

Mahoney, A. S. (2007). The gifted identity formation model: In search of gifted identity, from abstract concept to workable counseling constructs. Retrieved from http://counselingthegifted.com/articles/insearchofID.html

Mahoney, A. S., Martin, D., & Martin, M. (2007). Gifted identity formation: A therapeutic model for counseling gifted children and adolescents. In S. Mendaglio

& J. S. Peterson (Eds.) *Models of counseling: Gifted children, adolescents, and young adults* (pp. 199-229). Waco, TX: Prufrock Press. Increase in Four for Formation, Systemic Considerations, & Process

Manthey, T. (2011). Using Motivational Interviewing to increase retention in supported education. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation, 14*(2), 120–136.

Margot, K. C., & Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: A replication and extension. *Journal of Advanced Academics, 27*(3), 190-209.

Marland, S.P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education,* 2 vols. Washington DC: U.S. Government Printing Office (Government Documents, 4YL 11/2: G36)

Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 31-41.

Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly, 51*(2), 167-181.

Mayes, R., Jones, S., & Hines, E. (2017). Diverse gifted students: Intersectionality of cultures. In S. M. Wood & J. S. Peterson (Eds.), *Counseling gifted and talented students in schools* (pp. 47-64). New York, NY: Springer.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 144-154.

McIntosh, J.L. (2010). *U.S.A. suicide 2007: Official final data.* Washington, DC: America Association of Suicidology. Retrieved from http://www.suicidology.org

Mendaglio, S. (2005). Counseling gifted persons; Taking giftedness into account. *Gifted Education International, 19*, 204-212.

Mendaglio, S. (2012). Self-concept of gifted students: A multitheoretical perspective. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 297-313). Waco, TX: Prufrock Press.

Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration

and giftedness: Overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(1), 68-87.

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd Ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly, 47*(4), 272-281.

Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted. 33*(4), 479-513.

Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(4), 405-427.

Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy, 24*, 59–80.

Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted, 4*(3), 1, 11-15.

Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(4), 405-427.

Moon, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly, 41*(1), 16-25.

Moon, S. M., Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted, 24*(3), 207-247.

Moyers, T. B., Martin, T., Manuel, J. K., Miller, W. R., & Ernst, D. (2007). *The motivational interviewing treatment integrity (MITI) code manual: Version 3.0.* Retrieved from http://casaa.unm.edu/download/miti.pdf.

Muratori, M. C., & Smith, C. K. (2015). Guiding the talent and career development of the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*, 173-182.

Naar-King, S. (2011). Motivational interviewing in adolescent treatment. *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(11), 651-657.

National Association for Gifted Children. (n.d.a). *Identification*. Retrieved from https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/identification

National Association for Gifted Children (n.d.b). Perfectionism. NAGC Parent Tip Sheet. Retrieved from http://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20PHP/NAGC-TIP%20Sheet-Perfectionism-FINAL_0.pdf

National Association for Gifted Children. (2009). *Position statement: Nurturing social and emotional development of gifted children*. Retrieved from https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Affective%20Needs%20Position%20Statement.pdf

National Association for Gifted Children. (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. Washington, DC: Author. Retrieved from https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre-k–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs.* Washington, DC: Author.

National Education Association. (2006). *The twice-exceptional dilemma*. Washington, D. C.: Author.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22*(1), 10-17.

Neihart, M. (2006). Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perceptions of self. *Roeper Review, 28*(4), 196–202.

Neihart, M. (2012). Anxiety, depression, and resilience. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 615-629). Waco, TX: Prudrock Press.

Norcross, J. C. (2014). The therapeutic relationship. In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold, & M. A. Hubble (Eds.), *The heart & soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd ed., pp. 113-141). Washington, DC: American Psychological Association.

O'Hanlon, B., & Weiner-Davis, M. (2003). *In search of solutions: A new direction in psychotherapy.* New York, NY: Norton.

Olenchak, F. R., & Reis, S. M. (2002). Gifted students with learning disabilities.

In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (177-191). Washington, D.C.: National Association for Gifted Children.

Olszewski, P., Kulieke, M., & Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted, 11*(1), 6-28.

Olszewski-Kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, academic achievement, and giftedness: A literature review. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 37-55.

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 199-216.

Pagnani, A. R. (2008). *Gifted underachievement: Root causes and reversal strategies. A practical handbook for guidance counselors and teachers*. Athens, GA: Author.

Perera-Diltz, D. M., Moe, J. L., & Mason, K. L. (2011). An exploratory study in school counselor consultation engagement. *Journal of School Counseling*, *9*(13). Retrieved from http://jsc.montana.edu/articles/v9n13.pdf

Penney, S., & Wilgosh, L. (2000). Fostering parent-teacher relationships when children are gifted. *Gifted Education International, 14,* 217-229.

Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly, 45,* 236–250.

Peterson, J. S. (2002). A longitudinal study of post-high-school development in gifted individuals at risk for poor educational outcomes. *Journal of Secondary Gifted Education, 14*, 6–18.

Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling, 10*(1), 43-51.

Peterson, J. S. (2007). A developmental perspective. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.) *Models of counseling: Gifted children, adolescents, and young adults* (97-126). Waco, TX: Prufrock Press.

Peterson, J. S. (2009). Myth 7: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 280-282. 10.1177/0016986209346946

Peterson, J. S. (2012). Differentiating counseling approaches for gifted children and teens: Needs and strategies. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships,*

school issues, and counseling needs/interventions (pp. 681-698). Waco, TX: Prufrock Press.

Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development, 93*, 153-162.

Peterson, J. S. (2017a). Personal/social counseling and mental health concerns. In S. M. Wood & J. S. Peterson (Eds.), *Counseling gifted and talented students in schools* (pp. 139-156). New York, NY: Springer.

Peterson, J. S. (2017b). Characteristics and concerns of gifted students. In S. M. Wood & J. S. Peterson (Eds.), *Counseling gifted and talented students in schools* (pp. 31-46). New York, NY: Springer.

Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling & Development, 74*(4), 399-407.

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly, 50*(2), 148–168.

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly, 50*(3), 252–269.

Peterson, J. S., & Wachter Morris, C. (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.

Piechowski, M. M. (2013). "A bird who can soar": Overexcitabilities in the gifted. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (99-122). Unionville, NY: Royal Fireworks Press.

Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly, 61*(1), 87-98.

Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2018). Closing poverty-based excellence gaps: Conceptual, measurement, and educational issues. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 56-67.

Pollack, W. (1999). *Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood*. New York, NY: Owl Books.

Portešová, S., & Urbánek, T. (2013). Typology of perfectionism in a group of mathematically gifted Czech adolescents over one decade. *Journal of Early Adolescence, 33*(8), 1116-1144.

Posner, K., Brent, D., Lucas, C., Gould, M., Stanley, B., Brown, G., …. & Mann, J. (2008). *Columbia-suicide severity rating scale (C-SSRS).* New York, NY: New York State Psychiatric Institute.

Probst, B., & Piechowski, M. M. (2012). Overexcitabilities and temperament. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/ interventions* (pp. 53-73). Waco, TX: Prufrock Press.

Raimy, V. C. (Ed.). (1950). *Training in clinical psychology.* New York, NY: Prentice Hall.

Rash, P. K. (1998). Meeting parents' needs. *Gifted Child Today, 21*(5), 14-17.

Ratner, H., George, E., & Iveson, C. (2012). *Solution focused brief therapy: 100 key points and techniques*. New York, NY: Routledge.

Raven, J., Raven, J. C., Court, J. H. (1998). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. New York, NY: Psychological Corporation.

Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact of levels on performance. *Gifted Child Quarterly, 50*(2), 104-118.

Reich, C. M., Sharp, K. M. H., & Berman, J. S. (2015). A motivational interviewing intervention for the classroom. *Teaching of Psychology, 42*(4), 339-344.

Reichenberg, L.W. & Seligman, L. (2016). *Selecting effective treatment: A comprehensive systematic guide to treating mental disorders* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Reis, S. M. (1998). A response: Equal does not mean identical. *Educational Leadership, 56*(3), 74-77.

Reis, S. M. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 125-135). Washington, D.C.: National Association for Gifted Children.

Reis, S. M. (2007). The underachievement of gifted students: Multiple frustrations and few solutions. In K. Kay, D. Robson, & J. F. Brenneman (Eds.), *High IQ Kids* (pp. 124–142). Minneapolis, MN: Free Spirit.

Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case*

studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 152-170.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 81–91). Waco, TX: Prufrock Press.

Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulkowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J.,… Smist, J. M. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study.* Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Reiter, M. D. (2008). *Therapeutic interviewing: Essential skills and contexts of counseling*. Boston, MA: Allyn & Bacon

Renati, R., & Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International, 33*(2), 145-162.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. L., … Reed, R. E. S. (2010). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students: Technical and administration manual* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Reiter-Palmon, R., Mumford, M. D., & Threlfall, K. V. (1998). Solving everyday problems creatively: The role of problem construction and personality type. *Creativity Research Journal, 11*(3), 187-197.

Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 72-85.

Rimm, S. B. (2008). *Why bright kids get poor grades: And what you can do about it.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rimm, S. B. (2010). Strategies for reversing underachievement. Retrieved from http://www.sylviarimm.com/article_brightkids.html#underachievement_acrostic

Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 32,* 353-358.

Rinn, A. N., Mendaglio, S., Moritz Rudasill, K., & McQueen, K. S. (2010).

Examining the relationship between the overexcitabilities and self-concepts of gifted adolescents via multivariate cluster analysis. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 3-17.

Robinson, A., & Bryant, L. (2012). Gifted students and their teachers: Relationships that foster talent development. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 427-442). Waco, TX: Prufrock Press.

Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education*. Waco, TX: Prufrock Press.

Robinson, C. J., Ivanoff, A. M., & Linehan, M. M. (2001). Dialectical behavior therapy. In W. J. Livesley (Ed.), Handbook of personality disorders: Theory, research and treatment (pp. 437-459). New York, NY: Guilford Press.

Robinson Hutchens, R., & Morelock, M. J. (2012). More is different: Understanding and engaging the exceptionally gifted child. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 227-244). Waco, TX: Prufrock Press.

Roeper, A. (1996). Reflections from Annemarie Roeper: A personal statement of philosophy of George and Annemarie Roeper. *Roeper Review, 19*(1), 18-19.

Roeper, A. (2004). *My life experiences with children: Selected writings and speeches*. Denver, CO: DeLeon

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales* (5th ed.). Itasca, IL: Riverside.

Rolston, A., & Lloyd-Richardson, E. (2017). *What is emotion regulation and how do we do it?* Cornell Research Program on Self-Injury and Recovery. Retrieved from http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/what-is-emotion-regulationsinfo-brief.pdf

Rule, A. C., & Montgomery, S. E. (2013). Using cartoons to teach about perfectionism: Supporting gifted students' social-emotional development. *Gifted Child Today, 36*(4), 254-262.

Ryoo, J. H., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of transitions in bullying/victimization statuses of gifted and general education students. *Exceptional Children, 83*(4), 396-411.

Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, giftedness and career choice: A review. *Journal of Counseling & Development, 77*(4), 423–430.

Samardzija, N., & Peterson, J. S. (2015). Learning and classroom preferences of gifted eighth graders: A qualitative study. *Journal for the Education of the Gifted, 38*(3), 233-256.

Sattler, J. M., Dumont, R., & Coalson, D. L. (2016). Assessment of children: WISC-V and WPPSI-IV. La Mesa, CA: Jerome M. Sattler, Publisher.

Schapiro, M., Schneider, B. H., Shore, B. M., Margison, J. A., & Udvari, S. J. (2009). Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescents' friendships: A test of Sullivan's theory about the harm caused by rivalry. *Gifted Child Quarterly, 53*(2), 71-88.

Schrank, F. A., Mather, N., & McGrew, K. S. (2014). *Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement.* Rolling Meadows, IL: Riverside.

Schrank, F. A., McGrew, K. S., & Mather, N. (2014). *Woodcock-Johnson IV Tests of Cognitive Abilities*. Rolling Meadows, IL: Riverside.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), 183-196.

Seeley, K. (1993). Gifted students at risk. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (263-276). Denver, CO: Love.

Sharp, J. E., Niemiec, R. M., & Lawrence, C. (2016). Using mindfulness-based strengths practices with gifted populations. *Gifted Education International,* 1-14.

Shneidman, E. S. (1985). *Definition of suicide*. New York, NY: Wiley.

Siegle, D., McCoach, D. B., & Rubenstein, L. D. (2012). Understanding and addressing underachievement in gifted students. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 511-528). Waco, TX: Prufrock Press.

Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International, 25*, 115-130.

Silverman, L. K. (2012). Asynchronous development: A key to counseling the gifted. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 261-279). Waco, TX: Prufrock Press.

Silverman, L. K., & Miller, N. B. (2009). A feminine perspective of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 99-128). New York, NY: Springer.

Silverman, W. K., Pina, A. A., & Viswesvaran, C. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*, 105-130.

Simmons, R. (2002). Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls. San Diego, CA: Harcourt.

Sisk, D. (2005). Psychosocial development of the gifted: Implications for a counseling intervention for gifted students. *Gifted Education International, 19*, 213-225.

Smutney, J. (2004, December). Meeting the needs of gifted underachievers – individually! *2e Newsletter*. Retrieved from http://www.davidsongifted.org/Search-Database/entry/A10442

Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly, 48*(4), 259-274.

Speirs Neumeister, K. L. (2007). Perfectionism in gifted students: An overview of current research. *Gifted Education International, 23*(3), 254-263.

Spiegel, A. (2012, September). *Teachers' expectations can influence how students perform.* Shots: Health News from NPR. Retrieved from https://www.npr.org/sections/health-shots/2012/09/18/161159263/teachers-expectations-can-influence-how-students-perform

Speirs Neumeister, K., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review, 31*, 198–206.

Stambaugh, T., & Ford, D. Y. (2015). Microaggressions, multiculturalism, and gifted individuals who are Black, Hispanic, or low income. *Journal of Counseling & Development, 93*, 192-201.

Stambaugh, T. & Wood, S.M. (2018). Identifying gifted and talented learners in schools: Common practices and best practices. In S.M. Wood & J.S. Peterson (Eds.) *Counseling gifted students: A guide for school counselors* (pp. 83-101). New York, NY: Springer.

Starko, A. J. (2004). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (3rd Ed.). New York, NY: Routledge.

Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review, 16*(2), 122-130.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zhang, L. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science, 3*(6), 486-506.

Stirratt, M. J., Meyer, I. H., Ouellette, S. C., Gara, M. A. (2008). Measuring identity multiplicity and intersectionality: Hierarchical classes analysis (HICLAS) of sexual, racial, and gender identities. *Self and Identity, 7*(1), 89-111.

Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 39*, 154-161.

Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(1), 19-39.

Swiatek, M. A. (2012). Social coping. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 665-679). Waco, TX: Prufrock Press.

Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives.* New York, NY: Wiley.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale.* Cambridge, MA: Riverside Press.

Terman, L. M. (1931). The gifted child. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of child psychology* (pp. 568-584). Worcester, MA: Clark University Press.

Terman, L. (1947). *Genetic studies of genius.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Terry, J., Smith, B., Strait, G., & McQuillin, S. (2013). Motivational interviewing to improve middle school students' academic performance: A replication study. *Journal of Community Psychology, 41*(7), 902–909.

Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Sowa, C. J., & May, K. M. (1996). Coping and self-concept: Adjustment patterns in gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 8*, 16-27.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K.,…Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2/3), 119-145.

Tuttle, D. H., & Cornell, D. G. (1993). Maternal labeling of gifted children: Effects on the sibling relationship. *Exceptional Children, 59*(5), 402-410.

VanTassel-Baska, J. (2012). The importance of teaching strategies in the education of the gifted. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 495-510). Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel-Baska, J. (2018). Achievement unlocked: Effective curriculum interventions with low-income students. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 68-82.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2018). Introduction to the special issue on gifted students from low-income households. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 3-5.

Van Orden, K. A., Witte, T. K., Cukrowicz, K. C., Braithwaite, S., Selby, E. A., & Joiner, T. E. Jr., (2010). The interpersonal theory of suicide. *Psychological Review, 117*(2), 575-600.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children.* Tucson, AZ: Great Potential Press.

Weber, C. L., & Stanley, L. (2012). Educating parents of gifted children: Designing effective workshops for changing parent perceptions. *Gifted Child Today, 35*(2), 128-136.

Wechsler, D. (2008). *Wechsler Adult Intelligence Scale - Fourth Edition (WAIS-IV)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2009). *Weschsler Individual Achievement Test (3rd ed): Manual*. San Antonio: Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children–Fifth Edition*. San Antonio, TX: Pearson.

Wechsler, D., & Nagliere, J. A. (2006). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)*. San Antonio, TX: Pearson.

Wesnousky, A. E., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2015). Holding a silver lining theory: When negative attributes heighten performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 57*,15–22.

ملخص السير الذاتية لمؤلفي الدليل

أ. د. عبدالله بن محمد الجغيمان: عضو مجلس الشورى في المملكة العربية السعودية، أستاذ برامج الموهوبين وتنمية التفكير في جامعة الملك فيصل. رئيس الجمعية العالمية لأبحاث تطوير الموهبة والتميز (The International Association for talent Development and Excellence "IRATDE") ومقرها أستراليا. وعضو المجلس الاستشاري العالمي لمركز «أبحاث تطوير الموهبة» التابع لجامعة نورينبيرغ الألمانية، ومستشار مشروع بناء المقاييس العلمية للتعرف إلى الموهوبين في جامعة ريجنزبيرغ الألمانية. وعضو دائم للجنة الاستشارية في المهرجان العالمي للإبداع العلمي ومقرها كوريا الجنوبية. وعضو في هيئة تحرير عدد من المجلات العلمية المحكمة المحلية والدولية. حصل على جوائز علمية محلية وإقليمية وعالمية، كما حصل على العضوية الشرفية الدائمة لجمعية جمعيات المخترعين والمفكرين في الولايات المتحدة الأمريكية. له العديد من الكتب والدراسات العلمية المنشورة في الأوعية العلمية المحلية والعربية والعالمية، كما أنه قام بتصميم والإشراف على تنفيذ العديد من المبادرات والخدمات الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة، كما تولى قيادة مشاريع بحثية وطنية.

أ. د. تريسي كروس: أستاذ علم النفس وتربية الموهوبين ورئيس مركز تربية الموهوبين، ورئيس مركز أبحاث الانتحار في جامعة وليم آند ميري. له ما يزيد على 300 محاضرة في المؤتمرات الوطنية والدولية، ونشر ما يزيد على 150 منتجاً علمياً ما بين دراسة علمية، ومباحث في كتب، وتلخيصات علمية. كما نشر عشرة كتب

في مجال تربية الموهوبين. حصل على جائزة التميز من جمعية الموهوبين (The Association for the Gifted, TAG)، كما حصل على جائزة التميز من الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ,The National Association for Gifted Children (NAGC)، كما حصل عام 2009 على جائزة الإنجاز مدى الحياة من جمعية منسا للبحوث التربوية (MENSA Education and Research Foundation). عضو هيئة تحرير عدد من المجلات العلمية المحكمة، ورئيس جمعية الموهوبين (TAG) ورئيس سابق للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC).

د. سوزان كورويث: أستاذة تربية الموهوبين المشاركة، ونائبة رئيس مركز تطوير المواهب (Center for Talent Development CTD) في جامعة نورثويست منذ عام 2007م. تولت مهام مختلفة ومتنوعة في هذا المركز من بينها الإشراف على عمليات الكشف والقبول فيه، الخدمات المدرسية وخدمات أولياء الأمور، التقييم والاختبارات، والتواصل مع الجهات ذات العلاقة. من خلال عملها البحثي في المركز وعملها التنفيذي المباشر مع الطلبة ذوي الموهبة، اكتسبت خبرة واسعة في تصميم البرامج والخدمات للطلبة ذوي الموهبة الإرشادية، وكذلك تقويم هذه البرامج ومتابعة أثرها. حصلت على الدكتوراه من جامعة ويسكانسين ماديسن في تصميم الخدمات والبرامج عالية المستوى للطلبة ذوي الموهبة. لأكثر من 20 سنة، عملت الدكتورة كورويث في مجال تطوير المواهب منفذة للبرامج، ومشرفة، وباحثة. كما شغلت سابقاً منصب رئيسة مركز ويسكانسين للطلبة المتفوقين والموهوبين (The Wisconsin Center for Academically Talented Youth).

د. كارين قيستبري: طبيبة نفسية مرخصة وممارسة في ولاية ويسكانسين. مرخصة أيضاً لتدريب طلبة الدراسات العليا، والخريجين بعد الدكتوراه في مجال المعالجة النفسية في ماديسون، كما أنها المالكة لـ Psychological Assessment Services. لدى الدكتورة كارين خبرات واسعة في تقديم الإرشاد الفردي، والجمعي، والعائلي. تعمل الدكتورة كارين أستاذة متعاونة مع جامعة ماونت ميري، وجامعة ليكلاند، وجامعة ماركيوت. كما أن لها عدداً من الدراسات العلمية، والممارسات التقويمية للطلبة ذوي الموهبة.

أ. نانسي شاو: طالبة دكتوراه في تخصص الإرشاد التربوي، في جامعة وليم آند ميري. تمتلك نانسي رخصة رسمية في الإرشاد النفسي، كما تمتلك رخصة في الإرشاد المدرسي من مايرلاند. وهي حائزة أيضاً على رخصة إرشاد وطنية، ورخصة إرشاد نفسي وطنية. عملت نانسي سابقاً مرشدة نفسية مدرسية لمدة ست سنوات، حيث قدمت خدمات إرشادية للطلبة ذوي الموهبة في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. كما أن لديها خبرة في تصميم المناهج الإرشادية المدرسية، والمناهج المتقدمة، إضافة إلى عدد من الأبحاث العلمية المنشورة في مجالات الإرشاد النفسي والإرشاد المدرسي.

الدليل العملي
لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة
نفسياً وأكاديمياً

مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم
للأداء التعليمي المتميز
Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation
for Distinguished Academic Performance

ISBN 978-9948-38-541-7

www.ha.ae

All rights reserved for
Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation for Distinguished Academic Performance