

سيكولوجية المتعلم

فى التربية الخاصة

إعداد

أ.د. محمود فتحي عكاشة

وهيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة دمنهور

مقدمة:

نحن فى حاجة ماسة لفهم خصائص التلاميذ ذوى الإعاقات البسيطة منها والمتوسطة والشديدة خاصة فى الجانب المعرفى والتعليمى حتى تساعدنا فى فهم إحتياجاتهم ، ومن ثم إختيار أنسب الطرق والإجراءات التعليمية التى تساعد فى تعليمهم وإكسابهم المهارات الأكاديمية الوظيفية وأنماط السلوك المرغوبة ، فمعرفة تلك الخصائص هو المدخل الصحيح لبناء الإستراتيجيات التعليمية المناسبة لهم .

وتعد الإعاقة العقلية مثالا جيدا لتصنيف الإعاقات إلى متوسطة وشديدة ، فالأطفال ذوى الإعاقات الذهنية يواجهون صعوبات وقصورا أساسيا فى الذاكرة والتصنيف والإستدلال والتقييم ، وكلما زادت حدة الإعاقة زادت الصعوبة لدى هؤلاء الأطفال فى التواصل والتعلم والتفاعل الإجتماعى . وهؤلاء الأطفال لديهم القدرة على التعلم ومنهم من يتعلم بالفعل تعلمًا ملموسًا ، وذلك بعد أن يتم تشكيل السلوك وتطويره بالإرشاد فى المدارس ومن خلال البيئات الإجتماعية المحيطة .

الوحدة الأولى

تعليم

ذوى الإحتياجات الخاصة

تستهدف هذه الوحدة الإجابة علي التساؤلات الآتية:

- ١ - ما المقصود بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ؟
- ٢ - وما هى الإختلافات بين ذوى الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين؟ من خلال فهم الأختلافات في النواحي الآتية: - الإختلافات المعرفية .

- الإختلافات السلوكية .

- الإختلافات التواصلية .

- الإختلافات الحسية والجسمية .

- ٣ - كيف يتم تقديم الخدمات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة؟

وفيما يلي الإجابة علي هذه التساؤلات :

أولاً: ماذا نعني بمفهوم تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة؟

إذا كان التعليم هو عملية النمو والتعلم التى تحدث نتيجة لعملية التدريس والإنتظام بالمدرسة بالإضافة إلى إكتساب خبرات أخرى خلال عملية التواجد بالمدرسة ، فالإمام الطفل بالقراءة والكتابة ونمو شخصيته واعتماده على نفسه فى تلبية وإشباع حاجاته الأساسية .

ولعل إكساب التلاميذ المعاقين هذه القدرات والمهارات المتنوعة يحتاج إلى نمط خاص من التعليم لضمان منحهم الفرصة للمشاركة مشاركة كاملة فى العملية التعليمية ، وتهيئة الخدمات التى يمكن من خلالها إستثمار كل طاقاتهم والإستفادة منها وتوظيفها فى عملية التعليم .

وعلى ذلك يمكن القول بأن :

تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة يقصد به توجيه الخدمات المعدة لتلبية الإحتياجات الخاصة (معرفية كانت أو سلوكية أو بدنية أو تواصلية) ، ولا يرتبط تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة بمكان معين ويمكن القول بأنه عبارة عن: " مجموعة الخدمات المعدة خصيصا لتلبية الإحتياجات التعليمية الخاصة بتلميذ بعينه " ومن الممكن توفير هذ الخدمات فى أماكن مختلفة كفصول التعليم العام أو فصول ذوى الإحتياجات الخاصة أو حتى فى البيت ، على أن تتخذ القرارات المتعلقة بتعليم هؤلاء التلاميذ ومكان تعليمهم حسبما يتناسب وظروف كل تلميذ على حده .

ثانيا: ما هي الإختلافات بين الأطفال العاديين وأقرانهم من ذوى الإحتياجات الخاصة؟

بالطبع يحتاج الأطفال المعاقين إلى تلبية متطلبات النمو الخاصة بأقرانهم العاديين ، بالإضافة إلى مطالب خاصة ترتبط تحديدا بطبيعة إعاقاتهم ، فهم بالتأكد يتشابهون فى بعض الجوانب إلا أنهم يختلفون كذلك فى عدد كبير من الخصائص ، فالأطفال المعاقين جسديا قد يحتاجون إلى مقاعد خاصة وأدوات معينة للتخاطب ، فى حين لا يحتاج هؤلاء الأطفال أنفسهم إلى تعديلات فى المناهج أو فى طرق التدريس ، وفى الوقت الذى نجد فيه المعاقين عقليا لا يحتاجون إلى تعديلات مادية فى الفصول نجدهم فى حاجة إلى معلمين يستخدمون إستراتيجيات نوعية فى التدريس ، وهكذا

نجد أن الاختلافات بين الأطفال العاديين وأقرانهم من ذوى الإعاقات، كما توجد كذلك مثل هذه الاختلافات بين ذوى الإعاقات أنفسهم سواء كان ذلك على مستوى الإعاقة أو على مستوى الفرد .

- ففى الإعاقات المعرفية :

تتضح صعوبات التركيز أو الإدراك أو التذكر أو التعميم ، وقد تظهر تلك الصعوبات عند التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات الذهنية أو إعاقات التعليم أو الإصابات الدماغية الشديدة ، وهؤلاء التلاميذ تنمو مهاراتهم الأكاديمية فى الغالب بدرجة أبطأ من أقرانهم ، فهم يحتاجون لوقت أطول لتأدية الأنشطة الأكاديمية ، وهم فى حاجة لقدر أكبر من التدريب والممارسة والتكرار . فقد يحتاجون إلى ضعف الوقت الذى ينتهى فيه أقرانهم العاديين من نفس العمل ، كما أن هؤلاء التلاميذ قد لا يصلون إلى مرحلة التفكير المجرد (المرحلة الرابعة طبقاً لمراحل النمو المعرفى عند بياجيه) ولذا فهم فى حاجة إلى خبرات أكثر ملموسية لفهم المفاهيم وتعلم المهارات وتذكرها (المرحلة العيانية عند بياجيه)، مثل هؤلاء الأطفال بالتأكيد يحتاجون لإدخال بعض التعديلات فى المناهج وفى طرق التدريس مما يتطلب تدخل واضح لمعلمى ذوى الإحتياجات الخاصة .

- أما فى حالة ذوى الإعاقات الإنفعالية والإضطرابات السلوكية:

نجدهم يتصرفون بطريقة مختلفة عن أقرانهم من التلاميذ العاديين ، حيث يظهر أن لديهم مشكلات سلوكية واضحة تتعارض مع تيسير عملية تعليمهم وتعلم زملائهم فى الفصل

(على سبيل المثال الطفل العدوانى - أو الطفل الذى يسرق حاجيات زملائه - أو الذى يشاغب طوال الوقت فى الفصل) مثل هؤلاء يحتاجون إلى معلم متمكن يستخدم مجموعة من الإستراتيجيات التى تمنع مثل هذا السلوك غير السوى ، وتشجيعهم على ممارسة السلوك الملائم فى الفصل . إضافة إلى السلوكيات الفارقة للأطفال المكفوفين أو الأطفال الصم كل هؤلاء سوف تكون لديهم من السلوكيات أو ردود الفعل الإنفعالية التى تتطلب إلى برامج للتدخل تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة حتى يتعلموا أنماط السلوك الجديدة والمقبولة .

- ونوى الإعاقات الحسية والجسدية :

تفرض إعاقاتهم قيودا معينة على التلاميذ مثل عدم قدرتهم على استخدام الكتاب المدرسى المطبوع بالحروف أو بالطريقة العادية ، فالتلاميذ المكفوفين يحتاجون إلى كتب مدرسية مكتوبة بلغة برايل والخرائط المرسومة بالطريقة المجسمة ، وقد يحتاج ضعاف البصر إلى الكتابة بحروف كبيرة وبالمثل نجد الأطفال ضعاف السمع أو الصم فى حاجة إلى مترجمى لغة الإشارة أو أجهزة تضخيم الصوت ، وهكذا سوف نجد أن هؤلاء التلاميذ لن يتمكنوا من التعلم بشكل مناسب دون إعادة صياغة أشكال التعلم التقليدية بالنسبة لهم نفس الشيء. يقال عن التلاميذ ذوى الإعاقات الجسدية ، فقد يحتاج أصحاب هذه الإعاقات إلى تعديلات جوهرية فى الفصول العادية وفى المدارس التقليدية ل يتمكنوا من التعلم فى فصولهم ومدارسهم و المشاركة فى أنشطتهم .

- قد يجد التلاميذ ذوى الإضطرابات التواصلية :

من أصحاب الإضطرابات فى الكلام أو فى اللغة أو صعوبات إخراج الكلام أو الأصوات أو ممن يتعذر عليهم تعلم القراءة والكتابة صعوبات فى التعلم وقد تكون إعاقة التواصل لديهم بسبب إعتلال حاسة السمع ، بالطبع يحتاج كل هؤلاء التلاميذ إلى خدمات معينة من جانب معلم ذوى الإحتياجات الخاصة ، مثل هؤلاء التلاميذ الذى يعانون من الإضطرابات التواصلية يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة من جانب متخصصى أمراض الكلام أو اللغة لتحسين قدراتهم التواصلية وتحسينها .

ثالثاً: كيف يتم تقديم الخدمات التعليمية

لذوى الإحتياجات الخاصة ؟

تمر عملية تقديم الخدمات التعليمية لذوى الإحتياجات الخاصة بعدة مراحل هي:

١. مرحلة تقييم وفرز ذوى الإحتياجات الخاصة :

حيث لا تقدم خدمات تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة إلا بعد إجراء عمليات تقييم شامل لهؤلاء التلاميذ من قبل فريق من المهنيين والمتخصصين (كمعلمى ذوى الإحتياجات الخاصة والأخصائى النفسى والإجتماعى وأخصائى المناهج إضافة إلى معلم الفصل).

ويلتقى هذا الفريق طوال العام الدراسي بعدد من التلاميذ الذين يعانون

من مشكلات فى التعلم أو فى السلوك أو فى التواصل ، ولكنهم بالطبع ليسوا

جميعا فى حاجة إلى خدمات التعليم الخاصة بذوى الإحتياجات الخاصة .

وعندما يتم تقييم حالة هؤلاء التلاميذ وتحديد نوعية إعاقاتهم يجتمعون

مع معلم الفصل لوضع الإستراتيجيات والتعديلات التى سيتم إضافتها أو

إستخدامها فى تعليم كل تلميذ والتى تعينه على التعلم الجيد .

وفى بعض الحالات قد تظل مشكلة التلميذ قائمة رغم إدخال

التعديلات على أسلوب تعليمه واستخدام المعلم للإستراتيجيات المناسبة

لتعلمه ، إلا أنه قد تظل المشكلة قائمة ، وفى هذه الحالة يوصى فريق التقييم

بإعادة تقييم حالة الطفل من قبل فريق يشمل تخصصات أوسع بمشاركة

الآباء ، وأخصائيين آخرين متخصصين فى نوعية الإعاقة كأخصائى علاج

مشكلات الكلام واللغة . وبعد إنتهاء عملية التقييم يقرر الفريق مدى

إستحقاق الطفل لهذا النوع من التعليم المخصص للمعاقين أم لا ، كما يحدد

نوعية الخدمات التى يحتاجها وكيفية تقديمها والمكان المناسب لذلك .

٢. توزيع التلاميذ على البيئات المختلفة :

تعد برامج تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة بالشكل المناسب لتلبية

إحتياجات التعليم للتلاميذ المعاقين ، وتختلف تلك البرامج بطبيعة الحال من

تلميذ لآخر ومن إعاقة لآخرى ، كما تتفاوت البيئات التعليمية بما تتضمنه

من مناهج دراسية أو أساليب تدريس أو وسائط ومواد تعليمية بما يتناسب

مع طبيعة الإعاقة . كما أن بعض الإحتياجات الخاصة للتلاميذ لا يمكن تلبيتها وهم فى الفصول العادية ، وفى مثلاً هذه الحالات يكون الأفضل لتلبية الإحتياجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ هو وضعهم فى فصول تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة ، فى حين أن بعض التلاميذ يمكنهم الإستفادة بشكل أكبر إذا ما تم المزج بين وضعهم فى الفصول الدراسية العادية مع الإستفادة من خدمات ذوى الإحتياجات الخاصة .

فعلى سبيل المثال : يمكن أن يظل بعض التلاميذ فى الفصول العادية لتلقى المادة التعليمية مع إستمرار تلقىهم لدروس إضافية أو تعليماً إضافياً فى حجرات أو غرف المصادر الخاصة ، حيث تتفاوت الخدمات المقدمة لهم والبيئات التعليمية المناسبة لنوع الإعاقة بما يتناسب مع إحتياجات كل تلميذ على حده ، حيث لا يوجد تلميذان يتماثلان فى الإحتياجات حتى ولو كانا يحملان نفس مسمى الإعاقة .

٣. الفصول المشتركة ودمج التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة :

استخدم فى الفترة الأخيرة مصطلح الدمج لوصف عملية تعليم التلاميذ المعاقين فى ذات البيئة المدرسية التى يتعلم فيها الأطفال العاديين . ويعتقد أيضاً أنصار هذا التيار أن فصول التعليم العام هى المكان التعليمى المناسب لجميع التلاميذ العاديين منهم والمعاقين ، ليس فقط لذوى الإعاقات البسيطة والمحدودة بل ولأصحاب الإعاقات الشديدة كذلك ، كما يرون أن هؤلاء الأطفال الذين تم دمجهم فى فصول التعليم العام لا يجب إخراجهم من تلك الفصول لإعطائهم

خدمات موجهة لهم أو أية خدمات إضافية يحتاجون إليها ، بل يجب أن تقدم لهم فى فصول التعليم العام من خلال التعامل والتكامل بين أداء المعلم والمهنيين الآخرين من المختصين بتعليم ذوى الإحتياجات الخاصة . وينتقد أنصار تيار الدمج الكامل لذوى الإحتياجات الخاصة عملية إخراجهم من فصولهم العادية لإعطائهم خدمات خاصة بأنه يؤدى إلى تجزئ التعليم الذى يتلقونه ويجدون التواصل والتعاون بين معلم الفصل ومعلم ذوى الإحتياجات الخاصة .

٤. إعادة هيكلة النظام التعليمى الحالى وإزالة ثنائية التعليم :

يطلق لفظ ثنائية التعليم على وجود نظامين للتعليم أحدهما خاص بالتلاميذ العاديين أى التعليم العام فى مقابل تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة . ويدعو أنصار حركة الدمج إلى أن يتولى نظام التعليم العام المسؤولية الكاملة عن جميع التلاميذ فى مدارس التعليم العام . كما يشيرون إلى النتائج السلبية للعزل كتسمية بعض التلاميذ بالمعاقين أو غير العاديين ، ويؤكدون أن الإرشاد الفردى مفيد لكل من التلاميذ العاديين والمعاقين فى الوقت ذاته ، الأمر الذى يفيد كذلك فى إصلاح النظام القائم حاليا من خلال تطوير الخدمات التى تقدم للتلاميذ فيه . بالإضافة إلى أن الإستراتيجيات والأساليب التعليمية التى يستخدمها معلمو التعليم العام ومعلمو ذوى الإحتياجات الخاصة متشابهة إلى حد كبير ويمكن تطبيقها فى فصول التعليم العام .

ومع ذلك فلا تزال قضية الدمج الكامل للتلاميذ وإعادة هيكلة النظام التعليمى الحالى موضع خلاف بين المعلمين والآباء والأخصائيين فى مجال

الإعاقات . وعدد كبير من الآباء وكذلك الأخصائيين فى مجال ذوى الاحتياجات الخاصة مؤمنين بفكرة الدمج الكامل ، أو وضع الأطفال المعاقين كل الوقت فى فصول التعليم العام بقصد تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ المعاقين . كما يشعر معلمو الفصول العادية بالقلق فيما يتعلق من قدرتهم على تلبية إحتياجات كل التلاميذ الذين يتلقون خدمات تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة ، كما يشككون فى إمكانية توفير الإمكانيات والدعم الكافى للمعلمين لكى يقوموا بعملهم ، والجدول التالى يوضح وجهة نظر المؤيدين والمعارضين لقضية دمج التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة فى الفصول الخاصة بالأطفال العاديين .

٥. تعليم التلاميذ ذوى الإعاقات البسيطة :

غالبا ما تقدم الخدمات التعليمية للتلاميذ المصابين بالأنواع البسيطة من الإعاقة فى فصول التعليم العام ويتم ذلك فى معظم اليوم الدراسى ، ولكى يستطيع المعلم أداء مهمته بنجاح يحتاج لإدخال بعض التعديلات فى المنهج الدراسى أو طريقتة فى التدريس أو تقديم وسائل تعليمية مساعدة أو أنواع مختلفة من التدريبات والواجبات .

ويقوم معلم التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة المسئول عن التلميذ بمساعدة معلم الفصل على إنتقاء أنسب الإستراتيجيات والتعديلات .

وفىما يلى أمثلة لأهم التعديلات التى يتم إجراؤها لكى يصبح تعليم هؤلاء التلاميذ قائما على مبادئ التدريس الفعال .

٦. تعديل المنهج الدراسي :

يحتاج التلاميذ ذوي التخلف العقلي أو الإعاقات النوعية في التعلم إلى وقت أطول مما يحتاجه التلميذ العادي لتعلم نفس المنهج ، حتى لو غيرنا في طريقة التدريس لتناسب إعاقاتهم .

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن كل التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة يحتاجون إلى تعديل المنهج الدراسي لتحقيق النجاح إذا ما تم دمجهم في فصول التلاميذ العاديين .

وبالطبع تواجه المعلمين مشكلات متعددة لتغطية المنهج الدراسي نظرا لإضطرارهم لتغطية المنهج الدراسي مع محدودية وقت التدريس وطول اليوم الدراسي ، مما يجعلهم إما يميلون للتضحية بمستوى الإتقان المطلوب من التلاميذ المعاقين ، وإما لإنتقاء الموضوعات الهامة في المنهج والتي يجب التركيز عليها وإتقانها .

ومن المؤكد أننا سوف نتساءل حول ما الذي يمكن أن نقوم بتعديله في المنهج الدراسي ، هل هو المستوى ومدى مناسبته للتلميذ المعاق من حيث الوصول إلى نفس المخرجات التعليمية معرفية كانت أو مهارية يمكن أن يحققها التلميذ العادي . ومن الضروري أن نفاضل من حيث من الأهمية بين عناصر ومكونات المنهج التي يجب أن يحظى بوقت أطول من حيث الإستعانة بمصادر تعلم أخرى ووقت تدريس أطول ، وهذا يجعلنا نفكر في العناصر أو الأنشطة التي يمكن أن نستعين بها لكي نساعد على إتقان

تعمله بشكل جيد ، المكون الأخير يتعلق بحجم المنهج وهل بالضرورة أن تتماثل مناهج العاديين وزملائهم من المعاقين ، وهل ما يدرس للعاديين فى الحصة الواحدة لابد أن يتعلمه المعاق فى نفس الوقت وفى نفس زمن الحصة ، كل هذه التساؤلات تحتاج إلى إجابات مقنعة للمعلمين حتى نساندهم فى القيام بعملهم .

٧. تعديل إستراتيجيات وطرائق التدريس :

يستخدم المعلم فى تدريسه لفصول التعليم العام للتلاميذ العاديين عدد من مبادئ وإستراتيجيات التدريس الفعال التى ثبت فاعليتها فى رفع مستوى تعلم تلاميذهم ومن المجالات الواسعة للتدريس الفعال استخدام المعلم لمكون الوقت المخصص للتعلم ، أو استخدامه لإستراتيجية التدريس المباشر ، أو مراعاته لمستوى التعلم الراهن للتلميذ . ومن الطرق البسيطة لزيادة زمن التعلم الأكاديمى ما يتعلق بالتأكد من تخصيص وقت كافى لتنمية المهارات الأكاديمية المهمة ، وقد ثبت أنه فى حالة زيادة الوقت المخصص للأنشطة التعليمية كالقراءة والكتابة والرياضيات والدراسات الإجتماعية ، بالإضافة إلى الأنشطة المرتبطة بعملية التعلم ذاتها وتحمل التلاميذ لمستوى تعلمهم تكون مستويات تعلمهم فيها أعلى من غيرهم .

والوقت المخصص لتعلم مادة تعليمية معينة يتم تقديره سلفا ، ولذا يجب التأكد من أن هناك وقتا كافيا مخصصا لتعلم الجوانب المعرفية

والمهارات العملية ، ويتم ذلك من خلال رفع كفاءة التدريس ومن خلال الأعمال الروتينية العادية بالإضافة إلى الإهتمام بإستراتيجيات إدارة الوقت .

٨. التدريس بالتوجيه المباشر :

يستخدم المعلمون هذا النموذج فى التدريس للتلاميذ المعاقين من خلال ثلاثة مراحل اساسية هى :

● تقديم النموذج : حيث يقدم المعلم لدرسه بتوضيح بتوضيح ما يجب على التلميذ فعله لتعلم الدرس (تهجى كلمة أو حل مسألة حسابية ، ...) .

● ثم الانتقال إلى مرحلة التمرين الموجه : حيث يقوم التلاميذ بعمل ما قام المعلم بتوجيههم إليه بأنفسهم (كأن يقومون هم بتتبع نفس الطريقة التى اتبعوها فى تهجى كلمات جديدة ، أو حل مسألة جديدة بنفس الطريقة التى سبق تعلمها فى حل المسألة السابقة ...) .

● ثم يأتى دور التطبيق المستقل من قبل التلميذ : حيث يطلب المعلم من كل تلميذ أن يقوم بتطبيق ما تعلمه ، مع مراعاة إعطاءهم الفرصة الكافية والوقت اللازم للتدريب الموجه حتى يصلوا إلى مرحلة التطبيق المستقل .

والأمر ليس يسيرا بالطبع ولكنه مع التلاميذ ذوى الإعاقات المتوسطة والشديدة يحتاج من معلم ذوى الإحتياجات الخاصة إلى قدر أكبر من المثابرة والمنهجية التى يدرس بها إذا ما أراد استخدام نموذج التوجيه المباشر فى التدريس . وهناك العديد من نماذج التدريس الفعال التى يمكن توظيفها لتطوير عملية التدريس.

٩. ملائمة طريقة التدريس مع مرحلة التعلم :-

المعلم الجيد هو الذى يستطيع تعديل طريقته فى التدريس أو اختيار إستراتيجية فى التدريس بما يتناسب وما وصل إليه التلميذ ومساعدته على إكتساب المعارف والمهارات الجديدة وممارستها وتطبيقها على أشياء أخرى أو مواقف أخرى .

وعادة ما يحتاج التلاميذ المصابون بمشكلات فى التعلم إلى مزيد من المران لإتقان تعلم المعارف والمهارات أكثر من التلاميذ العاديين ، وعلى المعلم توفير مزيد من الفرص فى التمرين والتدريب على الدروس التى يتلقونها حتى يستطيعون تحسين تحصيلهم . ومن المشكلات التى تواجه معلمى ذوى الإحتياجات الخاصة قدرة تلاميذهم على تطبيق ما تعلمه فى موقف معين على مواقف أخرى ، أى تعميم ما تعلموه .

١٠. تعليم التلاميذ ذو التخلف العقلى المتوسط والشديد :-

يقصد بمصطلح " التخلف العقلى المتوسط والشديد " التلاميذ الذى يمكن التعامل معهم على مستوى يقل بدرجة كبيرة عن مستوى التلاميذ النموذجيين ، والصفة العامة لهم هى " تأخر النمو " بمعنى أنهم يمرون بمراحل اكتساب المهارات المعرفية والتواصلية والاجتماعية والحركية ولكن بدرجة أقل من نظرائهم العاديين .

وتتراوح متوسطات نسب ذكاء التلاميذ ذوى التخلف العقلى المتوسط بين

(٥٥ - ٤٠) ، ومتوسطات ذوى التخلف العقلى الشديد (٤٠ - ٢٥) .

المهارات التى يمكن أن يتعلمها التلاميذ ذوى التخلف العقلى المتوسط والشديد أقل من تلك المهارات التى يتعلمها نظرائهم ، كما يحتاجون وقت أكبر للتعلم

وأهم نقاط الضعف التى تواجه تعلم هؤلاء التلاميذ هي :

- التعميم : بمعنى عدم قدرتهم على تطبيق المعلومات التى تعلموها فى موقف ما على موقف آخر ، ويظهر هذا القصور فى القدرة على التعميم عندما يحاول التلميذ استخدام المهارات التى تعلمها حديثاً فى مواقف أخرى أو حالات أخرى تختلف عن تلك التى تعلم فيها هذه المهارات .

- الذاكرة : حيث يعانى هؤلاء التلاميذ من أنواع مختلفة من القصور فى ذاكرتهم ، منها ضعف استقبال المعلومات وعدم القدرة على الإصغاء للمعلومات التى يستقبلها أو إعادة سردها . كما يعانون من ضعف قدرتهم على تصنيف المعلومات بحيث يصعب استعادتها . وتسفر هذه العيوب وأوجه القصور عن ذاكرة أقل قدرة على تخزين المعلومات .

- الانتباه : فقدرتهم الأقل على التمييز بين المثيرات تجعلهم يعانون من صعوبات فى تعلم التركيز ، ولذلك فهم فى حاجة لمعلم يستخدم إستراتيجيات تركز على جذب انتباه التلاميذ .

- إدراك العلاقات وتوظيف المعلومات : يعانى هؤلاء التلاميذ من إدراك

العلاقة بين الجزء والكل ، أو تجميع الأجزاء لتكوين قصة أو استكمال سلسلة من الأحداث ذات المعنى .

- **التواصل :** تتراوح أشكال التواصل التي يستخدمها هؤلاء التلاميذ بين التواصل الشفهي واستخدام الإيماءات . ويتصف التواصل الشفهي بمحدودية حصيلة الكلمات وعدم القدرة على استخدام الأفكار المجردة ، ويعانون من صعوبة استخدام الضمائر أو استخدام كلمات ذات معانى عامة ، وكثيرا ما يرددون ما يقوله الآخرون ، ولا يظهرون الشعور المناسب للموقف.

- **المهارات الإجتماعية :** فالعلاقات الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ محدودة بسبب عدم قدرتهم على تفسير التلميحات والمواقف الاجتماعية ، وغالبا ما يودى القصور فى القدرات التواصلية الجسمانية إلى الإنعزال الإجتماعى .
- **قصور الوظائف الحركية :** حيث يأتى هؤلاء التلاميذ بسلوكيات ملفته للانتباه خاصة منهم ذوى التخلف العقلى الشديد جدا ، حيث تشمل تلك السلوكيات بأفعال تكرارية

(مثل: هز الجسم باستمرار أو الاشاحة باليد) ، وقد يأتى التلميذ بسلوكيات مؤذيه له ولغيره (مثل : ضرب الرأس بشدة فى الحائط ، أو شد الشعر ، أو ضرب الآخرين أو إلقاء أشياء عليهم).

**** البرامج التربوية المقدمة لهم :-**

عندما يتخرج التلاميذ العاديون من المدرسة يتوقع منهم أنهم سوف يعيشون في مجتمع متكامل يعملون فيه ويشاركون في أنشطته ، فهم معدون لتكون لهم اختياراتهم المهنية والحياتية ، وهذا هو ذات الهدف الذي من أجله يتم تعليم التلاميذ ذوى التخلف العقلى المتوسط والشديد ، حيث تتسم برامجهم التعليمية بما يلى :

- ١- وظيفة المادة التعليمية بحيث يكون لها قيمة تطبيقية فى حياة الطفل بما يساعده على التكيف لمتطلباته الحياتية والبيئية التى يعيش فيها .
- ٢- الإهتمام بالخبرة الواقعية المحسوسة والبيئة المحيطة بالتلميذ ، مع الإهتمام بميول الطفل والنشاط الحسى والحركى لديه .
- ٣- تجزئ المادة التعليمية وتتابعها بحيث لا ينتقل التلميذ من جزء إلى آخر إلا بعد إتقان تعلمه للجزء السابق مع التأكيد على أهمية التكرار وإعطاء الوقت الكافى للتعلم ، والمراجعة المستمرة للخبرات السابق تعلمها لضمان الإحتفاظ بما تم تعلمه سابقا .
- ٤- إعادة بناء المنهج بما يسمح بإعادة تسلسل المادة التعليمية وترتيبها بما يتناسب وقدرات التلميذ .
- ٥- تطبيق مبدأ تغريب التعلم وقت الحاجة بإعتبار أن لكل تلميذ خصائصه المميزة له من حيث سرعته فى التعلم ، واستعداده للتحصيل ، وميوله واهتماماته الشخصية .

- ٦- الاهتمام بالأنشطة التي يقوم من خلالها التلميذ باللعب والتعلم ، مع المزج بين المهام النظرية والعملية المطلوب من التلميذ القيام بها .
- ٧- يستخدم التربويون منهجا يعتمد على البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ حيث يعتمد هذا المنهج على المهارات التي يحتاجها التلميذ ليقوم بعمل ما فى البيئة المحيطة به ، ويطلق على العملية التي يتجدد بها محتوى المنهج معتمدا على البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ والمصمم لغرض معين " بالتقييم البيئى " ويقصد به وضع قائمة المحتويات البيئية للسلوكيات التي تعكس المهارات الضرورية للمشاركة فى البيئات الاجتماعية المحيطة .

الوحدة الثانية

نماذج من

استراتيجيات تعليم التلاميذ المعاقين

أولاً: نماذج من استراتيجيات تعليم التلاميذ المعاقين ذهنياً

لتحقيق الأهداف التعليمية يجب التأكيد على أهمية إختيار أساليب وطرق التدريس المناسبة ، والكيفية التي تنظم وتوظف بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للتلميذ المعاق . ومن أهم استراتيجيات وأساليب التدريس المستخدمة مع هؤلاء التلاميذ : التوجيه اللفظي ، الحوار والنقاش ، المحاكاة ، النمذجة ، اللعب ، التوجيه البدني ، التمثيل ، القصص ، الخبرات المباشرة، الحوار والنقاش:

تعتبر استراتيجيات الحوار والنقاش - أساساً لمعظم طرق التدريس الحديثة ، والتي تهتم بجوانب التواصل اللغوي بين المعلم والتلميذ ، كما تساعد هذه الطريقة على نمو المهارات اللغوية للتلميذ المعاق عقلياً ، وباستخدام هذه الطريقة يمكن للمعلم أن يتعرف على خبرات الطفل ومدى استيعابه للخبرات الجديدة ، كما تعتبر أداة للتفاعل الاجتماعي.

والمعلم الناجح هو الذي يتقن مهارة الحوار والنقاش مع تلاميد لما لها من أهمية في تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ وبين المعلم وتلاميذه ايضاً ، مما يساعد على حل كثير من المشكلات اللغوية التي تعترض التلاميذ المعاقين عقلياً كالتلعثم والجلجلة أو التأتأة .

التوجيه اللفظي:

تعتبر طريقة التوجيه اللفظي أحد الأساليب التدريسية المناسبة مع التلاميذ المعاقين عقلياً وتحفزهم على اكتساب مهارات استخدام الإستجابات المناسبة . وهو نوع من المساعدة المؤقتة تستخدم لمساعدة الطالب على إكمال المهمة المطلوبة ، من خلال لفظ الكلمة أو الكلمات أو جزء منها بشكل يساعد الطالب على إعطاء الإجابة الصحيحة ، وهذا الأسلوب يعتمد على الحث بالمعززات المناسبة .

التمثيل :

وهي طريقة تتضمن قيام الطالب بتمثيل تلقائي عن طريق الانخراط في الموقف والتفاعل مع الآخرين وتقمص أدوارهم ، وقد يكون التمثيل بالإعتاد علي اثنين أو أكثر أو أكثر من التلاميذ بتوجيه من المعلم ، أما زملاؤهم الذين لا يشتركون في مواقف التمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين . وقد يكون التمثيل بتقمص أدوار لشخصيات اجتماعية مثل شخصية المعلم أو الأب أو الطبيب أو العامل ... الخ ، وقد تركز على تنمية اتجاهات إيجابية كالنظافة والنظام والعمل الجماعي ومساعدة الآخرين وحب الوالدين وطماعتهم .. وغيرهم

طريقة المحاكاة والنمذجة:

وتسمى التعلم بالمحاكاة عن طريق التقليد وهي من الأساليب المعروفة والمستخدممة بقوة في استراتيجيات تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقلياً ، وخاصة للفئات العمرية المبكرة وفي المواقف المختلفة، ويتم هذا النوع عن طريق الملاحظة والتقليد من خلال ملاحظة الطفل للمعلمين أو الوالدين أو التلفزيون أو زميل لـه أو أي نموذج آخر. تعتبر المحاكاة أو النمذجة من أساليب التدريس التي تعطي نموذجاً للطبيعية المعقدة للعلاقات سواء أكانت بشرية أم غير بشرية ، والتي يعالجها المعلم عند مواجهته لتلاميذه في الفصل حيث يعمل على تقريب الأفكار المجردة إلي أذهانهم ، حيث يقوم بنمذجة المهارة المطلوب اكسابها للتلاميذ ثم يقدم توضيحاً عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء المهارة ، وفي الأخير يطلب من التلاميذ تقليد النموذج وتأديته المهارة كما شـاهدوها.

التوجيه البدني :

يقدم المعلم في هذه الطريقة المساعدة للطفل من خلال مسك يده لمساعدته على تأدية المهمة المطلوبة ، مثل أن يوجهه يدويا لمسك القلم بالطريقة الصحيحة ، أي يستخدم التوجيه اليدوي في توجيه الطالب خلال السلوك المستهدف دون أن يقوم المعلم بأداء هذا السلوك له.

تفريد التعلم للمعاقين ذهنياً

لكل تلميذ معاق ذهنياً خصائصه واحتياجاته وقدراته التي يتفرد بها عن غيره من التلاميذ، ويتطلب ذلك تقديم المادة التعليمية والمهارات التدريسية والتعليمية تبعاً لتلك القدرات ووفقاً لأساليب وتقنيات تعليمية مناسبة، لذلك كانت أكثر الاستراتيجيات التعليمية فاعلية هي تعليم المعاقين ذهنياً على أساس مبدأ تفريد التعلم والتي تقوم على تفريد عمليتي التعليم و التعلم (الخطة التربوية الفردية Individualized Educational Plan) والتي يمكن أن يستخدمها معلم التربية الخاصة لتقديم مختلف المهارات، وتعتمد هذه الخطة من حيث الإعداد والتطبيق على مجموعة من الإجراءات التعليمية تتمثل في الخطوات التالية:

أولاً: تحديد مستوى الأداء الوظيفي الحالي للتلميذ، وذلك للبدء في تدريس المهارة التعليمية الخاصة، ويتم ذلك عن طريق الاختبارات المعيارية المرجع، والاختبارات المحكية المرجع، والاختبارات المبنية على أساس المنهج الدراسي والملاحظة، حيث تقدم هذه البيانات الفردية المستنتجة من تطبيق تلك الأدوات التقييمية صورة صادقة عن احتياجات الطفل الفريدة والخاصة في مجال المهارات التي يمكن تعليمها له.

ثانياً: صياغة الأهداف السلوكية في ضوء احتياجات الطفل الخاصة

بطريقة متسلسلة بحيث تعتمد كل مهارة على الأخرى لتحقيق الهدف التربوي العام، وتضم الأهداف السلوكية مكتملة العناصر الآتية:

- وصف السلوك المتوقع بأفعال قابلة للملاحظة والقياس

- وصف محتوى الموضوع المراد معالجته

- وصف الشروط (الظروف) التي سيحدث في ظلها السلوك المتوقع

- وصف المعيار (المحك) الذي يصف مستوى الإنجاز والذي على

ضوئه نقيم مدى تحقق الهدف أو عدم تحققه.

ثالثاً : تجزئة الهدف السلوكي المراد تحقيقه باستخدام أسلوب تحليل

المهام **Task Analysis** إلى العناصر الفرعية التي يتضمنها،

وتساعد هذه العملية في تقديم المساعدة للقائمين على تفريد عملية

التعليم، حيث يتحرك كل تلميذ وفقاً لسرعته الخاصة خلال المهام

الفرعية المحللة. وبهذا المعنى فإن عملية تحليل الهدف السلوكي هي

العملية التي يتعرف المعلم من خلالها على محتويات الهدف السلوكي

من ناحية وخصائص الطفل العقلية، وقدراته الإدراكية، وخبراته

السابقة، وكيفية تعلمه من ناحية أخرى، وذلك بهدف تهيئة الطريقة

الأمثل في تعلمه.

رابعاً: تعليم المهارات الفرعية التي لم يتقنها الطفل تعلمها وذلك بعد تجزئة المهارة المركبة في شكل مجموعة من المهارات الفرعية المتتابعة المكونة للمهارة المركبة المراد تعليمها، وذلك باستخدام سلسلة من الإجراءات التعليمية التي تشكل لنا في النهاية ما يطلق عليه بأسلوب التعلم بدون أخطاء، وذلك عن طريق:
- الشرح العملي (العرض التوضيحي) لنماذج الأداء من قبل المعلم (Modeling and Demonstration).

قيام الطفل بالأداء.

تقييم المعلم لأداء الطفل.

تدخل المعلم عند الضرورة في شكل تنبيهات لفظية أو جسدية أو تلميحات.

قيام الطفل بأداء المهمة معتمداً على نفسه.

-إعادة المعلم الخطوات السابقة إذا دعت الضرورة.

التقنيات التي تساعد الطفل على الوصول للهدف:

لكي يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف الموضوعية عالية الإستعانة ببعض التقنيات التي تساعد في اكتساب الطفل لنواتج التعلم المستهدفة :

١- إعطاء الطفل الفرصة للأداء بدون مساعدة بعد توجيه إنتباهه وتقديم المهمة التعليمية المطلوب من التلميذ تعلمها، ومن ثم يطلب المعلم من الطفل أن يستجيب للتنبيه الذي يقدمها المعلم ، ويعطيه فرصة من الوقت (دقيقة واحدة) لأداء العمل بدون مساعدة.

٢- يُقدم المعلم للطفل توجيهاً لفظياً لمساعدته على الاستجابة من خلال تذكيره ببعض الألفاظ التي تساعد على تذكره للهدف المطلوب

٣- الشرح العملي للمهمة من خلال أسلوب النمذجة Modeling ، حيث يؤدي المعلم الهدف المطلوب أمام الطفل ويقوم الطفل بتقليده

٤- تقديم التلميحات اللفظية أو العملية من قبل المعلم والتي تصحح مسار الطفل وتساعد على إتقان الهدف .

٥- تقديم التوجيه والمساعدة اليدوية للطفل، وخاصة في المهارات الأساسية كاللباس والطعام والعناية الذاتية.

ثم يقوم المعلم بتقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية وذلك تبعاً للمعايير التي وضعها لكل هدف، طبقاً لمؤشرات القياس الموضوعية ، يتبع ذلك تقديم التغذية الراجعة وأجراء التعديلات المناسبة لتحقيق الهدف إذا ما كان فوق مستوى قدرات الطفل، بالغاؤه وإستبداله إذا لم يكن متناسباً مع امكانات وقدرات الطفل.

ثانياً: طرق التعلم عند الأطفال التوحديين:

تشرح د. كاثلين كيل Kathleen Quill طرق تعزيز التعلم عند الأطفال المصابين بالتوحد بالتأكيد على أهمية فهم الطريقة التي يفكر بها هؤلاء الأطفال، وهي طريقة التفكير الإدراكي والاجتماعي ، والطرق التي تساعد على تعزيز التعلم عندهم من خلال استخدام الأعمال الروتينية المعتادة ووسائل التعليم المرئي. (قامت ليسا روبل بكتابة هذا الملخص، وهو مترجم عن صفحة جمعية التوحد الأمريكية)

التفكير الإدراكي والتواصل الاجتماعي:

لفهم كيف يفكر الأشخاص المصابون بالتوحد، يتضح اعتماد الأشخاص المصابين بالتوحد على طريقة من التفكير تتميز بالتالي (في معظم الأحيان):

- ١- التفكير بالصور، وليس الكلمات.

- ٢- عرض الأفكار على شكل شريط فيديو في مخيلتهم، الأمر الذي يحتاج إلى بعض الوقت لاستعادة الأفكار.

- ٣- صعوبة في معالجة سلسلة طويلة من المعلومات الشفهية.

- ٤- صعوبة الاحتفاظ بمعلومة واحدة في أذهانهم، أثناء محاولة معالجة معلومة أخرى.

٥- تميزوا باستخدام قناة واحدة فقط من قنوات الاحساس في الوقت الواحد.

٦- لديهم صعوبة في تعميم الأشياء التي يدرسونها أو يعرفونها.

٧- لديهم صعوبات في عدم اتساق أو انتظام إدراكهم لبعض الأحاسيس.

وتبين المعلومات المتوفرة حول التواصل الاجتماعي لدى هؤلاء الأفراد أنه من المحتمل أن:

أ- تكون لديهم صعوبات في فهم دوافع الآخرين وتصوراتهم حول المواقف الاجتماعية.

ب- يواجهوا صعوبة في معالجة المعلومات الحسية التي تصل

لديهم، مما يؤدي إلى وجود عبء حسي sensory overload .

ج- يستخدموا العقل بدلاً من المشاعر في عمليات التفاعل

الاجتماعي. ولذلك، وبناء على افتراض أن التلاميذ التوحديين

يكتسبون المعلومات بطريقة مختلفة، فإنه يجب أن يكون هنالك توافق

بين أساليب التعلم عند هؤلاء التلاميذ، وطرق عرض المواد لهم.

حيث يجب أن يبدأ المعلمون بالعمل على الاستفادة من نقاط القوة عند

التلاميذ التوحديين. وقد أكدت الدكتورة كيل على أنه من أجل خلق

بيئة تعليمية مساعدة، يجب على المعلمين أن يقوموا بوضع بنية ثابتة

structure أثناء التدريس.

وهناك ثلاثة أنواع للروتينيات: أولاً الروتينيات المكانية: التي تعمل على ربط مواقع معينة بأنشطة معينة، والتي يمكن أن تكون على شكل جدول مرئي تُستخدم كجدول يومي للأنشطة. ثانياً: الروتينيات الزمانية التي تربط الوقت بالنشاط وتحدد بداية ونهاية النشاط بشكل مرئي وواضح. وأخيراً هناك الروتينيات الإرشادية، التي توضح بعض السلوكيات الاجتماعية والتواصلية المطلوبة. وتعمل الأدوات المرئية المساعدة على إضافة بنية ثابتة للتدريس، حيث إنها ثابتة زمنياً ومكانياً ويمكنها أن تعبر عن أنواع متعددة من المواد، كالمواد المطبوعة، والأشياء الحسية الملموسة، والصور. وعادة ما نتفرض أن الكلمات المطبوعة تعتبر أصعب، ولكن توضح الدكتور كيل على أن هذا افتراض غير صحيح. فالوسائل المرئية المساعدة:

- ١- تساعد الطفل على التركيز على المعلومات.
 - ٢- تعمل على تسهيل التنظيم والبنية الثابتة.
 - ٣- توضح المعلومات وتبين الأمور المطلوبة.
 - ٤- تساعد الطفل في عملية التفضيل بين أكثر من خيار.
 - ٥- تقلل من الاعتماد على الكبار.
 - ٦- تساعد على الاستقلال والاعتماد على النفس.
- كما أن الأنشطة المرئية مثل تجميع قطع الألغاز puzzles ،

وحروف الهجاء، والطباعة، والكتابة، وقراءة الكتب،
واستخدام الكمبيوتر كلها تتميز بوجود بداية ونهاية واضحتين
مما يساعد على وضوح تلك المهام.

مبادئ التفاعل الاجتماعي:

عند تدريس التفاعل الاجتماعي قم باستخدام:

- ١- سلسلة متوقعة من المواقف الاجتماعية.
- ٢- مجموعة معدة مسبقاً من المحادثات الشفهية المنتظمة.
- ٣- رسائل شفهية تتمشى مع النشاط الحالي.
- ٤- الاستخدام الآني للكلام والأدوات المرئية المساعدة.
- ٥- الوقفة كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم، أي توقف بين فترة وأخرى.

٦- المبالغة (في إظهار العواطف مثلاً).

وباختصار فقد بينت الدكتورورة كيل أنه من الضروري جداً تطابق طرق التدريس مع طرق التعلم الإدراكي (الذهني) والاجتماعي للشخص المصاب بالتوحد. كما أن استخدام البنية الثابتة على شكل روتينات ووسائل مرئية مساعدة يعمل على تعزيز التعلم عند هؤلاء الأطفال

الوحدة الثالثة

الأطفال الموهوبون

مقدمة :

الموهوبون ثروة قومية نادرة، يجب اكتشافها والحفاظ عليها، والعمل على تنميتها واستثمارها، حتى تتاح فرصة توظيف موهبتهم في أحد مجالات الحياة بالمجتمع، مما يسهم في تقدم مجتمعهم، فالموهوبون ثروة لا تعادلها أي ثروة أخرى والسعي إلى استثمار هذه الثروة يحقق عائداً يفوق ما تحققه أي ثروة مادية أخرى، ونتيجة لأن الأطفال الموهوبين لديهم حاجات خاصة ولهم خصائص تختلف عن الأطفال العاديين، فكان لابد من توفير برامج تعليمية خاصة بهم، وتزداد الحاجة لهذه البرامج لرعاية الموهوبين نظراً لتسرب العديد من الموهوبين من المدارس لعدم ملاءمة البرامج الدراسية المعتادة لقدراتهم، ولتجاهل المعلمين لموهبتهم، وأحياناً لسوء معاملتهم نتيجة لاعتقاد المعلمين بأنهم مشاغبون، أو للجهل بخصائصهم وحاجاتهم.

الطفل الموهوب:

تعددت الرؤى والمداخل النظرية التي تنطلق منها تعاريف الموهبة والطفل الموهوب، وتحديد الخصائص والمؤشرات السلوكية الدالة على الموهبة والتميز، ويمكن بلورة مداخل تعريف الموهبة والأطفال الموهوبين في اتجاهين أساسيين :

(١) الاتجاه الأول :- المنحى السيكومترى التقليدي :-

ويؤكد على الفروق الفردية في القدرة العقلية خاصة مع تطور وتعدد أدوات قياس الذكاء، فكلما ارتفعت درجة أو نسبة ذكاء الشخص كلما كان ذلك دالاً على ارتفاع رصيده من القدرات والمهارات الدالة على الموهبة والتميز، وكلما كان ذلك مؤشراً قوياً على النجاح الأكاديمي والتميز في أحد مجالات الموهبة، وعليه تعد القدرة العقلية العامة، مقياسه باختبارات الذكاء، والتحصيل الأكاديمي مقياساً باختبارات التحصيل المدرسي من المحكات الأساسية التقليدية التي تستخدم للتعرف على الموهوبين، ويستخدم مصطلح الموهبة في هذا المنحى للدلالة على مجموعة من الأفراد الذين يتميزون بذكاء مرتفع، أو بتحصيل أكاديمي عالٍ، وأحياناً بقدرات خاصة بارعة، وبناء على ذلك ارتبطت المفاهيم الدالة على الموهبة بهذا التعريف، والذي مفاده أن الموهبة تعنى "قدرة عقلية خاصة غير عادية تقاس ببعض الأدوات السيكومترية". ويعد هذا الاتجاه المحك الأساسي للأساليب التي تستخدمها معظم النظم المدرسية في الكشف عن الأطفال الموهوبين وحظى المفهوم السيكومترى للموهبة بتأييد قوى من عمل لويس تيرمان (Lewis terman, ١٩٢٥) والدراسة الطولية التي أجراها تيرمان وأودن (Terman & Oden, ١٩٤٧) عن النمو والتطور العقلي للأفراد المتميزين أو المبرزين وكان المحك الأساسي الذي يعتد به هو حصول الفرد على نسبة ذكاء ١٣٠ أو أكثر كما تقاس بتطبيق اختبار استاتفورد بينيه وقد نتج عن هذا العمل الاعتقاد بثبات نسبة ذكاء الفرد على المدى البعيد مما

أنعكس أثره بالتالي على التصور السيكومتری للموهبة والتفوق إضافة إلى اعتبار الذكاء الفائق أو الحصول على درجة مرتفعة في اختبارات الذكاء المقننة حجر الزاوية في التعرف على /وتحديد الأطفال الموهوبين ونتيجة للتطور الذي حدث في مفهوم الذكاء مع ظهور كتابات تشارلز سبيرمان (Spearman, ١٩٢٣) واقتراحه لما يسمى بالعامل العام للدلالة على القدرة العقلية العامة ، و وريموند كاتل (Cattel, ١٩٦٣) وتصنيفه للذكاء إلى ذكاء سائل Fluid وذكاء متبلور Crystallized (حيث يشير الذكاء السائل وفق رؤية كاتل إلى الجانب الفطري غير المتعلم من الذكاء ، والذكاء المتبلور يشير إلى جانب الذكاء الذي يتأثر بالبيئة وخبراتها) ، وإدوارد ثورندايك (Thurndike, ١٩٢٧) في تقسيمه للذكاء إلى ذكاء اجتماعي وذكاء ميكانيكي وذكاء مجرد ، وتصورات ثرستون (Thurstone, ١٩٥٢) لمكونات الذكاء والتي تتمثل في المعاني اللفظية والقدرة العددية والاستدلال وسرعة الإدراك والعلاقات المكانية والذاكرة والطلاقة اللغوية ، وبحوث جيلفورد (Guilford, ١٩٦٧) وإضافته لما يعرف بالتفكير التباعدى أو المتشعب والذي يشير إلى قدرة الفرد على إنتاج استجابات متنوعة ومرنة وفيها أصالة وإبداع في مقابل التفكير التقاربى أو اللام الذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية التي تتطلب من الفرد استجابة واحدة محددة تعبر عن حقائق بعينها هي الصحيحة ، وعليه قد يكون من المفيد في إطار نتائج بحوث جيلفورد تضمين مقياس الذكاء التقليدية مقياس فرعية تقيس الإبداع أو التفكير المتشعب (محمد عبد الله النبيلى وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ، ٣٧٦) .

وعلى الرغم من استمرار تأثير المنحى السيكمترى على مفهوم الموهبة والتميز والتفوق، إلا أن القدرة العقلية العامة "الذكاء" بوصفها ذات طابع ثابت ومستقر حسب رؤى أنصار هذا المنحى لا ترتبط بصورة مباشرة بمجتمع الأطفال، حيث تؤكد العديد من الدراسات على أن معامل الذكاء أو أن ذكاء الفرد غير ثابت ويخضع للتغير الدائم خاصة لدى صغار الأطفال. وتتسق هذه الفرضية مع ما كشفت عنه نتائج دراسة حديثة أجرتها الجمعية البريطانية لعلم النفس مفادها أن تقييم معامل ذكاء الطفل يتم على أساس قدراته ومهاراته التواصلية وقدراته ومهاراته في إقامة علاقات تفاعل اجتماعي إيجابي مع الآخرين إضافة إلى درجته على اختبارات الذكاء المقتنة بطبيعة الحال.

(British Association of psychology, ٢٠٠٣;
Hutchins et al, ١٩٨٨; Maccoby&Jacklin, ١٩٧٤)

(٢) الاتجاه الثاني: المداخل النظرية البديلة :

لزمت الحاجة إلى رؤى ومداخل بديلة للتعرف على/ وقياس الموهبة والتميز والتفوق لدى الأطفال تأخذ في اعتبارها التوفيق بين كل من احتمالات تنوع وتغير الإمكانات النمائية لأطفال هذه المرحلة، والتنوع في احتمالات المؤشرات الدالة على القدرات الخاصة لدى هؤلاء الأطفال. ويوجد شبه اتفاق بين غالبية المتخصصين في مجال دراسة الموهبة

والأطفال الموهوبين على أن الموهبة ليست محددة بمحك أو بعد واحد ، ولكنها تعبر عن نفسها في مجالات متنوعة. ويمكن توضيح بعض المداخل النظرية البديلة لتعريف الموهبة والتفوق على النحو التالي :-

مدخل تحديد المجالات التي تتبدى فيها الموهبة:-

يعد تعريف مكتب التربية الأمريكي في التقرير الذي قدم للكونجرس الأمريكي للموهبة من أبرز التعاريف تمثيلاً لهذا المدخل ومن أكثرها شيوعاً وانتشاراً في الأدب السيكولوجي وينص فيه على أنه "يمكن تعريف الأطفال الموهوبين أو المتفوقين بأنهم ذوو على الأداء المرتفع والفائق بسبب قدراتهم وإمكانياتهم العقلية المتميزة والمرتفعة في واحد أو أكثر من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة (الذكاء)؛ الاستعداد الأكاديمي الخاص أو المحدد بمجال معين؛ التفكير الابتكاري أو الخلاق "المنتج"؛ القدرة القيادية أو القدرة على القيادة؛ الفنون التشكيلية والبصرية؛ القدرة النفس - حركية (Marland, ١٩٧٩, p. ١٨٠-١٨٤).

ويبرز هذا التعريف اتساعاً وثراءً في المجالات التي يعبر بها الأطفال الموهوبون والمتفوقون عن موهبتهم وتميزهم بالإضافة إلى كونه يحدد مجالات الموهبة والتميز فإنه يجعله داله لعدد من القدرات والإمكانات العقلية الفائقة . ومع ذلك وجهت العديد من الانتقادات إلى هذا التعريف ، ويعد رينزلي (Renzulli, ١٩٧٩) من أبرز منتقدي هذا التعريف، ويتمثل

النقد الأساسي الذي قدمه في كون التعريف السابق يخلط بين ما يعتبره هو عملية Process معرفية وإبداعية أو ابتكارية، وما يندرج تحت مصطلح الأداء Performance "فني - أكاديمي". وي طرح رينزلي مدخلا ثلاثي الحلقات للموهبة أو التفوق، يؤكد فيه على أن المحددات الأساسية للسلوك الموهوب أو الفائق أو المبدع يتمثل في :

*قدرات أو مواهب غير عادية أو فوق المتوسط بصورة دالة وواضحة.

*قدرات أو إمكانات ابتكارية خاصة ومتميزة.

*التوحد مع المهمة أو الاندماج في المهمة.

وقد أضفى تأكيد رينزلي على متغير التوحد مع المهمة أو ما يعرف بتأثير المتغيرات الدافعية مرونة عملية خاصة على مفهوم "الموهبة والتفوق" حيث يساعد ذلك في تفسير احتمال عدم اتساق سلوك الأطفال الموهوبين عموماً أو في مجالات نوعية خاصة، إذ قد يندمج الأطفال الموهوبون في مهمة معينة بصورة كبيرة ويتجاهلون الكثير من تفاصيل الموقف مما قد يجعل الآخرين يتصورون أنهم غير مباليين.

ومع اعتراف كل من شتينبرج ودافيدسون (Steinberg & Davidson, 1986) بتأثير النموذج الثلاثي لروينزلي في صياغة مفهومهم وتعريفهم الخاص للموهبة، إلا أنهما يشككان كثيراً في استقرار أو ثبات ما أطلقا عليه (معنى Meaning) المصطلحات الثلاث لرينزلي عبر أو

خلال مختلف مجالات الموهبة والتميز، ومع ذلك لم يوضحا ماذا يعنيان بالضبط بمصطلح "المعنى" ولا تصوراتهم عن طرق أو كيفية اختلاف ذلك المعنى في مجالات الموهبة المتعددة.

(ب) مدخل التعريف بدلالة القدرات و المهارات المكونة للموهبة :-

طرح كل من (Sternberg&Davidson, ١٩٨٦) تصنيفاً خاصاً للموهبة Taxonomy of giftedness أخذين في الاعتبار العديد من الضوابط منها :-

*أنه لا يوجد اتفاق تام بين المتخصصين على المهارات والسلوكيات التي يجب أن تحدد مكونات الموهبة وأبعادها بينما يوجد اتفاق نسبي فيما يتعلق بنوعية الأشياء التي يفترض أن يتم تجاهلها عند صياغة تعريف للموهبة يحدد هذه الأبعاد والمكونات.

*أن مفهوم الموهبة يتأثر بشدة بالتوجهات والرؤى المجتمعية، أي بثقافة المجتمع وأحكامه القيمية الخاصة بالثمنين والتقدير.

وينظم هذا التصنيف أربع مكونات أساسية تمثل المهارات المكونة للموهبة كما تنكشف في مجالات محددة هي:- (أ) المهارات العقلية بكل أنواعها "لفظية - كمية - مكانية - متعلقة بالذاكرة...." (ب) المهارات الفنية بكل أنواعها "رسم - موسيقى - دراما...." (ج) مهارات الإعداد أو تجهيز بيئة العمل وتحديد متطلبات العمل بكل أنواعها مثل "تعديل وتشكيل كل من

البيئة النفسية والفيزيائية الملائمة لطبيعة عمل الشخص مثل المحاماة، الطب، الهندسة....، وكل ذلك يؤدي إلى بيئة عمل تساعد على النجاح والتفوق. (د) المهارات البدنية بكل أنواعها "المهارات المطلوبة للرياضيين ومهارات التعامل مع الظروف الفيزيائية المختلفة. ويشير آريتي (Arieti, ١٩٧٨) إلى وجوب توافر ثلاث خصائص في الطفل حتى يمكن اعتباره موهوباً :- التفوق والذي يعبر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج، والإبداع كما يعبر عنه بالتفكير المتشعب أو التركيب ووضع الأشياء معاً لتكون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً، والاستعداد الذي يتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي.

ويوجد في التراث السيكولوجي عدد آخر من النماذج النظرية للموهبة إضافة إلى العديد من قوائم السمات والخصائص التي صيغت في السنوات الأخيرة توفر معلومات مفيدة في صياغة خطط أو نظم التعرف إلى وقياس الموهبة لدى الأطفال ولكن تحتاج هذه المعلومات إلى المزيد من المراجعة والتعديل بما يتناسب مع مسار الارتقاء النفسي. وقد لاحظ كل من هيلر وفيلدهوسن (Heller & Feldhusen, ١٩٨٥) أن تعريف الموهبة الذي طرحه تاننبوم (Tannenbaum, ١٩٨٣) أول تعريف يضمن متغيرات الصدفة كمكون أساسي لأي نموذج نظري لتفسير الموهبة، وتضمنت نظرية تاننبوم في تفسير الموهبة :- القدرة العقلية العامة؛ القدرات الخاصة المتغيرات غير المعرفية. المتغيرات البيئية.

ثم أكد فيما بعد على التأثير الكبير للعديد من المتغيرات الاجتماعية، والمعرفية، والمتغيرات المرتبطة بالبيئة الفيزيائية على الإنجاز المتميز والفائق أو المبدع، وتؤثر البيئة بشكل ملحوظ على الأداء، وبالتالي يؤكد على أهمية قياس هذا التأثير على أداء الأطفال الموهوبين أو المتميزين والمتفوقين. وعليه طرح كل من هيلر وفيلدهيوسن (Heller & Feldhusen, ١٩٨٥) نموذجاً عاماً للموهبة اعتمداً في صياغته على رؤى العديد من المنظرين والباحثين في مجال الموهبة والإبداع والقدرات العقلية أمثال (Bloom; Sosniak; Gardener; Sternberg) الذين أكدوا على أن الموهبة تتضمن قدرات عامة فائقة، فنجد أن شتيرنبرج يؤكد على ما يعرف بالمهارات المرتبطة بالتكوين أو التشكيل، ومهارات ما وراء المعرفة والتي تعرف بمهارات الوعي بعمليات ما وراء التفكير والتي ترتبط بادراك طبيعة عملية التفكير والخطوات التي يقوم بها الشخص أثناء تصديه لأداء مهام أو حل مشكلات معينة وأن يكون قادراً على التعبير اللفظي عن الاستراتيجيات والإجراءات والخطوات التي يتبعها أثناء تصديه لها. وما طرح في نموذج (Gardner, ١٩٨٣) عن نظرية الذكاوات المتعددة multiple intelligence theory خاصة التأكيد على القدرات والمهارات التي تهيئ الأساس القاعدي للأطفال الموهوبين للتميز في مجال معين، والدور الحاسم لمفهوم الذات self-concept في الوصول إلى إنجاز ابتكاري وخلق رفيع المستوى ودور المتغيرات الدافعية في التعليم والإنجاز. ولكن يتمثل الإسهام الحقيقي لكل من

(Heller&Feldhusen, ١٩٨٥) في توسيع دلالة ومعنى القدرات العامة لتشمل جوانب أكثر تعقيداً مثل: مهارات التفكير الفعال والمنتج؛ قدرات تجهيز المعلومات وما يرتبط بها من استراتيجيات؛ نمو أو تطور الاستبصارات المطلوبة لحل المشكلات؛ مهارات ما وراء التفكير أو المعرفة.

ومع تأكيد هيلر وفيلدهيوسن (١٩٨٥) على تأثير مفهوم الذات والمتغيرات الدافعية على الإنجاز أو الأداء إلا أنهما يستبعدانهما من أي نظم أو للتعرف على أو قياس الموهبة أو تحديد الأطفال الموهوبين والتميزين وذلك بسبب أن مفهوم الذات والمتغيرات الدافعية تعد أهدافاً مناسبة للبرامج التربوية فتصدى البرامج التربوية لتنمية وبناء مفهوم ذات سوى وإيجابي لدى الفرد وإثارة دافعية التعلم لديه ضمان قوى لظهور وارتفاع القدرات والمهارات المرتبطة بالإنجاز الفائق والتميز أو ما يطلق عليه بالموهبة. وعليه لا بد أن يسمح للأطفال الموهوبين باكتشاف وتنمية مهاراتهم وقدراتهم الفردية التي تؤدي إلى صورة واضحة وسوية للذات self-image تدفع إلى الإنجاز المتميز والفائق والمبدع في أي من مجالات التميز والإبداع، حيث تؤدي صورة الذات هذه إلى وضع الفرد لأهداف طموحة وفائقة وسعيه الدؤوب لتحقيقها عند مستوى إنجاز مرتفع وفائق ومتميز.

وهكذا يمكن القول بأن الطفل الموهوب هو " الطفل الذي يظهر

أداءً متميزاً في واحد أو أكثر من المجالات والخصائص التالية:

- ارتفاع القدرة العقلية العامة.
- القدرة الإبداعية العالية.
- القدرة على التحصيل الدراسي المرتفع.
- امتلاكه لمهارات متميزة في مجالات خاصة كالمهارات الفنية أو اللغوية أو الرياضية.
- توفر سمات شخصية معينة كالمتابعة والتحمل والدافعية المرتفعة وغيرها.

المشكلات النفسية والسلوكية للطفل الموهوب:

وقد تصدت كثير من الدراسات التي لتحديد الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين وتعتبر دراسات لويس تيرمان في مطلع القرن العشرين حجر الزاوية في تحديد مثل هذه الخصائص إذ شكلت نتائج هذه الدراسات نقطة الانطلاق لكثير ما الدراسات والبحوث اللاحقة. ويمكن بصورة عامة القول بأن الدراسات والبحوث التي تصدت لهذه القضية تتوزع على المحورين التاليين:

المحور الأولي: يتناول الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين في إطار الأبعاد العامة للشخصية.

المحور الثاني: يتناول الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين في إطار ما يعرف بالمؤشرات السلوكية الدالة على الموهبة والتميز وذلك من خلال تطوير قوائم الكشف عن الموهوبين.

وفيما يتعلق بالمحور الأول فيمكن تلخيصها على النحو التالي:

(١) **الخصائص المعرفية:** (ذاكرة فائقة؛ معلومات شديدة الثراء والتنوع؛ مستويات مرتفعة من التفكير المجرد؛ تفضيل التعامل مع المهام والتحديات المعقدة؛ قدرات غير عادية في تجهيز ومعالجة المعلومات؛ ومستويات مرتفعة من الابتكار والتفكير الابتكاري).

(٢) **الخصائص المرتبطة بالأداء الدراسي:** (الأداء الدراسي المرتفع؛ سهولة التعلم بغض النظر عن صعوبة المهام التعليمية أو مستوى تعقيدها؛ قدرة عالية في حل المشكلات؛ الوصول إلى ما يعرف بحد التمكن من التعلم).

(٣) **الخصائص البدنية:** (التباعد بين القدرات البدنية والقدرات العقلية).

(٤) **الخصائص السلوكية:** (حساسية غير عادية لمطالب واحتياجات الآخرين؛ روح الدعابة والمرح؛ كثافة وشدة التركيز؛ المثابرة والتوجه نحو

تحقيق الأهداف بغض النظر عن المعوقات والعقبات).

(٥) **خصائص التواصل:** (مستويات مرتفعة من النمو اللغوي؛

التمكن من مهارات الإنصات الجيد؛ رصيد مرتفع من المفردات اللغوية على مستوى اللغة التعبيرية واللغة الإستقبالية).

(Ysseldyke&Algozzine, ١٩٩٥, PP. ٢١٤-٢١٩)

وكشفت نتائج دراسة (عبد الجليل الزوبعي وإبراهيم عبد الحسن الكناني؛ ١٩٩٥؛ ص ٦٥) عن أن الطلبة المتفوقين (الموهوبين) بالمقارنة بأقرانهم العاديين لديهم الخصائص النفسية ذات العلاقة المباشرة بالتعلم وهي : الانتباه وتحمل المهام الدراسية معتدلة الصعوبة والتفوق الدراسي والمثابرة وتنظيم الإجابة والنشاط في العمل المدرسي والتعاون في الدراسة والاعتماد على النفس في الإنجاز والجرأة في طرح الأفكار والتحمس للمناقشة الصفية والتميز في استيعاب الدروس والتهيؤ السريع للإجابة الصحيحة . إضافة إلى توافر خصائص شخصية لدى هؤلاء الطلبة باعثة على التفوق بدرجة كبيرة مثل الحرص على الحضور للمدرسة واحترام المعلمين والاهتمام بالتعليمات المدرسية والرغبة في القيادة لأغراض السيطرة والمشاركة في الأنشطة المدرسية والرغبة في تحقيق علاقة اجتماعية حميمة مع الآخرين وعدم التهيب في التحدث أمام الآخرين والصدق في العلاقة مع الآخرين والانسجام مع الأقران والابتعاد عن الأنانية.

- أما فيما يتعلق بالمحور الثاني تعددت القوائم التي طرحها

الباحثون لحصر الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين مثل القائمة التي أعدها توتيل وبيكر (Tuttle & Becker, ١٩٨٠) والتي تتكون من (١٢) بنداً يمكن من خلالها الكشف عن القابلية للتميز والتفوق لدى الطفل وتدور بنود هذه القائمة حول بعدين يضم الأول البنود من (١ إلى ٧) ويسمى بالبعد الشخصي ، في حين يتكون البعد الثاني من البنود من (٨ إلى ١٢) ويسمى ببعد علاقات الطفل مع الآخرين ، وهذه البنود هي :-

(١) الفضول وحب الاستطلاع والشغف المعرفي .

(٢) القدرة على المثابرة والاحتفاظ بالاتجاه .

(٣) صاحب رؤية ووجهة نظر في مختلف الموضوعات والقضايا .

(٤) ناقد وحساس لجوانب القصور والخلل .

(٥) لديه روح مرحة ومحبة للفكاهة خاصة التعليقات اللفظية .

(٦) أكثر حساسية ووعياً بالظلم والغبن على المستوى الشخصي والعام

(٧) لديه ميول ومهارات قيادية .

(٨) لا يقبل الآراء والجمل والاستجابات والتقويمات السطحية للأحداث

أو المواقف .

(٩) يفهم المبادئ العامة بسهولة .

(١٠) قدرة متميزة على اكتشاف العلاقات بين التي الأفكار أو

الموضوعات التي تبدو متناقضة .

(١١) يصدر العديد من الأفكار والحلول للمشكلات التي تعرض عليه .

(١٢) يفضل الاستجابة للبيئة وأحداثها عن طريق وسائل الإعلام أكثر

من الصيغ المطبوعة أو المكتوبة .

المؤشرات السلوكية التي تصلح للتنبؤ بالأطفال الموهوبين أو المتميزين:

طرح مارتن ١٩٨٦ (Martin, ١٩٨٦) قائمة تتكون من (٢٠) بنداً

للمؤشرات السلوكية التي تصلح للتنبؤ بالأطفال الموهوبين أو المتميزين ،

فالطفل المحتمل أن يكون موهوباً :-

(١) يظهر مستوى عال من التركيز والقدرة على استيعاب العديد من

الموضوعات والاندماج معها في نفس الوقت .

(٢) شديد الفضول ولديه حب استطلاع مرتفع .

(٣) حاد الملاحظة خاصة للموضوعات والأشياء موضع ميوله واهتمامه .

(٤) لديه قدر عال من الحيوية واليقظة الذهنية ، إذ يفكر بسرعة شديدة ،

ويتوافق بسهولة مع كل ما يحدث ، ومغرم بعالم الكبار أو الراشدين .

(٥) لديه قدرة عالية على التأزر الحركي وضبط والسيطرة على تحركاته .

(٦) عادة ما تسيطر عليه أحلام اليقظة ، ومن الصعب عليه أن يركز في

الأعمال والمهام السهلة الروتينية إذ أنه يمل ويضجر من التكرار والروتين

(٧) لا يحب ولا يرحب بالتواجد في الأماكن الضيقة.

(٨) يظهر قدرة عالية في استخدام الخيال اللغوي أو ما يعرف باللغة الخيالية.

(٩) عادة ما يطرح أسئلة يصعب في الكثير من الأحيان الإجابة عليها.

(١٠) لا يقبل بسهولة الفشل أو الخسارة كما أنه لا يخلق الأعذار أو

المبررات لفشله أو خسارته ، ويرى أن المثابرة والإصرار هما السبيل

الوحيد لتجنب الفشل.

(١١) عادة ما يكون هو مصدر أو مرجعية نقد أداؤه أو مجهوداته .

(١٢) يحب أداء المهام والأدوار المكلف بها ، وترك الآخرين يقومون

بأدوارهم أو مهامهم .

(١٣) لديه قدرة عالية على التوليف والتنسيق بين الموضوعات والأشياء المتناقضة .

(١٤) يحب قضاء وقت طويل في العمل والتفاعل مع من هم أكبر منه سناً

(١٥) يتكلم مبكراً بالمقارنة بأقرانه ، ويشترك بجدية في الحوارات

والمحادثات مع الآخرين . (١٦) لديه ذاكرة قوية ولكن ليست بالضرورة

للوقائع والمسائل الروتينية إذ عادة ما ينسى مثل هذه الوقائع والأحداث .

(١٧) يبحث بإصرار ومثابرة عن إرضاء أو إشباع الحاجات الخاصة وقد

يبدو عدوانياً في جذب انتباه الآخرين له .

(١٨) يعتمد عليه في أداء أو إنجاز المهام والتكليفات .

(١٩) ليس بحاجة إلى الاستماع للوصف الكامل ليفهم الفكرة الكلية ، بمعنى توافر قدر عال من الفطنة والألمعية .

(٢٠) القدرة على التفكير العميق والاستدلال والتحليل والوصول إلى حلول عديدة للمشكلات .

وفى نفس الإطار يطرح دينوتن وبوستويت (Denton&Postwaithe, ١٩٨٥) قائمة لخصائص التلميذ المبدع أو الموهوب لتكون موجهاً للمعلمين في التعرف على هؤلاء التلاميذ وهي غير محددة بمدى عمري معين بالنسبة للتلاميذ . ويمكن الاستناد إليها في تعريف الطفل الموهوب، وهذه الخصائص هي :-

(١) لدية قدرة فائقة في الاستدلال والتعامل مع المجردات، التعميم من الحقائق النوعية والجزئية، فهم المعاني، ورؤية العلاقات أو النفاذ إلى العلاقات بين الآراء والأحداث والمواقف والمفاهيم.

(٢) ذو فضول وشغف معرفي عقلي كبير.

(٣) يتعلم بسهولة وسرعة.

(٤) لديه اهتمامات متنوعة.

(٥) لديه سعة انتباه واسعة تمكنه من التركيز والتعامل مع مدى واسع من المشكلات، وتنوع الاهتمامات.

- (٦) لديه قوى حادة في الملاحظة.
- (٧) يتعلم القراءة مبكر قبل سن المدرسة، لديه قوى حادة في الملاحظة.
- (٨) يتعلم القراءة مبكر قبل سن المدرسة.
- (٩) لديه رصيد ثرى من المفردات اللغوية من حيث الكم والكيف بنفس المرحلة العمرية أي لديه ثراء لغوى واضح.
- (١٠) لديه القدرة على إنجاز العديد من الأعمال بصورة مستقلة عن الآخرين.
- (١١) يظهر قدر عال من المبادأة بالأعمال العقلية الأصيلة و الفريدة.
- (١٢) يظهر عدد هائل من البدائل والاستجابة السريعة للأفكار الجديدة.
- (١٣) قادر على التذكر بسرعة، أي لديه حضور ذهني.
- (١٤) لديه اهتمام كبير بأصل الإنسان والكون ومشكلات الأصل والمصير والوجود.
- (١٥) يمتلك خيال غير عادى.
- (١٦) يتبع التعليمات المعقدة بسهولة.
- (١٧) قارئ سريع وكفاء.
- (١٨) لديه هوايات متعددة.
- (١٩) لديه اهتمامات قرائية تغطى مدى واسع من الموضوعات.
- (٢٠) يستخدم المكتبة بفعالية وبصورة متواترة "متكررة".
- (٢١) متميز في الرياضيات خاصة في حل المشكلات الرياضية.

وتتمثل أهمية هذه القوائم في النقاط التالية :-

- (١) يمكن أن تكون أدوات فرز فعالة مبدئي للأطفال الموهوبين .
- (٢) يمكن اعتبارها مساعدة في التعرف على المؤشرات المبدئية لأنماط القدرات وأنواع السلوك المرتبط بالاستعداد للتميز في مجال معين .

المشكلات النفسية والسلوكية لدى الطفل الموهوب:

فيما يتعلق بالمشكلات النفسية والسلوكية للطفل الموهوب فقد أدت التصورات النمطية الشائعة عنه إلى الخطأ في فهمه ، الأمر الذي أفرز ملامح نمطية لا تأخذ في حساباتها متغيرات النوع والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي ومن الأهمية بمكان أن نتذكر أن الموهوبين مجموعة غير متجانسة تنطوي على أوجه شبه واختلاف كبيرة مثل أي مجموعة أخرى من التلاميذ ، وهم يظهرون مجموعة كبيرة من أوجه الاستعدادات والقدرات والاهتمامات مما يصعب على الباحثين اختزال الموهبة في مجموعة خصائص محددة يمكن التعرف عليها ، إلا أنه من المفارقات المثيرة للاهتمام أن بعض أنواع سلوك التلاميذ الموهوبين قد ينظر إليها على أنها مشكلات سلوكية ، والسبب في ذلك أنهم يتعلمون المهارات الجديدة بسهولة وسرعة أكبر من أقرانهم ، فيثيرون أعصاب معلمهم بصراخهم بالإجابة أو تعجلهم الانتقال إلى الموضوع التالي أو انغماسهم في أنواع من السلوك لا علاقة لها بالمهمة المطلوبة لتبرمهم بالمنهج العادي ،

وهم يشيرون أيضاً حفيظة زملائهم عندما يحاولون السيطرة على المناقشات التي تدور في الفصل ، ولحصولهم على أعلى الدرجات في الامتحانات بصورة مستمرة وللاهتمام الخاص الذي يتلقونه من المعلمين .(جوزيف ووكر وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ص ، ١٨١) . وقد ظهرت بعض الاتجاهات الخاطئة نحو خصائص الموهوبين الانفعالية والاجتماعية على وجه الخصوص منها على سبيل المثال أنهم أكثر عزلة من الآخرين ، وأقل مشاركة في الحياة الاجتماعية ، وقد يبدو ذلك صحيحاً بالنسبة لبعض الموهوبين وخاصة أولئك الذين يقعون إلى أقصى يمين منحنى التوزيع الاعتدالي للذكاء (فاروق الروسان ، ١٩٩٦ ، ص ، ٥٢) وكشفت العديد من الدراسات العلمية عن وجود فجوة كبيرة بين معدل سرعة النمو المعرفي، ومعدل سرعة النمو الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، مما يؤدي إلى معاناة الأطفال الموهوبين من العديد من صور الاضطرابات النفسية والسلوكية خاصة المشكلات الانفعالية Emotional problems ، إذ تظهر نتائج مجمل الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن نسبة انتشار المشكلات الانفعالية بين الأطفال الموهوبين تتراوح بين ٢٠ % إلى ٢٥ % مقارنة بنسبة انتشار تتراوح بين ٦ % إلى ١٦ % بين الأطفال العاديين (Cassandra Ma, ١٩٩٩ , pp. ١٢-١٣) وتتوزع هذه المشكلات على ثلاثة محاور: -

الأول: مشكلات تتجلى في علاقة الطفل بذاته:

أو ما يمكن وضعه في ضوء النظرية الحديثة في مجال الذكاء تحت مسمى الذكاء الشخصي Personal intelligence بسبب سيطرة مشاعر الإحباط خاصة عندما يمتلك الطفل الموهوب معلومات ومعارف كثيرة دون أن يكون لديه القدرة للتعبير عنها، أو عندما تعجز قدراتهم البدنية عن ترجمة هذه المعلومات والمعارف في عمل حسي ملموس، بتعبير آخر يشعر هؤلاء الأطفال بسيطرة ما يمكن تسميته بضعف الطفولة Infantilized ، وعندها يشعرون بأنهم غير مستعدين انفعاليا للتعامل مع ما يفهمونه معرفياً بصورة فائقة.

الثاني: مشكلات تتجلى في مجال علاقات الطفل مع الآخرين:-

أو ما يمكن وضعه تحت مسمى الذكاء الاجتماعي social intelligence مما قد يترتب عليه ما يعرف بظاهرة رفض الأقران peer refusal للدخول في علاقات اجتماعية مع الطفل الموهوب ولا يخفى على أحد ما لذلك من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة على البنية النفسية لهذا الطفل.

الثالث : مشكلات تتجلى داخل الفصل الدراسي :

أ- تدنى أو انخفاض الإنجاز الدراسي underachievement إذ قد يرفض الطفل الموهوب القيام بالأعمال والمهام المدرسية بسبب تفاهتها وطابعها الروتيني بالنسبة له، وقد تتطور لديه مؤشرات تدنى أو انخفاض

تقدير الذات self-esteem خاصة في ظل تلقيه تدعيمات طموحاتهم عليه وتكليفه بمهام قد لا تمكنه بقية قدراته وممكناته النفسية من إنجازها، وقد يميل الطفل إلى إخفاء موهبته أو حتى إنكارها في ظل شيوع إجراءات التعامل التي تجذبه إلى الانصياع والمسيرة.

ب- العجلة ونفاذ الصبر: Arrogance ففي الكثير من الأحيان يدرك الأطفال الموهوبين تميز قدراتهم وربما يؤدي بهم ذلك إلى العجلة ونفاذ الصبر حال التعامل مع أقرانهم وعلى المدى البعيد تتطور مؤشرات الانسحاب الاجتماعي لديهم، وبدون التصدي الإرشادي الصحيح يمكن أن يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات في مجال النمو الانفعالي.

ج- الاغتراب Alienation خاصة في ظل استمرار الأطفال الموهوبين لا شعورياً في عزل أنفسهم عن أقرانهم.

وبالنظر إلى هذه المشكلات يمكن القول بأنها مشكلات ترتبط بنواتج الأداء في مجال الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي وبالتالي يفترض أن تنمية الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي في إطار ما يسمى في الوقت

الحاضر بالكفاءة الاجتماعية الانفعالية Social-Emotional Competence لدى الأطفال الموهوبين أحد أهم طرق علاج هذه المشكلات.

وعادة ما يسهل الكشف عن هذه المشكلات وغيرها من ملاحظة

العديد من السلوكيات السلبية التي من المحتمل صدورها من التلاميذ الموهوبين والتي يلخصها (جوزيف ووكر وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ص ، ١٨٣) في النقاط التالية :- (١) العناد . (٢) مقاومة مقاطعته في أثناء الكلام . (٣) الهروب إلى النزعة اللفظية . (٤) صعوبة تقبل ما يجافى المنطق . (٥) سهولة الانخداع في بعض الأحيان . (٦) كثرة نقد الغير . (٧) كثرة نقد الذات . (٨) الشعور بالإحباط عند عدم إحراز تقدم أو عدم النشاط . (٩) صعوبة العمل في مجموعة في بعض الحالات . (١٠) التمرد أحياناً على القيود . (١١) كراهية الروتين والتكرار . (١٢) الحاجة للعديد من المهارات في مجالات الاهتمامات الأساسية . (١٣) الحاجة لإحراز النجاح والشعور بالتقدير والحساسية للنقد وسهولة جرح مشاعره عند رفض جماعة الرفاق له .

ويبدو أن هذه الصورة شديدة القتامة إذ تشير الدراسات الحديثة إلى خصائص مغايرة منها أن غالبية الموهوبين أكثر انفتاحاً على المجتمع الخارجي وأكثر نقداً لما يجري حولهم ، وأكثر مشاركة وحساسية للمشكلات الاجتماعية ، وأكثر استقراراً من النواحي الانفعالية والاجتماعية ، وأكثر التزاماً بالمهام الموكلة إليهم ، وأكثر دافعية في أدائها ، وأكثر حساسية لمشاعر الآخرين ، وأكثر استمتاعاً بالحياة ، وأكثر شعبية ورتبة في سلم الوظائف والأعمال . (فاروق الروسان ، ١٩٩٦ ، ص ، ٥٣)

وتتناقض هذه الصورة كذلك مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسات العلمية التي تثبت أن الموهوبين بالمقارنة بأقرانهم العاديين أكثر تميزاً من حيث الجانب العقلي المعرفي مثل معدل النمو اللغوي ومستواه، المحادثة الذكية، القدرة على التذكر، دقة الملاحظة، القدرة على التفكير المنظم،....، ومن حيث الجانب الانفعالي الاجتماعي قوة العزيمة، المثابرة، الثقة بالنفس، الفطنة، بعد النظر، تحمل المسؤولية، المرح والابتهاج، التفاؤل، استقرار الحالة المزاجية، المشاركة الوجدانية، الحساسية بمشاكل الآخرين. (راجع بعض هذه الدراسات في سهير كامل أحمد، ١٩٩٨، ص ٢٨١ وما بعدها). وقد ترتب على هذا التناقض اتجاه بحثي يوضع عادة تحت مسمى التشخيص السببي Etiology لمشكلات سوء التوافق الذاتي والاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين، وتعددت بطبيعة الحال التفسيرات السببية لهذا المشكلات إلا أنها توزعت بشكل عام على بعدين متفاعلين :-

البعد الأول:- متغيرات موقفية خارجية: Situational factors

تلعب العديد من المتغيرات الموقفية دوراً أساسياً في معاناة الطفل الموهوب من المشكلات النفسية والسلوكية (Webb, ١٩٩٣) فعلى الرغم من أن خصائص الموهبة والأطفال الموهوبين مثل شدة التركيز والاندماج في المهمة، والحساسية للمشكلات والتناقضات، والنصيرات المثالية، وعدم الكف عن التساؤل والاستفسار محل تقدير من الجميع، إلا أنها قد تكون غير محتملة أو مقبولة في نفس الوقت لكونها قد تمثل في الكثير من المواقف

خرقاً للمألوف والعادات والأعراف فعلاقة المبدع بمجتمعه تحفل - في واقع الأمر - بكثير من جوانب التوتر والصراع الاجتماعي ، وليس من الضروري أن يكون النشاط الإبداعي لفرد ما مهدداً فعلياً لاستقرار المجتمع بل يكفي أن يراه الآخرون كذلك ليصبح موضوعاً للرفض الاجتماعي ، وبسبب أن الأطفال الموهوبين يبدون وكأنهم أكبر سناً من أعمارهم الزمنية الحقيقية، يميل الكبار إلى معاملتهم بطرق لا يستطيعون التوافق معها ولا تشبع في نفس الوقت حاجاتهم الأساسية، ويقترن مع هذا الميل ميل الأطفال الموهوبين أنفسهم إلى الضغط على أنفسهم في سبيل إرضاء وإسعاد الكبار الذين يتوقعون منهم سلوكيات وإنجازات تفوق بكثير إمكاناتهم الارتقائية في عموميتها لأنها مؤسسة على التسليم بأن القدرة أو الموهبة المعرفية الفائقة لدى هؤلاء الأطفال تؤهلهم تلقائياً لإنجاز أي مهام وبسبب إدراك الأطفال الموهوبين أنفسهم بعجزهم عن تحقيق توقعات الكبار يتطور لديهم قلقاً مزمناً ما يلون حياتهم الانفعالية بكاملها. ويمكن الإدعاء بصورة عامة بأن مشكلات العلاقات الإنسانية لدى الأطفال الموهوبين هي نتيجة جزئية لمشكلاتهم الشخصية الخاصة، فنظراً لتمييزهم وتفوقهم العقلي الشديد فهناك احتمال كبير أن يكون هذا التفوق مثيراً لمشاعر النقص والاستجابات الدفاعية لدى زملائهم خاصة الرفض والعدوان (سهير كامل أحمد، ١٩٩٨ ص ٢٨٧) ويوضح (شاكر عطية قنديل، ١٩٩٨، ص ٩٢٦) هذا الموقف بقوله " إن الآباء والمعلمين والأقران يشعرون بالضيق والتهديد حين يتعاملون مع أطفال مبتكرين لأنهم عادة يعبرون عن أنفسهم من خلال

تساؤلات غريبة، ويثيرون أفكاراً غير مألوفة، يعجز الكبار من حولهم بشأن تقويمها، أو في الإجابة على الأسئلة غير المألوفة، ولذا يصفون سلوكهم بالشذوذ، ويسمون تفكيرهم بالخلل، وينفرون منهم وقد يناصبونهم العدااء.

البعد الثاني:- متغيرات داخلية: Internal factors

وهي متغيرات مرتبطة بالبنية النفسية للطفل الموهوب وبالخصائص السلوكية والنفسية له، وتجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي تناولت الأطفال الموهوبين ركزت بصورة مبالغ فيها على الأبعاد العقلية خاصة ما هو متصل منها بالأداء الأكاديمي، ويزيد الاهتمام البحثي في الوقت الحالي بمتغيرات الشخصية (المتغيرات غير المعرفية) personality factors المرتبطة بالابتكار والقدرة العقلية الفائقة، وقد ثبت أن لهذه المتغيرات تأثيراً فعالاً على مجمل الأداء السلوكي للأطفال الموهوبين الذين تزيد معاملات ذكاؤهم عن ١٣٠.٥ (Silverman, ١٩٩٣, Webb, ١٩٩٣, Winner, ٢٠٠٠).

وقد أمكن رصد علاقة بين بعض خصائص الأطفال الموهوبين وبعض الاستجابات السلوكية غير المرغوبة، وقد لخصها (Silverman, ١٩٩٣, Webb, ١٩٩٣) على النحو التالي:-

(١) التطرف الشديد، والاستغراق التام في المهام والأعمال:-

وتتجلى مؤشرات هذا التطرف الشديد حتى في الاستجابات الانفعالية، والمبادئ العقلية، وفي الصراع مع الأقران، والتضاد مع مصدر السلطة، والانسحاب الاجتماعي.

(٢) نفاذ الصبر مع الذات ومع الآخرين وقد لخصت نتائج العديد من الدراسات أن التلاميذ الموهوبين ينتظرون على الأقل من ربع إلى نصف الوقت في الفصل الدراسي المدرسي ليلحق بهم أقرانهم أي أنهم ينجزون المهام والأعمال المدرسية في ربع أو نصف الوقت المخصص لها مما يثير الملل والانزعاج لديهم وربما كان ذلك مصدراً لاضطراب العلاقات الاجتماعية مع الأقران العاديين (Webb, Meckstroth & Tolan, ١٩٨٢).

(٣) الحساسية المفرطة Extreme sensitivity للانفعالات والأصوات، واللمس، والمذاقات فقد ينفجر هؤلاء الأطفال في نوبة بكاء مريع حال سماعهم حدث محزن في الأخبار... الخ

(٤) المثالية الزائدة والاهتمام المفرط بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية : - وهي مرتبطة بصورة عامة بالرغبة المسيطرة في الفهم، والتساؤل والبحث والقدرة على رؤية الاحتمالات والبدائل، وهذه النزعة المثالية ربما تقضي في ظل ظروف خاصة إلى القلق، والاكتئاب والتصادم الدائم مع الآخرين الذين لا يشاركونهم هذه الاهتمامات.

(٥) القابلية للاستثارة والانفعال بكل ما يتضمنه هذا المفهوم من

خصائص بما فيها الانفعالية الزائدة والميل للغضب والدخول في صراعات اجتماعية غير مبررة. (عبد الستار إبراهيم ، ٢٠٠٢، ص ١٣٧).

ومن الغريب أن تكون الخصائص النفسية والسلوكية الإيجابية للأطفال الموهوبين سبباً في احتمال معاناتهم من صعوبات ومشكلات نفسية واجتماعية خاصة إذا تواجد هؤلاء الأطفال في سياقات اجتماعية غير قابلة أو مرحة بتلك الخصائص ولا يتوافر فيها متطلبات تعهدها ورعايتها، وقد قارن كل من (Clark, 1992, pp. 123-124; Seagoe, 1974, 410-411) وبين خصائص محددة للأطفال الموهوبين، والمشكلات المحتملة أن ترتبط بها أو تترتب عليها، ويوضحها الجدول التالي: (Webb, Meckert, & Tolman, 1987).

الخصائص الانفعالية	الخصائص السلوكية
1- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	1- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات
2- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	2- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات
3- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	3- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات
4- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	4- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات
5- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	5- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات
6- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	6- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات
7- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	7- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات
8- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	8- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات
9- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	9- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات
10- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات	10- انخفاض القدرة على التكيف مع التغيرات

جدول رقم (١) المشكلات النفسية والسلوكية التي قد تترتب على

الخصائص النفسية والسلوكية للطفل الموهوب

م	الخصائص الإيجابية	المشكلات المحتملة
١	سرعة اكتساب واسترجاع المعلومات	- عدم تحمل بطء الآخرين - رفض التدريبات والتمارين النمطية الروتينية. - إمكانية رفض اكتساب المهارات الأساسية - الميل إلى التعامل مع المفاهيم شديدة التعقيد.
٢	الفضول المعرفي، الاتجاه للاكتشاف، الدافعية الداخلية، البحث الدؤوب عن الدلالة والمعنى	الميل إلى الإكثار من الأسئلة الغامضة المحيرة. الإرادة الصلبة والتمسك بالرأي الشخصي. رفض ومقاومة التوجيهات والتعليمات. تنوع الميول والاهتمام والاستغراق التام فيها. توقع مشاركة الآخرين لهم في نفس الاهتمامات والميول.
٣	القدرة على الفهم والتجريد والتركيب والاستمتاع التام بالنشاط العقلي وحل المشكلات	رفض وحذف التفاصيل التي لا لزوم لها من وجهة نظرهم. مقاومة التدريب والممارسة المفرطة المتكررة الروتينية. الاعتراض الدائم على إجراءات التدريس التقليدي.
٤	القدرة على الإدراك الفوري لعلاقات السبب والنتيجة	صعوبات تقبل الأفكار غير المنطقية وما يتعلق بالموضوعات المرتبطة بالعواطف والتقاليد أو التسليم المبني بالأشياء.

٥	الولع بالبحث عن الحقيقة والمساواة واللعب النظيف	غير عملي فلق فيما يتعلق بالموضوعات الإنسانية.
٦	الولع والاستمتاع بتنظيم الأشياء والبشر في فئات ذات تسلسل منطقي والبحث الدؤوب عن الاتساق	صياغة ووضع ضوابط ونظم بالغة التعقيد الميل إلى السيطرة ، والفظاظة ، والاستبداد
٧	لديه رصيد لغوي ضخم ، وكفاءة لفظية، ومعلومات ثرية وعميقة في مجالات معرفية متعددة	ربما يستخدم الألفاظ للهروب أو تجنب المواقف الحرجة. النفور من المدرسة والزملاء. قد يرى من قبل الآخرين بأنه يعرف كل شيء.
٨	قدرة فائقة على التفكير الناقد وصياغة توقعات شديدة المغالاة، الميل إلى نقد الذات، وتقويم الآخرين.	عدم التسامح مع الآخرين وتوجيه النقد اللاذع لهم. ربما يفقد أو تفتر همتهم لفقدان الأمل في التعايش مع الآخرين وتطور مؤشرات أولية للاكتئاب. النزعة إلى الإتيقان وعدم تقبل أنصاف الحلول.
٩	قدرة حادة على الملاحظة، والولع بالموضوعات والأشياء غير المألوفة، والانفتاح الدائم على الخبرات الجديدة، مع توافر قدر مرتفع من المرونة العقلية	الإفراط في التركيز والاندماج التام لدرجة التوحد مع المهمة أو العمل. وربما كان من السهل الاحتيال عليه أو خداعه نظر لكون الموهوب يتعامل بدرجة عالية من الجدية مع ما يعرض عليه
١٠	درجة مرتفعة من التركيز مع امتداد ما يعرف بسعة الانتباه ليغطي مجالات اهتمام متنوعة، وسلوك موجه بدقة بأهداف محددة، ودرجة عالية من المثابرة	التوتر والانزعاج الشديد حال مقاطعة الآخرين. الميل إلى إهمال الواجبات الاجتماعية والمحيطين به حال التركيز في موضوعات الاهتمام. الميل الدائم إلى المشاكسة والعناد .

١١	الحساسية المفرطة، والقابلية للتعاطف مع الآخرين والرغبة في التقبل من الآخرين	الحساسية المفرطة للنقد أو الرفض من قبل الأقران. التوقع بأن الآخرين يؤمنون بنفس قيمه أو مبادئه. الحاجة الملحة إلى النجاح والاعتراف والتقدير. ربما يبدوون مختلفون ولديهم شعور بالغربة.
١٢	طاقة عمل مرتفعة جداً، مصحوبة بدرجة عالية جداً من التيقظ والانتباه والشغف الدائم للتجديد وتكثيف الجهد لمدة طويلة.	ربما يعاني من الإحباط في فترات الكسل أو انعدام النشاط. خرق نظام وروتين عمل الآخرين. الحاجة الدائمة للتحفيز والإثارة وقد يفترقها في سياق التفاعل اليومي الروتيني الممل. قد يرى بأن لديه نشاط حركي زائد.
١٣	الميل إلى الاستقلال والاعتماد على الذات، وتفضيل العمل الفردي مع درجة عالية من الثقة في الذات	الرفض المطلق لتدخل الأقران أو الآباء. المغايرة non- conformity . عدم الاقتناع أو التقبل الفوري للحقائق والآراء.
١٤	اهتمامات وقدرات شديدة التنوع مع براعة عالية في أكثر من مجال.	قد يبدو مشتتاً وغير منظم. الإحباط الناتج عن الإحساس بوطأة ضغط الوقت. قد يتوقع منه الآخرون استمراراً في الأداء الكفاء .

وعادة ما تتحول هذه المشكلات من دائرة الاحتمال إلى التحقق الفعلي حال قصور فهم الآباء والمعلمون وأخصائيو الصحة النفسية لهذه الخصائص وعدم توفير متطلبات رعايتها وتعهدها وتربيتها إضافة إلى الضغوط المرتبطة بمواقف التفاعل الاجتماعي وما ينظمه من قيم تدعو إلى التوسط والمجاراة أو المسايرة. والتبعية كل ذلك يؤدي إلى العديد من المشكلات في مجال العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين interpersonal problems والتي عادة ما يرتبط بها إساءة تنميط الطفل

الموهوب miss - label كأن يقال عنه أنه طفلٌ مزعجٌ مثيرٌ للمشاكل
لوحوح كثير المطالب. مما قد يؤدي بطبيعة الحال إلى التشخيص الخاطئ
للأطفال الموهبين كأن يوضعوا في فئات القصور في الانتباه المصحوب
بالنشاط الحركي الزائد، اضطراب السلوك المضاد للمجتمع، اضطرابات
المزاج، اضطراب أو عصاب الوسواس القهري، صعوبات التعلم،
اضطرابات النوم، اضطراب العلاقات مع الآخرين، اضطرابات التواصل.
(Webb, ٢٠٠٠; Webb & Latimer, ١٩٩٣; Willard -
Baun, ١٩٩٠; Holt, ٢٠٠٠).

مصادر المشكلات التي يعاني منها الطفل الموهوب وأسباب

وجودها:

قد أجريت العديد من البحوث لتحديد مصادر هذه المشكلات وأسباب
وجودها بشكل فعلى وخلصت نتائج معظم هذه الدراسات إلى تحديد أهم
المصادر والأسباب علي النحو التالي :-

- ١- قصور ونقص الفهم والمساندة : lack of understanding and
support للأطفال الموهبين، بل عادة ما يتعرض هؤلاء الأطفال للعداء
والنبذ من قبل الآخرين.
- ٢- ثقافة ومعايير المدرسة: School culture and norms فالأطفال
الموهبين بحكم التعريف غير عاديين عندما يتم مقارنتهم بأقرانهم العاديين

من نفس المرحلة العمرية على الأقل في القدرات المعرفية، وهم في حاجة ماسة إلى خبرات تربوية مختلفة (Kleine & Webb, ١٩٩٢) والمدارس بصورة عامة توزع الأطفال إلى مجموعات حسب أعمارهم الزمنية وهنا يجد الطفل الموهوب نفسه أمام مأزق حقيقي يتمثل في الصراع النفسي بين الانصياع أو مسايرة التوقعات المفترضة للطفل العادي أو مخالفة هذه التوقعات والخروج عليها أو مغايرتها.

٣- توقعات الآخرين Expectations by others ومعروف أن الأطفال الموهوبون -خاصة الأكثر ابتكاريه - مغايرون والمغايريون Non-conformists يخرقون أو ينتهكون التقاليد والأعراف والعادات والقواعد والتوقعات، وهذه السلوكيات تثير عادة سخط الآخرين، ولما كان الأطفال الموهوبون شديدي الحساسية لغضب وسخط الآخرين فإنهم يميلون عادة إلى إخفاء قدراتهم بل وإنكار وجودها أصلاً. تحت وطأة ما يسمى المرغوبة الاجتماعية social desirability أو استحسان المعايير الاجتماعية والميل إلى مراعاتها.

٤- العلاقة مع الأقران Peer relationship يحتاج الأطفال الموهوبين إلى جماعات أقران متنوعة وذلك بسبب التنوع الشديد في اهتماماتهم وعادة ما تؤدي مستوياتهم المرتفعة في القدرات المختلفة إلى تطلعهم إلى الأطفال الأكبر سناً، وربما يختار هؤلاء الأطفال أقرانهم من خلال قراءة الكتب (Halsted, ١٩٩٤) ويسبب ذلك شعوراً قاتلاً بالوحدة النفسية في ظل

الصراع بين الرغبة في الاندماج مع الآخرين والنزعة المبالغ فيها إلى الاستقلال، وقد كشفت دراسات (Torrance, ١٩٦٢) للأطفال المبدعين أنهم يتعرضون للرفض الاجتماعي Social Rejection حتى من قبل المقربين من الأهل والأقارب منذ الفترات المبكرة من العمر ، وتبين بالفعل أن المبدعين يواجهون ضغوطاً شديدة لإنقاص الطاقة الإنتاجية والأصالة ، ومن مظاهر الضغوط التي لاحظها تورانس أن المبدعين في الأعمار الصغيرة والأعمار الكبيرة على السواء لا يلقون من زملائهم التقدير الكافي ، بل يلقون الإهمال والصد والسخرية (تورانس ١٩٦٢ ، في عبد الستار إبراهيم ، ٢٠٠٢ ، ص ، ١٢٣) .

٥- العلاقات الأسرية Family Relationships تؤثر الأسرة بشكل حاسم على ارتقاء الكفاءة الاجتماعية والانفعالية وعندما تحدث مشكلة فإن ذلك لا يعزى إلى رغبة من الأباء في خلق صعوبات للأطفال الموهوبين ولكن يعزى إلى نقص وقصور معلومات الأباء فيما يتعلق بطبيعة الموهبة وخصائص الموهوبين والقصور الحاد في أساليب المعاملة الوالديه.

٦- النقد الدائم من قبل الآخرين: و الأطفال الموهوبين موضع نقد دائم من قبل الآخرين وخاصة الأسرة.

برامج تعليم ورعاية الموهوبين:

تعددت برامج رعاية الموهوبين نتيجة لاختلاف النظم التعليمية وأهدافها والإمكانات المادية، هذا ويمكن تصنيف برامج رعاية الموهوبين إلى:

أولاً : برامج التجميع وتتضمن :

- أ- برامج رعاية الأطفال الموهوبين ضمن الفصول العادية .
- ب- برامج رعاية الموهوبين فيما يعرف بغرف المصادر .
- ج- برامج رعاية الأطفال الموهوبين فيما يعرف بنظام المجموعات المتجانسة .
- د- برامج رعاية الأطفال الموهوبين فيما يعرف بنظام الفصول المستقلة بذاتها .

ثانياً: برامج الإثراء .

ثالثاً : برامج الإسراع .

وستتناول فيما يلي هذه البرامج بشئ من التفصيل :

أولاً: برامج التجميع:

أ- برامج رعاية الأطفال الموهوبين ضمن الفصول العادية:

تعتمد هذه البرامج على عدم عزل الأطفال الموهوبين في مجموعات خاصة بهم حيث تتم رعايتهم في الفصول العادية ويتضمن هذا النوع من البرامج أسلوبين مختلفين :

يتضمن الأسلوب الأول :أن يقوم الأطفال الموهوبون بمشروعات متعمقة حول موضوعات المقرر بما يسمح بالاستفادة من طاقاتهم العالية .

ويتضمن الأسلوب الثاني :أن يترك الأطفال الموهوبين فصولهم لفترات محددة يتلقون فيها دروسا متعمقة يعودون بعدها مرة ثانية الي فصولهم .

وبالرغم مما يبدو عليه هذا النوع من البرامج بما يتضمنه من أسلوبين متكاملين من سهولة ومرونة في التطبيق إلا أن الأطفال الموهوبين مازالو يتعاملون مع المناهج العادية بالإضافة إلى نوع من الرعاية يحتاج مدرس على وعى تام باهتمامات الأطفال وحاجاتهم المتباينة.

(عبدالرحمن سيد سليمان، ٢٠٠٦ : ٢٥٢)

ب- برامج رعاية الموهوبين فيما يعرف بغرف المصادر:

وفيها يتلقى الموهوبون لبعض الوقت دروسا إضافية موسعة لإثراء برامج المدرسة العادية تساعد على التعمق في أحد المجالات أو الموضوعات الأكاديمية كما يمارسون بعض الأنشطة البحثية والإبداعية بغرض استثمار ما لديهم من استعدادات عالية من حيث التحليل والتطبيق والتفكير الناقد وحل المشكلات ويعودون بعدها الي فصولهم العادية ، ويعمل بهذه الغرف معلمون متخصصون في إدارة وتوظيف هذه المصادر في العمل مع

الموهوبين تتركز مهامهم تقييم وتشخيص المهارات الأكاديمية والسلوكية للطلاب وتحديد احتياجاتهم المختلفة وتقديم الأنشطة اللازمة حول محتوى الموضوع والتدريس لهم وتقييم نتائج غرفة المصادر وتقديم الإستشارات اللازمة لمعلمي الفصول العادية وللوالدين .

ويتم تجهيز هذه الغرف بمواد ونماذج ومصادر تعليمية عديدة مطبوعة ومستنسخة وغير مطبوعة كالمجلات والمطبوعات والأشرطة السمعية والبصرية وأجهزة تعليمية ومراجع ودوريات وحواسيب آلية تتيح الإتصال بالإنترنت ومواد وخامات وأدوات للفنون والموسيقى والتجارب المعملية . ويمكن للطلاب أن يعملوا داخل هذه الغرف فرادى أو في جماعات حيث يتم تقسيمهم حسب مجالات الموهبة والتفوق والميول إلى مجموعات متجانسة ، ويعد برنامج غرف المصادر من أكثر البرامج شيوعا وفاعلية في رعاية الموهوبين في أغلب مدارس العالم نظرا لأنه قليل التكلفة كما أنه يحسن من بيئة التعلم بالمدارس العادية، وله مردوده الإيجابي بالنسبة للتلاميذ العاديين الذين يستفيدون مما تعلمه زملاؤهم الموهوبون عند عودهم إلى فصولهم العادية.(عبدالمطلب أمين القريطي، ٢٠٠٥: ٢٧٥-٢٧٨)

ج- برامج رعاية الأطفال الموهوبين فيما يعرف بنظام المجموعات المتجانسة.

وهذا النظام ينطلق من فرضية مؤداها أن تجميع الأطفال الموهوبين في مجموعات متجانسة يفسح المجال لتقديم عناية أفضل ، وذلك نتيجة تقارب قدراتهم وحاجاتهم الأساسية وتجانسها، ومن أكثر الأساليب الشائعة في هذا النظام ما يلي :

- أسلوب الفصول الخاصة: وهذه الفصول الخاصة داخل المدرسة العادية تدرس فيها مناهج خاصة قد تكون ملائمة

لمناهج المدرسة العادية لكنها أكثر تطوراً وتسمى الفصول المتقدمة، أو قد تكون مناهج مختلفة تماماً عن مناهج المدرسة العادية وتسمى فصول الشيرف، وقد تكون مزيجاً من الاثنين معاً، أو تكون فصولاً ذات تميز خاص في أحد الموضوعات كالرياضيات مثلاً، أو قد تكون ضمن مدارس خاصة للمتفوق في موضوع الرياضيات أو الفن مثلاً. معنى ذلك أن جميع الأطفال في فصول خاصة الغرض منه إعطائهم معلومات خاصة يغلب عليها التنوع ويقبل فيها الأطفال الموهوبون والمتفوقون عقلياً طبقاً لشروط معينة تتعلق بمستوى ذكائهم وقدراتهم العقلية، إلا أن جميع الأطفال على أساس قدراتهم العقلية العالية له مساوئه فهو قد يحرم الطفل العادي أو الضعيف من الإثارة التي يتيحها الطفل المتفوق من خلال تعليقاته وأسئلته التي يطرحها في الفصل، بالإضافة إلى أن الكفاءة العقلية لها أوجه متعددة والتجميع يركز على وجه واحد منها هو التحصيل. ولهذا يرى بعض الباحثين أن عزل الموهوبين والمتفوقين في فصول خاصة بهم يخلق طبقة متميزة في المجتمع.

(عبدالرحمن سيد سليمان، ٢٠٠٦: ٢٥٥-٢٥٦)

- أسلوب المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين :

وفيها يتم تجميع الأطفال المتفوقين من حيث المستوى العقلي والتحصيل الدراسي في مدرسة واحدة ويتمعون بالتوافق والاستقرار النفسي. وتعتبر هذه المدارس من البرامج المفضلة للمتفوقين عقلياً في حالة واحدة فقط وهي المتمثلة في تقديم خدمات تعليمية خاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين الموجودين في المجتمعات المحلية التي تعاني

من صعوبات ثقافية أو إجتماعية أو إقتصادية أو ما إلى ذلك.
وتتمتاز برامج هذه المدارس الخاصة بوضع مسئولية
البرنامج في أيدي التلاميذ أنفسهم وكأنهم يعملون في وضع
يقسم فيه الأطفال الى مجموعات ولكل مجموعة هوايتها
الخاصة مثل مجموعات الرسم والتصوير والموسيقى
والتمثيل وهذا النوع من المدارس يتيح الفرصة للأطفال
الموهوبين للبحث العلمي والدراسة. ولكن يؤخذ على هذه
المدارس أنها طريقة من طرق العزل وأن الدراسات أثبتت
عدم جدوى مثل هذه المدارس للأسباب التالية :

- ١- حرمان فئة كاملة من الطلبة من التنافس داخل الفصل العادى.
 - ٢- الطالب الموهوب يعيش داخل هذه المدارس ضمن مجتمع يتصف
بالمثالية الزائدة وعندما يخرج للعالم العادى يجد صعوبة في التوافق معه
وتنعكس الآثار السلبية لذلك عليه مستقبلا .
- ولذلك م إلغاء هذا الأسلوب في كثير من دول العالم . (ناديا السرور
١٩٩٨: ٦٣-٦٤)

أسلوب التجمع العنقودي : يطبق هذا الأسلوب عندما لا يكون عدد طلاب
المدرسة كبيرا بحيث لا يوجد عدد كافى من الطلاب الموهوبين والمتفوقين
لتكوين فصل مستقل بهم ، فتكون أحد البدائل المتاحة لتعليمهم هو ضم هؤلاء
الطلاب معا فيما يطلق عليه بالمجموعة العنقودية لأداء مهام مشتركة داخل
أحد الفصول العادية التي تشمل خليطا غير متجانس من الطلاب ذوى
القدرات المتباينة ويبلغ عدد أفراد المجموعة العنقودية أربعة عشرة طالب
يتاح لهم بشكل منتظم خلال حصص دراسية يومية فرص وخبرات تعليمية
تناسب واستعداداتهم العالية مع معلم مدرب على إختصار المنهج وإثرائه
وإسراعه والتدريس بطريقة تفى باحتياجاتهم وتلائم أسلوبهم في التعلم .
(Davis & Rimm, ٢٠٠٤ : ١٦٣)

ويتضح مما سبق عرضه أن التجميع يسمح بتعليم الموهوبين ذوي الاستعدادات المتكافئة والإهتمامات الخاصة المتشابهة في مجموعات متجانسة لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي في دراستهم والنمو لمواهبهم فوجود الموهوب في بيئة تعليمية مع أفراد يماثلونه في قدراته وإهتماماته وميوله واستعداداته يولد لديه مزيد من الاستثارة والدافعية والتنافس.

ثانيا: برامج الإثراء:

يقصد بالإثراء إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين حتي تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين في المجالات المعرفية والانفعالية والابداعية وقد تكون هذه التعديلات على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين أو بزيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية التقليدية أو التعمق في مادة أو أكثر من هذه المواد الدراسية. (فتحي جروان، ١٩٩٩: ٢٦٩)

أنواع الإثراء:

يتخذ إثراء المنهج الدراسي المعتاد بخبرات وأنشطة تعليمية إضافية صورتان :

الإثراء الأفقي أو المستعرض: ويعني إضافة وحدات أو تقديم موضوعات مناسبة جديدة لموضوعات المنهج الأصلي التي يدرسها الطلاب فعلا في مقرر أو عدة مقررات والتي من شأنها تحقيق الإتساع والتمديد والإستمرارية لما يتم تدريسه واشباع الإحتياجات المعرفية للطلاب الموهوبين ، وإغناء خبراتهم في مجالات إهتماماتهم وميولهم.

الإثراء الرأسي أو العمودي: ويعني تعميق محتوى مجال ما من مجالات

المنهج المقرر ، وإعطاء بعض التطبيقات أو المشكلات الواقعية التي تسمح للطلاب بمزيد من التفكير التأملي والإبداعي وتنمية قدرتهم علي حل المشكلات ويتيح هذا النوع من الإثراء الفرصة أمام الموهوبين لمتابعة موضوع ما يهتمون به والتعمق فيه إلى حد الإشباع ، أو تطوير مهارة معينة إلى حد الإتقان ، كما ييسر لهم حب الإستطلاع والبحث إلى أقصى حد ممكن (عبدالمطلب القريطى ، ٢٠٠٥ : ٢٧٠-٢٧١)

مميزات الإثراء :

- ١- يساعد الطالب على التخصص في المجال الذى يحظى باهتمامه .
- ٢- يهيئ للموهوبين فرصا لمواجهة المشكلات التى تتطوى على إثارة التحدى والبحث بعمق.
- ٣- يتيح للطالب فرصة الحصول على درجة أعلى من الدرجة المطلوبة للتخصص في مجال معين.

٤- يمتاز بقلة التكاليف نسبيا مقارنة بالأساليب الأخرى لأنه لا يحتاج لنفقات إضافية في ميزانية المدرسة.

٥- يسمح للطالب بالبقاء مع أقرانه داخل الدرس العادية مما يحقق له نموا نفسيا اجتماعيا سليما.

عيوب الإثراء :

- ١- أن معظم المعلمين ليس لديهم المعرفة أو المهارات لتجهيز الخبرات الإثرائية اللازمة للأطفال الموهوبين فى صفوفهم التى ضم ما بين

(٣٠-٤٠) طالبا .

٢- يحتاج هذا الأسلوب الى إدخال تعديلات جذرية على طرق إعداد المعلم .

وتحديد عدد طلبة الصف الواحد وتحضير مواد تعليمية إضافية .

(عبدالرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠٦ : ٢٧٧)

ثالثا: برامج الإسراع :

نعني بالإسراع التعليمي ذلك النظام الذي يسمح للطلاب الموهوب والمتفوق بالتقدم في دراسته بمعدل أسرع وإجيز المرحلة أو المراحل الدراسية في فترة زمنية أقصر مما يستغرقه الطالب العادى .

وهناك أمثلة عديدة لمبدعين أنهوا دراساتهم في مراحل وجيزة وقدموا ابداعاتهم في مراحل مبكرة من عمرهم طفل أفغاني يدعي سيد جلال إلتحق بجامعة البرول والمعادن وعمره عشرة أعوام ،وكارل وايت الذى حصل على الدكتوراة في الفلسفة وعمره ١٤ عاما وعلى الدكتوراه في القانون وعمره ١٦ عاما . (عبدالمطلب القريطي ، ٢٠٠٥ : ٢٨٤)

طرق الإسراع :

الإلتحاق المبكر بدور الحضانة : فيمكن للطفل على حسب نضجه أن يلتحق بالحضانة قبل السن المقررة وذلك بعد أن يتم التأكد من تفوقه في الخصائص المختلفة وأثبتت الدراسات والبحوث التربوية أن الأطفال الموهوبين الذين يقبلون مبكرا في الحضانة ينجزون أعمالهم المدرسية وأدوارهم الأسرية بإتقان ،كما أنهم يتوافقون بشكل جيد ومماثل لمن هم في مستواهم الدراسي .

تخطى الصفوف الدراسية عبر دور الحضانة :

وذلك في حالة ما إذا ثبت تفوق التلميذ في السنة الدراسية التي يدرس فيها فينتقل الى صف دراسي أعلى . واتفق الباحثون أن هذا الأسلوب يجب أن يتم قبل نهاية الصف الثالث الابتدائي والا يستخدم مرة أخرى قبل أن يصل الطالب إلى المدرسة المتوسطة ففي الصف الثالث تكون الإعتبارات الاجتماعية أكثر أهمية في حياتهم من الأمور الأكاديمية ،ويمكن أن يؤثر تغيير مجموعة الأقران في ذلك العمر تأثيرا سلبيا على إنتاجية الطفل ،وعندما يصل الطفل الى المرحلة المتوسطة يمكن التفكير في تطبيق نوع ما من الإسراع عليه مرة أخرى ،حيث يمكن أن ينتهي الطالب من المدرسة المتوسطة و الثانوية في أقل من أربع سنوات .

الإنهاء من صفين دراسيين في عام واحد:

تفضل بعض المدارس هذه الطريقة عن الطريقة الأكثر شيوعا التي تتضمن تخطى صف دراسي كامل فالطفل الذي تخطى سنة في المرحلة الإعدادية يمكنه أن يدخل المرحلة الثانوية مبكرا .

الإسراع في مادة دراسية واحدة :

قد يتكرر وجود أطفال متميزين في مادة دراسية واحدة أو مادتين ولكنهم عاديون في بقية المواد ،وبالنسبة لهؤلاء الطلاب يكون الإسراع في مواد التفوق فقط أنسب لهم من تخطى الصفوف . (عبدالعزیز الشخص وزیدان السرطاوی، ١٩٩٩: ٢٠٦-٢٠٩)

مميزات الإسراع :

- ١- زيادة المتعة للتعلم وخفض الملل من المدرسة.
 - ٢- يسمح للطلاب التقدم وفقا لقدراتهم.
 - ٣- يمكن تعديله بحيث يمكن من خلاله تطبيق كلا الأسلوبين الإسراع والإثراء وبهذه الطريقة يسمح للطلاب أن يدرس مقررات إضافية أو يدرس مقررا معينا بعمق .
- يتيح للطلاب فرصة إكمال تعليمهم في وقت أقصر ،والبدء في حياتهم العملية في سن مبكرة.

عيوب الإسراع :

- ١- تعرض بعض الطلاب لمشكلات سوء التوافق الإجتماعى والنفسى حيث يفتقد الموهوب نتيجة لإسراع معدل تعليمه وتواجهه مع زملاء يكبرونه سنا الي القدرة علي تنمية الصداقات والعلاقات مع زملاء العمر الزمنى ويجد صعوبة في عقد صداقات جديدة مع زملائه الأكبر سنا.
- ٢- يفقد بعض الطلاب الموهوبين القدرة علي القيادة نتيجة لوضعهم بين طلاب يكبرونهم سنا وقد يشعر بعضهم بالعزلة والنفور من المجتمع لقلة الصداقات وضعف الدور الريادى.

**** تعقيب :**

من خلال العرض السابق لبرامج رعاية الموهوبين نجد أن لكل منهم مزاياه وعيوبه وعلى المؤسسات القائمة على رعاية الموهوبين أن تفاضل بينهم وتختار ما هو أنسب حسب إمكاناتها وطبيعة الطلاب الموهوبين لديها فعلي سبيل المثال نجد أن برامج الإسراع تكون مناسبة وفعالة مع الطلاب ذوي القدرة العقلية الفائقة إلي جانب تميزهم بخصائص جسمية مناسبة من حيث الطول والوزن وقدرة عالية على التوافق الإجتماعي. وأن يكون لديه رغبة في التعامل مع من هم أكبر منه سنا . وكذلك الحال بالنسبة للإثراء فهو وسيلة فعالة لتفريد التعليم ويمكن تقيمه داخل المدرسة العادية أو خارجها وبذلك يبقى التلميذ الموهوب مع أقرانه ويمدهم بما إكتسبه من مهارات وخبرات نتيجة لخضوعه لبرامج الإثراء . وفي النهاية تنصب هذه البرامج سواء الإثرائية أو الإسراعية داخل برامج التجميع حيث يتلقي الطلاب الموهوبين هذه البرامج داخل مجموعات باختلاف أنواعها سواء داخل فصول خاصة بالموهوبين أو في مدارس للموهوبين أو داخل الفصول العادية أو من خلال تجميعهم بع انتهاء اليوم الدراسي . ويمكن القول أن تعليم الموهوبين في مدارس خاصة بهم هو الأسلوب الأفضل نظرا لوجود الموهوب مع افراد يماثلونه في قدراته واستعداداته فيتوافق معهم ويحيا حياة سوية خالية من الصراعات والضغط النفسية والاجتماعية .

المراجع

- ١- عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠٦). المتفوقون عقليا خصائصهم- إكتشافهم -تربيتهم -مشكلاتهم ، القاهرة: مكتبة زهراء الشخص.
- ٢- عبدالعزيز السيد الشخص وزيدان اسرطاوى (١٩٩٩).تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين فى المدارس العادية ، العين :دار الكتاب الجامعى.
- ٣- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). "الموهوبون والمتفوقون (خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم)" ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- ٤- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). "الموهبة والتفوق والإبداع" ، الإمارات : دار الكتاب الجامعى.
- ٥- محمود فتحي عكاشة (٢٠٠٥). "أدوار المعلم في تنمية الذكاء الأنفعالي لدى الأطفال الموهوبين" ،مجلة الدراسات الإجتماعية- جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، المجلد (١٠) العدد (٢٠).
- ٥ - Davis, G. & Rimm, S. (٢٠٠٤). Education of the gifted and talented, (fifth ed.) Nedham heights, Monessotu : Allyn and Bacon

