٢٩

إرشاد الطلاب الموهوبين

نيكولاس كولانجيلو، جامعة أيوا

NICHOLAS COLANGELO

منذ إصدار الطبعة الأولى من هذا الدليل عام ١٩٩١، كان هناك توكيد مستمر ومتنام على الحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين، وبشكل خاصٍ الحاجات العاطفية والاجتماعية. وكما ذكرت في مقدمتي عام ١٩٩١، فإن تلبية الحاجات التعلّمية والمعرفية للطلاب الموهوبين قد سيطرت على هذا الميدان، في الوقت الذي ظل فيه الاعتراف بالحاجات العاطفية والاجتماعية متواصلاً، ولكن ليس بصورة أساسية. ومنذ الطبعة الثانية للدليل عام ١٩٩٧، قامت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين بإصدار تقرير رئيس عن القضايا العاطفية والاجتماعية للطلاب الموهوبين برئاسة مورين نيهارت، ونانسي روبنسون (Maureen Neihart & Nancy Robinson, 2001). ويُعدّ هذا التقرير ملخصًا للمعرفة ذات الصلة بالمناحي العاطفية والاجتماعية الرئيسة التي تواجه الشباب الموهوبين والمتفوقين في عموم البلاد. وقد كانت هناك عبر سنوات عدّة وجهتا نظر متضاربتان فيما يخص السعادة النفسية للطلاب الموهوبين (Neihart, 1999)، حيث ترى الأولى أن الأطفال الموهوبين يُظهرون – بوجه عام – تكيفًا حسنًا مثل بقية الطلاب الآخرين على الأقل. كما تؤكد وجهة النظر هذه أنه لا توجد حاجة ملحة لتوافر إرشاد مدرسي متخصص للطلاب الموهوبين؛ إذ إن ما يحتاجون إليه أساسًا هو الإرشاد النموذجي المتوافر في المدارس، كما أن حاجتهم إلى الإرشاد لا تعتمد على موهبتهم، بل على بعض جوانب شخصياتهم التي تحتاج إلى رعاية.

وترى وجهة النظر الأخرى أن الموهبة تجلب معها مجموعة من القضايا الاجتماعية والشخصية، التي تكون مقصورة على مواهب هؤلاء الطلاب، حيث يتعاملون من خلال قدراتهم العقلية المتطورة وحدّة مشاعرهم مع قضايا ذات علاقة بالنفس والآخرين بطرائق مختلفة عن عامة الناس؛ لذا، فإنهم يتطلبون فهمًا خاصًا. كما أنهم يحاولون التكيف مع ثقافة الأقران التي تكون متضاربة أحيانًا، إن لم تكن عدوانية تجاه الأشخاص الموهوبين عقليًا. أمّا الإرشاد للطلاب الموهوبين من وجهة النظر الثانية، فيُعدّ تخصّصًا، حيث يلزم المرشدون الإحاطة بالحاجات الخاصة للطلاب الموهوبين عند اصطدامهم بالتحديات التي تواجه تطورهم، وبتحديات البيئة ذات الرسائل المحيرة والمختلطة. وتفترض وجهة النظر الثانية هذه أنه في الوقت الذي يقوم فيه معظم الطلاب الموهوبين بالتكيف النفسي المناسب، فإن قلة منهم يكونون عرضة للخطر من الناحية النفسية، ويحتاجون إلى إرشاد يركز على حاجاتهم.(Colangelo & Assouline, 2000)

يمكن القول إن وجهة النظر الأخيرة هي أكثر دقة وفائدة. واستنادًا إلى خبرتي وبحثي، فإن للطلاب الموهوبين حاجات إرشادية مهمة ومتكررة تستند إلى موهبتهم.

يركز هذا الفصل على الحاجات الإرشادية للطالب الموهوب، وعلى دور المرشد في تلبية هذه الحاجات. ومع إدراكي أن مثل هذا الإرشاد يمكن أن يحدث في مراكز الصحة العقلية المجتمعية، فإن تركيزي هنا سيكون على الإرشاد الذي يمكن القيام به في المدرسة.

نظرة تاريخية

إن نظرة تاريخية مختصرة لإرشاد الطلاب الموهوبين ستقودنا إلى الوضع الحالي للإرشاد. ويمكن تتبع حركة الطفل الموهوب في الولايات المتحدة وصولاً إلى لويس تيرمان (Lewis M. Terman) الذي شكلت دراسته لنحو (١٥٢٨) طفلاً موهوبًا مشروعًا سُمّي الدراسات الجينية للأذكياء (Burks, Jensen & Terman, 1930; Terman, 1952; Terman & Oden, 1974, 1959). وقد أسست دراسات تيرمان للموهبة بأسلوب تجريبي وقياس نفسي، وبدّدت العمل بالخرافات السلبية، والتقاليد التي تخص الموهوبين. فعلى سبيل المثال، أظهر تيرمان وزملاؤه أن الأطفال الموهوبين كانوا متفوقين جسميًا، وأكثر استقرارًا من الناحيتين الاجتماعية والنفسية من أقرانهم الذين يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة.

ترى دراسات تيرمان أن الاهتمام بالحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب الموهوبين أمر غير ضروري. وعليه، فإن أيّ تركيز مبدئي على إرشاد هؤلاء الطلاب يُعدّ في غير موضعه. وبما أن نموذج دراسات تيرمان لم يعد ممثلاً لمجتمع الموهوبين الواسع، فإنه لم يعد مناسبًا الافتراض بأن هناك غيابًا عامًا إزاء الاهتمام بالسعادة العاطفية والاجتماعية للطالب الموهوب.

لقد حُدّدت عينة تيرمان باستعمال اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء، وكانت العينة مقتصرة على الشباب البيض من الطبقة المتوسطة تقريبًا (Holahan & Sears, 1995)، وقد اختيرت المجموعة الأصلية للاختبار من قبل المعلمين، ومن المحتمل أن يكون قد رافق ذلك بعض التحيز في عملية الاختيار حتى قبل إجراء هذا الاختبار. وعلى الرغم من أن تيرمان قد قضى على عدد من الخرافات، إلاّ أنه اختلق عددًا آخر منها. ومن أبرزها، أن الأطفال الموهوبين عادة ما يكونون قادرين على التكيف؛ لذا، فهم لا يحتاجون إلى خدمات الإرشاد، ومن ثم، فإن المرشدين لم يكونوا جزءًا مكملاً في برامج تعليم الموهوبين خلال مرحلة تطورهم المبكرة (Kerr, 1986; Webb, Meckstroth, & Tolan, 1982).

لقد كانت ليتا هولنجوورث (Leta Hollingworth, 1926, 1942) أول مَنْ أسهم بدليل يوضح أن هناك حاجات عاطفية واجتماعية للطلاب الموهوبين تستحق الاهتمام، وأكدت أيضًا أن البيئة المدرسية تقود إلى عدم المبالاة مع هؤلاء الطلاب، وتوقعت بعض الصعوبات العاطفية ومشاكل الأقران التي أصبحت تلقى الاهتمام هذه الأيام، وبالتحديد ملاحظتها حول وجود فجوة بين التطور العاطفي والعقلي للطالب الموهوب، حيث قالت: «إن وجود عقل البالغ وعواطف الطفل متحدة في جسم طفولي يعني مواجهة مصاعب معينة» (Hollingworth, 1942, p. 282).

شهد عقد الخمسينيات من القرن الماضي بعض الاهتمام بإرشاد الطلاب الموهوبين، وتأسيس برامج إرشاد وبحث، حيث أسس جون روثني (John Rothney)، وهو مرشد تربوي، مختبر وسكونس - ماديسون (Wisconsin-Madison) لإرشاد الطلاب المتفوقين، الذي ترأسه روثني، ثم مارتشال سانبورن (Marshall Sanborn)، ثم أعيدت تسميته ليصبح معهد الإرشاد للطلاب المتفوقين الذي ترأسه تشارلز بلفينو (Charles Pulvino)، ومن بعده نيكولس كولانجيلو (Nicholas Colangelo)، ومن ثم فيلب بيرون (Colangelo & Zaffrann, 1979).

وقد مثّل جون كيرتس جوان (John Curtis Gowan) قوة رئيسة في تعزيز خدمات الإرشاد للموهوبين بدءًا بالخمسينيات، وانتهاء بالسبعينيات. كما أسس هاري باسو (Harry Passow) وطلابه مشروع الشباب المتفوقين عام ١٩٥٤، الذي كان له دور إرشادي كبير. وعمومًا، فقد شهدت أعوام الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي حساسية زائدة تجاه موضوعات تتعلق بالحاجات الإرشادية للنساء الموهوبات، والأقليات، والطلاب ممّن هم أقل حظًا.

وفي الثمانينيات من القرن الماضي، أسس جيمس ويب (James Webb) في جامعة ولاية رايت (Wright) برنامجًا لدعم الحاجات العاطفية للموهوبين بعد انتحار دالاس إيجبيرت (Egbert Dallas) الموهوب ذي السبعة عشر عامًا، وأكمل هذا البرنامج عمله بالتركيز على معالجة الحاجات النفسية والإرشادية للطلاب الموهوبين، ثم ازداد الاهتمام بموضوعات الانتحار والاكتئاب بين الطلاب الموهوبين من خلال عمل جيمس ديلايل في جامعة ولاية كنت (Kent State University) (e.g., Delisle, 1992).

وفي عام ١٩٨٢، أسست باربرا كير (Barbara Kerr) مختبر الإرشاد للموهوبين والمتفوقين في جامعة نبراسكا (Nebraska-Lincoln)؛ بغية تطوير برامج الطلاب الموهوبين، والطلاب الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة (Myers & Pace, 1986). كما أسست ليندا سلفرمان (Linda Silverman) مركز تطوير الطفل الموهوب في دنفر بولاية كولارادو (Denver, Colorado). وفي عام ١٩٨٨، أسست جامعة أيوا (Iowa) المركز الوطني الشامل لتعليم الموهوبين (سمّي في عام ١٩٩٥ بمركز كوني وجاكلين بلانك الوطني لتربية الموهوبين وتطوير النابغين) برئاسة نيكولاس كولانجيلو (Nicholas Colangelo). وقد اهتم هذا المركز بالإرشاد الشخصي، والتوجيه الوظيفي، والإرشاد العائلي، والتقويم النفسي، في حين ترأس البرامج الإكلينيكية في مركز بلين-بلانك (Belin-Blank) المديرة المشاركة وعالمة النفس المدرسي سوزان أسولاين (Suzan Assoline).

يمكن إجمال المراحل التاريخية لإرشاد الطلاب الموهوبين، اعتمادًا على تقسيم كارين كلير (Karen Clair, 1989) على النحو الآتي:

١. بدايات القرن العشرين: حيث كان هناك بعض الاعتراف بالحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين من خلال التركيز على أعمال تيرمان، وهولنجوورث.

٢. فترة الخمسينيات من القرن الماضي: تخلل هذه المرحلة منحى غير توجيهي لإرشاد الطلاب الموهوبين، واعتُرف في هذه المرحلة بالتأثير الكبير لكارل روجر (Carl Roger, 1951) في مهنة الإرشاد ككل.

٣. فترة الستينيات من القرن العشرين: شهدت هذه المرحلة بداية إرشاد الموهوبين في المدارس، حيث تم التوكيد على دور المرشد المدرسي في تطوير مهارات الطلاب كافة، مع بعض الاهتمام الخاص بالموهوبين.

٤. فترة السبعينيات من القرن العشرين: شهدت هذه الفترة تطوير برامج لإرشاد الطلاب الموهوبين، مع التوكيد على برنامج إرشادي متكامل في المدارس، لا يركز على ندوات الإرشاد فقط، بل يتعداها إلى برامج الإرشاد والتقويم والبحث المتعلق بالإرشاد المدرسي.

٥. فترة الثمانينيات من القرن العشرين: وقد شهدت تنوعًا في برامج إرشاد الموهوبين، من مثل: التركيز على تدني التحصيل، والأقليات من الطلاب، والإناث، كما تميزت هذه الفترة بالتنوع فيما يخص النماذج، والطرائق الخاصة بالإرشاد.

٦. يمكن إضافة المراحل التاريخية التالية حسب المراجعة التي قامت بها كلير:

٧. فترة التسعينيات من القرن العشرين: حيث تم التوكيد في هذه المرحلة على الحاجات الخاصة للطلاب الموهوبين، مع التركيز على أقرانهم الموهوبين الذين يعانون صعوبات في التعلّم. كما كان هناك تركيز على توفير برامج (الإرشاد، والمناهج) تلبي الحاجات المزدوجة (الموهبة، وصعوبات التعلّم) الخاصة بالطلاب (see, e.g., Cash, 1999). وقد شكلت قضايا الهوية العائلية والجنسية اتجاهات مهمة في هذا العقد أيضًا .(Colangelo & Assouline, 2000)

٨. بدايات القرن الحادي والعشرين وما بعد ذلك: يتوقع المؤلف في العقد القادم تنامي الاهتمام بالقضايا الأخلاقية، إضافة إلى التركيز على الذكاء العاطفي للطلاب. كما سيكون هناك تركيز موسع على قضايا دولية، باعتبار أن رؤية الموهبة سوف تتضمن منظورًا عالميًا.

مفهوم الذات

لقد شهد الاهتمام بمفهوم الذات الذي بدأ في التسعينيات من القرن الماضي نهضة قوية خلال ذلك العقد. ويبدو أن كلّ شيء جيد في حياة المدرسة يُعزى إلى المفهوم الإيجابي للذات، وأن معظم ما يُشكّل خطرًا على الطلاب يُعزى إلى النظرة السلبية نحو الذات. وأشار داوز (Dawes) إلى أن علم النفس التربوي يربط الصحة العقلية الإيجابية بمفهوم الذات (i.e., self-concept)، وأظهرت مراجعته وجود مجموعة من السلوكات الهدامة للمراهقين والبالغين الذين يمتلكون تقييمات إيجابية لأنفسهم، وقد أشارت ملاحظاته العميقة إلى أن تمتع الفرد بتقدير عالٍ للذات لا يضمن سلوكًا اجتماعيًا مقبولاً، وأن الطلاب الذينَ يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي عالٍ، قد يكون لتصرفاتهم نتائج سلبية أيضًا.

ولفكرة مفهوم الذات جذور تاريخية عميقة في علم النفس والتربية، حيث يمكن النظر إلى مفهوم الذات كنظام قوي من البنى المعرفية التي تتوسط لتغيير السلوكات وردود الأفعال التي يشترك فيها الأفراد (Nuris, 1986, p. 435). وقد تطور مفهوم الذات من مجموعة من الآراء حول الذات (e.g., Rogers, 1951; Snygg & Combs, 1994) إلى مشاعر جيدة وسيئة عامة عن الذات، ثم إلى نظرية حديثة وبحث حول التعريف الإجرائي لبنية مفهوم الذات ومحتواه (Colangelo & Assouline, 1995; Marsh, 1990; Nuri-us, 1986). ويذكر نيهارت (Neihart, 1999)أن مفهوم الذات هو مجموعة من الأفكار التي يملكها الفرد عن نفسه، وهو مكون أساسي لما يُطلق عليه عادة الشخصية.

حظي مفهوم الذات لدى الشباب الموهوبين باهتمام بالغ خلال العقدين السابقين (Neihart & Robinson, 2001; Plucker & Stocking, 2001). ويرى نيهارت أن عددًا من الدراسات انتهت إلى عدم وجود فروق بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين، في حين أظهرت دراسات أخرى فروقًا لصالح الطلاب الموهوبين، وعلى وجه التحديد لدى قياس مفاهيم الذات المتعلقة بالقدرات الأكاديمية. وقد بحثت هذه الدراسات في المناحي الآتية:

كيفية مقارنة مفهوم الذات لدى الأطفال العاديين والموهوبين.

تحديد إذا كان مفهوم الذات بنية تطورية أم لا (Harter,

1982; Hoge & McSheffrey, 1991; Hoge & Renzulli, 1993; Karnes & Wherry, 1981; Marsh, 1992, 1993).

كيفية تأثير البرنامج في فكرة مفهوم الذات لدى الطفل (Kelly & Colangelo, 1984; Loeb & Jay, 1987; Maddux, Scheiber, & Bass, 1982).

يُمثّل مفهوم الذات والموهبة بنيتين معقدتين، تزداد دراسة كلّ منهما تعقيدًا وصعوبة من خلال الخلافات النظرية في كلّ مجال. فعلى سبيل المثال، كانت الطبيعة التطورية لمفهوم الذات وعملياته مثار جدل (Harter, 1982; Karnes & Wherry, 1981; Ketcam & Snyder, 1977). أضف إلى ذلك، فإن هناك مخاوف حول صدق وثبات المقاييس متعددة الأبعاد لمفهوم الذات (Marsh, 1990, 1993, 1994; Wylie, 1989). ويلاحظ أن مسألة أحادية الأبعاد مقابل تعدد الأبعاد في مجال تعليم الموهوبين تتخلل مجالات هذا الحقل كلّه تقريبًا.

وفي الحقيقة، فإن الأبحاث تعطي مصداقية للطبيعة متعددة الأبعاد لمفهوم الذات (see Plucker & Stocking, 2001). ففي دراسة لتقصي مفهوم الذات لدى (٥٦٣) طالبًا موهوبًا من الصفوف (٣-١١)، وجد كولانجيلو، وأسولاين (Kolangelo and Assouline, 1995)، دعمًا للفكرة التي ترى أن مفهوم الذات الكلي للطلاب الموهوبين هو مفهوم إيجابي. وقد كان هناك صعود وهبوط عبر المستويات الصفية والمجالات المختلفة عندما قيست بمقياس بيرس هارس (Piers Harris) لمفهوم الذات لدى الأطفال. وكانت أهم النتائج بالنسبة إلى مرشدي المدارس على النحو الآتي:

١- ارتفاع درجات مفهوم الذات العام للطلاب الموهوبين في المدارس؛ الابتدائية، والمتوسطة، والعليا، وحصول طلاب المدرسة المتوسطة على أقل الدرجات، في حين أظهرت طالبات المدرسة العليا انخفاضًا ملحوظًا.

٢- كلما تقدم الطلاب الموهوبون في المدرسة، أصبحوا أكثر قلقًا وشعورًا بالوحدة.

٣- كانت أدنى درجات الطلاب أل (٥٦٣) في مجالي المهارات البين اجتماعية، والرضا الذاتي.

٤- تبوؤ المجالات العقلية والمدرسية أعلى الدرجات.

ترتبط اتجاهات الطلاب الموهوبين إزاء مواهبهم الخاصة بمفهوم الذات ارتباطًا وثيقًا. كما تُقدّم ثلاثة كتب، هي: «أن تكون موهوبًا» (جمعية الأطفال الموهوبين، ١٩٧٨)، و«الأطفال الموهوبون يتكلمون» (Delisle, 1984)، و«الصغار الموهوبون يتكلمون» (Delisle, 1987)؛ شهادات للأطفال الموهوبين الذين يصفون تأثير الموهبة في حياتهم.

ومن النتائج المستخلصة من هذه الشهادات، أن هؤلاء الأطفال يملكون مشاعر مختلطة عن مواهبهم، وقد قدّمت الأبحاث بعض التوكيد لهذا التضارب، حيث وجد كولانجيلو، وكيلي (Colangelo and Kelly, 1983) أن الشباب الموهوبين كانوا إيجابيين تجاه موهبتهم، في الوقت الذي تصوروا فيه أن المعلمين وزملائهم غير الموهوبين ينظرون إليهم نظرة سلبية. وقد بيّنت دراسة أجراها كير، وكولانجيلو، وجيث (Kerr, Colangelo, and Gaeth, 1988)، أن موقف المراهقين الموهوبين تجاه موهبتهم كان متعدد الأوجه، وأنهم كانوا إيجابيين في ما يتعلق بنموهم الشخصي والأكاديمي. أمّا فيما يخص علاقاتهم بأقرانهم، فقد كانت سلبية. وقد دعم باحثون آخرون (Monaster, Chan, Walt, and Wiehe,1994) نتيجة دراسة كير وآخرين القائلة إن المواقف تجاه الموهبة هي متعددة الأوجه، وقد وجد مناستر وآخرون أن الذين يعرفون الطفل الموهوب جيدًا يملكون مواقف إيجابية نحوه، وأن هذه المواقف تصبح أكثر سلبية تجاه الموهبة عند غياب المعرفة الشخصية للطفل الموهوب.

تُعدّ النتائج التي توصل إليها كير وآخرون (kerr et al)، ومناستر وآخرون (Monaster et al)، ذات علاقة قوية بمرشدي المدارس؛ بسبب تركيز هذه الموضوعات على التفاعل الإنساني. ويستطيع المرشدون في جلسات الإرشاد الفردية مناقشة موضوعات وطرح أسئلة، مثل:

- ماذا يعني أن تكون موهوبًا؟
- ما الأشياء التي نحبها، وتلك التي لا نحبها بصفتنا موهوبين؟
- لو لم أكن موهوبًا، فما الأفضل أو الأسوأ لي؟

الإرشاد المهني للموهوبين

عندما يوشك الطلاب الموهوبون على التخرج في المدرسة الثانوية، فإنهم يبدؤون التخطيط للالتحاق بالكلية أو بمهنة ما، ويشترك أولياء الأمور والمربون في ذلك التخطيط أحيانًا؛ لضمان «ألاّ يبدد الطالب موهبته». ومن خلال تجربتي مع هذه الظاهرة، فإن «عدم إضاعة الموهبة»

يترجم إلى «اتخاذ القرار المنطقي بالنسبة إلى الشخص البالغ». ويبدو أن هناك مجموعة من البالغين يعتقدون بأن بعض المهن جديرة بالطالب الموهوب، وبعضها الآخر ليست كذلك. وتقع مهن معينة، مثل: الطبيب، والمحامي، والمهندس، والفيزيائي ضمن مجموعة المهن المناسبة للطلاب الموهوبين، في حين تُعدّ مهن أخرى، مثل: المدرس، والموجّه الاجتماعي، ومرشد المدرسة، والممرض ضمن مجموعة أقل أهمية من المهن السابقة.

ويبدو أن التخطيط المهني للطلاب ذوي القدرات العالية (Kaufmann, 1981; Kerr, 1985, 1991, 1998)، فالطلاب الموهوبون لا يعرفون دائمًا ما ينبغي لهم فعله في بقية حياتهم، كما أن قدرتهم على إحراز النجاح الأكاديمي في المدرسة، لا يعني أنهم يملكون المعلومات الكافية للتخطيط المهني. ومن الواضح أن المقدرة والطموح لا تترجمان إلى أفعال مخططة أو ذات معنى دائمًا.

الإمكانات المتعددة

يُعدّ موضوع الإمكانات المتعددة (mulipotentiality) أحد أكثر المفاهيم التي حظيت بالنقاش في الكتابات المتعلقة بالموهبة (Neihart & Robinson, 2001; Sajjadi, Re-jskind, & Shore, 2001). ويشير المصطلح، ضمنًا، إلى الأفراد الذي يمتلكون مواهب واهتمامات متنوعة، ويستطيعون تحقيق مستويات عليا من النجاح في حقول مختلفة. وتكمن المشكلة في كيفية اختيار مسار من بين العديد من المسارات الواقعية الممكنة. وفي الوقت الذي تبدو فيه هذه المشكلة موقفًا يمكن التعايش معه بكلّ ارتياح، إلاّ أنها تُعدّ مشكلة حاسمة بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين. فقد يعاني الشباب ذوو الإمكانات المتعددة بسبب وفرة الاختيارات المتاحة لهم خلال التخطيط للمهنة، ما لم يكن هناك تدخلات مناسبة (Rysiew, Shore, & Leeb, 1998, p. 423). ويأتي التعريف الأكثر فائدة للإمكانيات المتعددة من فريدريكسون، وروثني (Frederickson and Rothney, 1972)، الذي مفاده «المقدرة على اختيار أو تطوير أيّ عدد من الكفايات إلى مستوى عالٍ». ومن دون شرط تطوير الكفايات إلى مستوى عالٍ، فإن فكرة تعدد الإمكانات تفقد مضمونها. وفي الوقت الذي دار فيه نقاش حول ضرورة اقتصار هذا المفهوم على القدرات لا الاهتمامات (see Rysiew, Shore, & Carson, 1994)، فقد كان هناك بعض الخلاف في حقل تربية الموهوبين حول وجود هذه الفكرة وأهميتها في فهم الموهبة.

وعلى الرغم من غياب البيانات التجريبية التي تدعم مبدأ الإمكانات المتعددة، إلاّ أن هناك بعض التقارير الإكلينيكية عن هذا الموضوع. أمّا التحديات الجدية الوحيدة حول وجود الإمكانات المتعددة وفائدتها، فقد كان مصدرها آشتر، ولوبنسكي، وبنبو (Achter, Lubinski, and Benbow, 1996)، وآشتر، وبنبو، ولوبنسكسي (Achter, Lubinski & Benbow, 1997). وعمومًا، فقد أشار سجّادي، وريجسكند، وشور (Sajjadi, Rejskind, and Shore, 2001) إلى أن وجود الإمكانات المتعددة لدى الطلاب الموهوبين، قد لا يعني بالضرورة أنها مشكلة مهمة بالنسبة إلى هؤلاء الطلاب.

وقد حدّد ريسيو وآخرون (Rysiew et al., 1998) بعض المشكلات لدى التعامل مع الإمكانات المتعددة، خاصة فيما يتعلق بخيارات الوظيفة، نذكر منها:

١- عدم الاقتصار على اختيار وظيفة واحدة؛ نظرًا إلى امتلاك الطلاب خيارات متنوعة ومتساوية.

٢- معاناة الطلاب ذوي الإمكانات المتعددة بشأن مسألة الإتقان والكمال، حيث إنهم يبحثون عن وظيفة متكاملة مثالية.

٣- شعور الطلاب بسطوة أولياء الأمور والآخرين، التي تلزمهم باتخاذ قرارات تُسفر عن متابعة دراساتهم العليا.

٤- على الطلاب عمل التزامات تتطلب تعلّمًا بعيد المدى (جامعيًا، مهنيًا) وتأخيرًا في الاستقلالية فيما يتعلق بكسب رواتب كافية وتكوين عائلات؛ إذ يصعب تغيير استثمارات «التدريب» طويلة الأجل، في حال بدأ الطالب فعلاً بالعمل لسنوات عديدة في مهنة محدّدة، حتى لو كانت هناك شكوك جدية حول مسار المهنة المختارة.

راجع ريسيو وآخرون (Rysiew et al, 1998) عددًا من الكتابات التي تتحدث عن دور المرشدين في مساعدة الطلاب الموهوبين متعددي الإمكانات على تحديد القرارات الخاصة باختيار المهنة، ومن أهم هذه التوصيات:

أ- استكشاف المهنة بصفتها طريقة ومنهجًا للحياة، لا منصبًا، أو عملاً معينًا.

ب- عدم الاقتصار على مهنة واحدة فقط.

ج- استعمال الأنشطة الترفيهية بصفتها طريقة لتطوير القدرات والهوايات بعيدًا عن المهنة.

د- استعمال إرشاد المهنة كنشاط ذي قيمة، واستكشاف خيارات واسعة لتحقيق الرضا في الحياة.

هـ- تأكيد مناقشات الأقران، والعمل الاجتماعي مع الشباب الآخرين متعددي الإمكانات؛ حتى يعرف الإنسان أنه ليس الوحيد الذي يواجه مشكلات.

لقد شارك الطلاب المختارون لبرامج مركز بيلين – بلانك بدءًا من العام ١٩٨٨ في ورشة إرشاد تخص التطوير المهني، وقد تضمن برنامج التطوير المهني التوصيات السابقة لريسيو وآخرين (Rysiew et al., 1998)، وقد أثبت الجزء الخاص بالمكون المعتمد على القيم نجاحه الكبير مع طلاب المرحلة الثانوية.

الإرشاد الجمعي

يُعدّ الطلاب الموهوبون أكثر ذكاء في مساقاتهم الدراسية منه فيما يخص أنفسهم، وهم يمتلكون القدرة على سبر غور أنفسهم، لكنّهم نادرًا ما يمتلكون فرصةً للتعبير عمّا في داخلهم، وأقصى ما يستطيع المرشدون تقديمه للإسهام في تنمية الطلاب الموهوبين اجتماعيًا وعاطفيًا، يتمثل في إرشاد المجموعة.

يُعدّ الإرشاد الجمعي (group counseling)ميدانًا خصبًا يُوفّر للطلاب فرصة نادرة لمشاركة الآخرين همومهم وأسئلتهم عن النمو والموهبة، إلاّ أن الجلوس والتحدث عن المشاعر فقط غير كاف. وإرشاد المجموعة هو برنامج منظّم يشترك فيه قائد مدرب، مثل مرشد المدرسة، الذي يملك معرفة بالشباب الموهوبين، وديناميات الجماعة.

أهمية الإرشاد الجمعي للطلاب الموهوبين

إن مناقشة الطلاب بعضهم بعضًا، وتبادلهم الآراء والأفكار في جو من الثقة والتفاهم، يُسهم في تنميتهم اجتماعيًا وعاطفيًا؛ إذ يحتاج الطلاب إلى مشاركة أقرانهم همومهم ومشاعرهم. وتجدر الإشارة هنا إلى أن حصر التفكير في الأقران الذين يماثلونهم في العمر الزمني، لا يعطي المفهوم الحقيقي للأقران. فالقرين هو رفيق الروح أكثر منه رفيق العمر؛ إنه شخص يفهم ما تعنيه، ويَعي ما تتحدث عنه، ويستطيع التجاوب معك. ويمكن القول إن الطلاب الموهوبين نادرًا ما يتاح لهم المجال للحديث عمّا يعنيه أن تكون موهوبًا، أو فهم أشياء لا يستطيع آخرون فهمها. ويبدو أن المربين لا يجرؤون على نقاش مثل هذه الموضوعات. وبطبيعة الحال، فإن الطلاب الموهوبين يملكون من الذكاء ما يدفعهم إلى الاحتفاظ بمثل هذه الأمور في أعماق صدورهم.

وهنا لا بدّ من تأكيد أن وضع الطلاب في مجموعات؛ لمساعدتهم على مناقشة الموضوعات ذات الطبيعة الشخصية والاجتماعية في جو آمن، يعطيهم فرصة الاستماع والنمو من خلال أقرانهم. ويرى بعض الباحثين أن الطلاب الموهوبين يخفون شخصياتهم معظم الوقت (Colangelo, 1991; Colangelo & Peterson, 1993)، ولهذا، فإن الإرشاد الجمعي يشجع الطلاب الموهوبين على مشاركة الآخرين الذين يبدون رغبة في فهمهم وتقبلهم. وأكاد أجزم أنه إذا أعطي الطلاب الموهوبون فرصة الالتقاء ببعضهم بعضًا كمجموعة صغيرة بهدف الاكتشاف الذاتي، فإن هذا سيكون بالنسبة إلى معظمهم الفرصة الأولى لمشاركة أقران حقيقيين. وإذا كانت هناك حاجة لتبرير استعمال الإرشاد الجمعي مع الطلاب الموهوبين، فإن ذلك لا يبرز في مواقف الحياة المدرسية بصورة طبيعية.

موضوعات الإرشاد الجمعي

قد يحتار المرشد في اختيار الموضوعات المفيدة أو المهمة لجلسات الإرشاد الجمعي مع الطلاب الموهوبين. ويبدو أن هؤلاء الطلاب لن يجدوا صعوبة في بدء المناقشة. ومن خلال خبرتي مع المجموعات، فإن التحدي الحقيقي يتمثل في إنهاء هذه النقاشات، وليس في إطلاقها.

يحتاج المرشد إلى إعداد الجو وترتيبه للمجموعة. كما يجب عليه أن يكون واضحًا فيما يخص الأخلاقيات، والغرض، والقواعد، والمعايير. وبطبيعة الحال، فإن الهدف الأساسي للطلاب الموهوبين يتمثل في قدرتهم على التحدث عن أنفسهم، والتعلّم من بعضهم بعضًا في جوّ من الأمان والاحترام. وتمثل الأسئلة التالية بعض الجوانب التي يستطيع المرشد استخدامها في توليد النقاشات:

١- ماذا يعني أن تكون موهوبًا؟ لقد دارت نقاشات متنوعة حول هذا السؤال، ومن الواضح أن الطلاب ينظرون إليه بطرائق مختلفة. ومن الأسئلة التي تساعد على شرح هذا الموضوع:

أ- ماذا يعني لوالديك أن تكون موهوبًا؟

ب- ماذا يعني لمعلميك أن تكون موهوبًا؟

ج- ماذا تعني الموهبة للأطفال الآخرين في المدرسة؟

٢- كيف تكون الموهبة ميزة بالنسبة إليك؟ وكيف تكون عكس ذلك؟

٣- هل تعمدت إخفاء موهبتك في إحدى المرات؟ إذا كانت الإجابة نعم، فكيف كان ذلك؟

لقد وصف كولانجيلو (Colangelo, 1991) نقاشات جماعية مع طلاب موهوبين، تحدثوا فيها عن تعمدهم أن يكونوا متدنيي التحصيل، ويحصلوا على علامات أقل بصورة مقصودة؛ حتى يتقبلهم أصدقاؤهم بشكل أكبر. وهناك الكثير من الطلاب الموهوبين الذين يرغبون في توضيح العديد من القرارات التي اتخذوها لتجنب إظهار موهبتهم.

٤- كيف تختلف مشاركتك في هذه المجموعة عن يوم مدرسي اعتيادي؟

وقد أشار كولانجيلو (Colangelo, 1991) إلى أن بعض الطلاب في المجموعات عبّروا عن كيفية تمكنهم في النهاية من أن يكونوا أنفسهم، وأن يعبّروا عمّا في داخلهم دون أن يستهزأ بهم أحد. كما أنهم عرفوا أخيرًا الفرق بين أن تكون موهوبًا أو فتاة، أو صبيًا، أسود، أو أبيض، أو من أصول عرقية مختلفة.

أظهرت دراسات كولانجيلو (Colangelo, 1990) ، وكير، وكولانجيلو (Kerr and Colangelo) أن الجنس والعرق هما من العوامل المهمة ذات العلاقة بالموهبة. ومن الأسئلة الملحة التي ارتآها المؤلف:

١- هل تُفضّل أن تكون ولدًا موهوبًا أم بنتًا موهوبة؟ وماذا يعني أن تكون موهوبًا، وأن تكون من أصول أمريكية لاتينية؟

سيجد الطلاب أنه من المثير مناقشة مثل هذه الموضوعات، والحصول على فهم أفضل لموضوعي العرق والجندر (النوع الاجتماعي).

٢- هل هناك وقت في المدرسة يسهل فيه أن تكون موهوبًا؟ ولماذا؟

لا شك في أن مثل هذه الأسئلة مجهدة، وسوف تقود إلى أسئلة واتجاهات أخرى ذات علاقة.

الديناميكيات والأساليب

يمكن القول إن جوهر الإرشاد الجمعي هو تحويل الطلاب من مشاهدين إلى مشاركين. وعلى الرغم من وجود دليل على التأثيرات الإيجابية لأن تكون مشاهدًا في مجموعة، فإنها تفقد قيمتها مقارنة بقيمة أن تكون مشاركًا. فالمشاهدة تعني أن تكون مراقبًا مستمعًا، وأن تكون مرتبطًا بموضوع النقاش على نحو عرضي. وبطبيعة الحال، فإن المجموعة تفقد فاعليتها عندما يصبح أعضاؤها مشاهدين بصورة رئيسة، وليسوا مشاركين.

يستطيع المرشد تحويل المشاهدين إلى مشاركين بجعل موضوع النقاش مرتبطًا بكلّ عضو في المجموعة. وفيما يلي مثال محدد باستعمال مفاهيم الكشف الذاتي الأفقي والعمودي.

إذا افترضنا أن طالبًا يتحدث عن مشاعره بصفته موهوبًا، فإن المرشد يستطيع مساعدته على تنمية هذه المشاعر بطرح أسئلة من، مثل: منذ متى وأنت تشعر بهذه الطريقة؟ هل أحدث ذلك تغييرًا في حياتك؟

مَنْ يعرف عن هذه المشاعر؟

إن طرح مثل هذه الأسئلة أمر مفيد، يساعد الطالب على التحدث عن مشاعره، ويقود إلى ما يمكن أن نسميه نموذج الكشف العمودي عن الذات (Yalom, 1985)؛ لأنه يستطيع بناء معلومات أكثر عن كيفية شعوره فيما يخص موهبته. وفي الوقت الذي نبني فيه هذا الكمّ من المعلومات، فإن بقية الطلاب في المجموعة يستمعون (وربّما يهزون رؤوسهم بالإيجاب) وهم متقمصون هذا الدور. وعليه، فإن دورهم الرئيس يتمثل في المشاهدة على الرغم من تعاطفهم واهتمامهم، حيث إنهم يراقبون هذا التفاعل بين أحد الطلاب والمرشد.

وباستعمال المثال نفسه، فإن المرشد يستطيع تحويل أعضاء المجموعة من مشاهدين إلى مشاركين؛ عبر الانتقال من كشف الذات العمودي إلى الأفقي. فبدلاً من طرح أسئلة للحصول على مزيد من المعلومات عن المشاعر، فإن المرشد يسأل الطالب عمّن يعتقد أنه يشعر بطريقة مختلفة تجاه موهبته في هذه المجموعة. تُعدّ مثل هذه الأسئلة أفقية، حيث إنها تربط الطلاب ببعضهم بعضًا (Yalom, 1985).

وعليه، فلم يعد الطلاب في هذه المجموعة مجرد مشاهدين يستمعون إلى طالب واحد يتحدث عن موهبته، بل انخرطوا على نحو فاعل في الحديث عن مشاعرهم ومداركهم حيال الموهبة. لذا، سيتوافر فضاء رحب من الفرص في كلّ مجموعة للحديث عمّا يختلج في أعماق أحد الطلاب، وعن الارتباطات الأفقية. كما سيستفيد كلّ رابط أفقي من دينامية المجموعة، ويولّد مشاركة وطاقة أكبر، ويصبح الإرشاد الجمعي أكثر نشاطًا وحيوية عندما يتحول الأفراد من مشاهدين إلى مشاركين.

هناك أسلوب يساعد الطلاب على الانتباه أكثر للعمليات داخل المجموعة. ففي نهاية كلّ جلسة في المجموعة، يستطيع المرشد أن يطلب إلى أحد الطلاب شرح ما قامت به المجموعة. وهذا يعني تخصيص آخر ثلاث إلى خمس دقائق من كلّ جلسة لتوضيح ما يعتقد أنه حدث في المجموعة، وهذه فرصة للمشاركة فيما قامت به المجموعة من عمل في أثناء الجلسة.

ينجز هذا الأسلوب البسيط العديد من المهمات المتنوعة، فهو أولاً يعطي كلّ طالب فرصة للمشاركة والتعبير عمّا يدور في المجموعة، كما يوفّر للطلاب الآخرين فرصة سماع وجهة نظر أحد الأعضاء. وكما يقول تي. إس. ايليوت (T.S. Eliot) فإنك تستطيع امتلاك الخبرة، لكنّك ستفقد المعنى. ويلاحظ أن هذا الأسلوب يقلل من إمكانية ضياع المعنى.

ثانيًا، إن إنهاء كلّ جلسة بوقت مخصص للمعالجة، يُعدّ طريقة جيدة لتلخيص الجلسة.

ثالثًا، قد يمثل وقت المعالجة محورًا ممتازًا لبداية جلسة مجموعة قادمة. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يصبح شائعًا في المجموعات، بدء الطالب الجلسة بقوله: «عندما أنهى خالد جلسة الأسبوع الماضي، فإنه قال أشياء أراها بشكل مختلف، وأريد أن أتكلم عن كيفية رؤيتي لها»، وبذلك تنطلق جلسة المجموعة.

عمومًا، يمكن القول إن الإرشاد الجمعي هو طريقة فاعلة تساعد الطلاب الموهوبين على تنمية الجوانب العاطفية والاجتماعية لديهم، ونادرًا ما يحصل مثل هؤلاء الطلاب على فرص للوجود في مجموعات، عندما يكون الهدف الرئيس النمو الشخصي لا الأكاديمي.

الإرشاد العائلي للموهوبين

تُعدّ العائلة مكونًا رئيسًا وحاسمًا في نمو الموهبة، ونجاح الطلاب في المدرسة. وقد أظهر عمل بلوم (Bloom, 1985)، وبلوم، وسونياك (Bloom and Soniak, 1981) حول الموهبة، دور العائلة في تطور الموهبة. وقد ازداد عدد البحوث والكتابات التي تناولت تأثير عائلات الطلاب الموهوبين في العقدين الآخرين (Colangelo & Assouline, 1993; Moon & Hall, 1998; Neihart & Robinson, 2001)، وما يزال الإرشاد العائلي أمرًا يمثل تحديًا وحاجة استثنائية.

وقد أكدت في إحدى المقالات أن أحد أكثر الاتجاهات أهمية في تعليم الموهوبين عبر السنوات العشر القادمة سيكون التركيز على العائلات (Colangelo, 1985). وعلى الرغم من تزايد الإرشاد العائلي، إلاّ أن المرشدين والمعالجين الذين يعملون مع عائلات الموهوبين نادرًا ما يملكون خبرة في مجال الطلاب الموهوبين (Moon & Hall, 1998; Wendorf & Frey, 1985)، كما أن خبرتهم تتمثل في الإرشاد العائلي فقط.

وقد ظهرت مراجعات مهمة لموضوعات تخص العائلة عام ١٩٨٣، أعدّها كولانجيلو (Colangelo)، وديتمان (Dett-mann). كما قام مون، وهول (Moon and Hall, 1998) مؤخرًا بمراجعة مهمة لموضوع الإرشاد العائلي. وتتمثل خلاصة ما توصل إليه مون، وهول في ما يأتي:

أ- معاناة والديّ الطلاب الموهوبين ضغوطًا وقلقًا فريدًا من نوعه؛ بسبب الخصائص المعرفية والشخصية لأطفالهم الموهوبين.

ب- ميل الأساليب الأبوية إلى التمركز حول الطفل الموهوب، وتوقع مستوى عالٍ من التعلّم والتحصيل، وإعطاء قيمة كبيرة للأنشطة الثقافية والعقلية.

ج- تمتع عائلات الأطفال الموهوبين بعلاقات حميمة وتماسك وتضامن بوجه عام، فيما يعاني الآخرون الإجهاد، وسوء التنظيم، والتفكك.

د- يُعدّ أخصائيو العلاج العائلي خبراء في ديناميات العائلة. ومع ذلك، فهم يمتلكون خبرة كافية بالخصائص المعرفية والانفعالية الفريدة للطلاب الموهوبين. وحتى يتمكن هؤلاء المعالجون والمرشدون المدرسيون من

تقديم المساندة إلى آباء المتعلّمين الموهوبين، الذين يبحثون عن التوجيه المناسب، فإنهم بحاجة إلى إحداث التكامل بين الخبرات الإكلينيكية والمعرفة الخاصة في مجال الموهبة؛ وذلك حتى يكونوا فاعلين في مساعدة أولياء أمور الطلاب.

علاقات الإخوة وتسمية الموهوبين

يجب أن يتوقع مرشدو المدارس وجود مشاكل لدى العائلات التي يُصنّف بعض أفرادها كموهوبين، ومن ثم، فإن مثل هذه العائلات تحتاج إلى المساعدة:

أولاً، يجب أن يتأكد مرشدو المدرسة أن الوالدين يدركان جيدًا أسباب تصنيف طفلهم كموهوب، وتوضيح ذلك من خلال مجموعات المناقشة.

ثانيًا، يجب أن يساعد المرشدون العائلات على توقع التغيرات لدى محاولتهم التكيف مع الوضع الجديد. وبالنسبة إلى الأخوة، فإن وصف أحد أفراد العائلة بالموهوب يثير سؤالاً حول دورهم وأهميتهم في العائلة (Chamard, Robinson, Treder, & Janos, 1995; Neihart & Robinson, 2001).

لقد وجد كورنيل، وجروسبيرج (Cornell and Grossberg, 1986) أن العائلات التي لديها أطفال موهوبون، يكون أطفالها غير الموهوبين أكثر عرضة لمشكلات تعديل الشخصية. وقد أشار جرينر (Grenier, 1985) إلى وجود منافسة زائدة، وتعاون منخفض بين الإخوة غير الموهوبين.

أمّا الأخبار السارة في هذا السياق، فتتمثل في أن العائلة ستصبح معتادة على وجود الموهبة، وسوف تتكيف إيجابيًا مع مرور الوقت. وقد أوضح كولانجيلو، وبرور (Colangelo and Brower, 1987) أنه بمرور الوقت تختفي التأثيرات السلبية لصفة الموهبة، ويستطيع المرشدون التخفيف من التمزق، عن طريق مساعدة العائلة على التواصل المفتوح مع الموهوبين، ومن ثم تحذير العائلة من التغيرات المحتملة؛ ممّا يساعد على التكيف بصورة أسرع.

الموهبة بصفتها منظمًا

في أثناء العمل مع عائلات المتعلّمين الموهوبين، تصبح الإجابة عن السؤال التالي أمرًا مُلحًا:

إلى أيّ مدى تستطيع العائلات التعامل والتكيف في ظل وجود طفل موهوب لديها؟ وإلى أيّ مدى يكون هذا الأمر فريدًا بسبب وجود مثل هذا الطفل الموهوب؟

تجدر الإشارة إلى أن الموهبة لدى كثير من العائلات تصبح بمثابة منظم؛ أيّ منطق لفهم السلوك والأفعال. (Jenkins-Friedman, 1992)

وفي بعض العائلات، يُتغاضى عن بعض السلوكات؛ بسبب إدراك الوالدين طبيعة الطفل الموهوب، وتكون هذه السلوكات غير محتملة أحيانًا باعتبار أن هذا السلوك يجب ألاّ يصدر عن طفل موهوب. ويمكن لموهبة الطفل أن تُحدّد كيفية ارتباط الوالدين به وبإخوته من غير الموهوبين (Moon, & Hall, 1998) كما تشعر الكثير من العائلات بأنها مطالبة ببذل مزيد من الجهد والموارد لتنمية تفوق الطفل الموهوب. وقد تحدث السلبيات عندما تفقد العائلة التوازن فيما يخص حاجات الأطفال الآخرين. وكما هو الحال في أيّة حالة استثنائية (طفل معاق مثلاً)، فإن الموهبة تعمل على تنظيم طاقات العائلة ومواردها، فضلاً عن تقرير المجالات الأخرى للعائلة في بعض الأحيان.

يمكن القول إن معظم العائلات المشاركة في خدمات مركز بيلين - بلانك (Belin-Blank)، قد سعت إلى الحصول على خدمات لأطفالها الموهوبين، الذين يعتقد بأنهم من ذوي التحصيل المتدني. ويبدو أن الإدراك مفهوم مهم في العمل الذي نقوم به مع العائلات. وفي بعض الحالات، كان هناك تدنٍّ حقيقي في مستوى التحصيل فعلاً. وفي حالات أخرى، كانت فكرة التحصيل المتدني بمثابة الأعراض التي أسست للاتصال بمركز بيلين - بلانك. ومن الواضح أن الحالة لم تكن - إلى حدّ كبير - مسألة تدنٍّ في مستوى التحصيل، بقدر ما هي مسألة ذات علاقة بتوقعات آباء هؤلاء الطلاب.

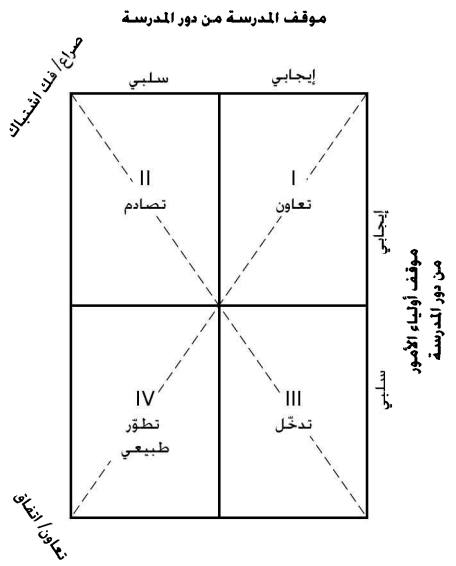
وقد وجدْتُ أنه على الرغم من أن موهبة الطفل قد تكون السبب المعلن لطلب الإرشاد، فقد كانت هناك موضوعات أخرى مخفية تحت الموهبة، مثل: الخلافات الزوجية، وتعاطي الكحول، والانحراف. وعند حدوث مثل هذه الحالات، تُرسل العائلات إلى مرشد العائلة الذي يستطيع تقديم علاج طويل الأمد لها.

التفاعلات بين المدرسة والوالدين

تُعدّ العلاقة بين المدرسة والوالدين أحد الموضوعات المهمة التي تواجه المرشدين، وتتعلق هذه العلاقة بدور المدرسة اللازم والمهم في توفير الفرص التعليمية الخاصة بالطلاب الموهوبين. وقد طوّر كولانجيلو، وديتمان (Col-angelo & Dettmann, 1983, 1985; Dettmann & Colangelo, 1980; Moon & Hall, 1998; Neihart & Robinson, 2001). نموذجًا إرشاديًا يمثل أربعة أنواع من التفاعلات بين المدرسة وأولياء الأمور، متضمنًا الطلاب الموهوبين (انظر الشكل ١: ٢٩)، وهذه الأنواع هي:

النوع الأول: التعاون، وهو تفاعل يعتمد على التنسيق بين الوالدين والمدرسة، بحيث تقوم المدرسة بدور فاعل في تربية الموهوبين. ويمثل التعاون النزعة إلى التشارك المفتوح في المعلومات المتعلقة بالطالب، والتعاون بين أولياء الأمور والمدارس. ومن الناحية النموذجية، يتم تحديد الموهوبين، وإعطاؤهم فرصًا تعليمية خاصة تتوافق وحاجاتهم. أمّا الافتراض الرئيس للآباء والمدارس، فيتمثل في أن أفضل طريقة لتطوير القدرة الاستثنائية، تكون عن طريق الاعتبارات التعليمية الخاصة المعتمدة على المعلومات الموضوعية، التي تخص حاجات الطالب التعليمية، مثل: صفوف الشرف، والصفوف المتقدمة، وغرف المصادر، والمشاريع المستقلة، وتجاوز بعض الصفوف (التسريع).

النوع الثاني: الصراع، وهو تفاعل مبني على مواقف متصارعة من قبل أولياء الأمور النشطين والمدرسة السلبية فيما يخص دور المدرسة؛ إذ يعتقد أولياء الأمور بأن أبناءهم الموهوبين بحاجة إلى برامج مدرسية خاصة لتطوير قدراتهم، في حين تعتقد المدرسة أن المنهاج المدرسي يكفي لتلبية حاجات هؤلاء الطلاب، ومن ضمنهم الموهوبون. ومن الطبيعي أن تعتقد المدرسة بأن البرامج الخاصة يجب أن توجه إلى الطلاب ذوي الإعاقات. وفي هذه الحالة، تشعر المدرسة بأن الوالدين يطالبان باهتمام غير ضروري لأبنائهم الموهوبين، كما يشعر أولياء الأمور بضرورة أن يكونوا عدوانيين؛ وإلاّ، فإن المدرسة سوف تتجاهل حاجات أبنائهم.



الشكل (١: ٢٩): نموذج يمثل التفاعل الذي يتضمن مواقف أولياء الأمور والمدارس إزاء دور المدرسة في تعليم الموهوبين.
المصدر: أعيدت طباعة هذا الشكل بإذن مسبق من المؤلفين والناشر (Colangelo and D. F. Dettmann (1982)، من كتاب «نموذج مفاهيمي لأنواع التفاعلات الأربعة بين أولياء الأمور والمدرسة»، المنشور في (Journal for the Education of the Gifted, Vol. 5, pp. 120-126, Figure 1).

يبدو أن التفاعلات الخاصة بالنوع الثاني تكون أحيانًا أكثر صعوبة للوالدين والمدرسة، حيث تميل هذه المدارس إلى تصوير الطلاب الموهوبين كرمز للوداعة والحكمة والبساطة، وينزع أولياء الأمور إلى عدم دعم المدرسة، ويلومونها على مشكلات أبنائهم المتعلقة بالملل، أو نقص الدافعية، أو التحصيل، ويشجع أولياء الأمور أحيانًا الابن على عدم قبول تقييمات المدرسة ومتطلباتها، مثل العمل الصفي، باعتبارها تقييمات غير دقيقة لقدراتهم.

وقد وجدت أن أولياء الأمور عادة ما يعتمدون أحد المناحي الثلاثة التالية في النوع الثاني الخاص بالصراع: أولها، أنهم يحاربون المدرسة دائمًا، وربّما يطالبون بلقاءات إضافية لمزيد من النقاش، أو ينضمون إلى آباء آخرين لتأكيد موقفهم. وفي المنحى الثاني، يأخذ أولياء الأمور على عاتقهم توفير البرامج الخاصة التي يحتاج إليها أبناؤهم. وقد تتضمن هذه البرامج أنشطة صيفية إثرائية، ورحلات إلى المتحف، ومساقات كلية، ومدرسين خصوصيين، ومدارس خاصة أحيانًا. ولا شك في أن هذا المنحى مشروط بالموارد المالية، والخلفية التعليمية للآباء. أمّا المنحى الثالث، فيمثل

بفقدان الوالدين الأمل، واعتقادهم بعدم وجود دور فاعل لهم، فيلجؤون إلى الشكوى والتذمر، الذي ينتهي بقطع قنوات الاتصال المباشر مع المدرسة في أغلب الأحيان.

النوع الثالث: التدخل، حيث يُعبّر هذا النوع عن تفاعلات مبنية على الصراع، ولكن خلافًا للديناميات الموجودة في النوع الثاني. ففي النوع الثالث، ترغب المدرسة – بصورة فاعلة – في تزويد الطالب الموهوب بالخدمات الخاصة، لكن أولياء الأمور يعارضون ذلك؛ ويبدون مخاوفهم من هذه البرامج، كما يشكّون في أنها فاعلة أو ضرورية لهم؛ لذا، ينصب اهتمام أولياء الأمور هنا على تأثير الموهبة في أبنائهم، وفي أشقائهم غير الموهوبين، مظهرين قلقهم إزاء المعاملة الخاصة التي قد تدمر علاقات ابنهم بأقرانه. وقد يرى أولياء الأمور في تحديد الموهبة والبرامج الخاصة تدخلاً في التطور التربوي الطبيعي لابنهم. وفي الوقت نفسه، تعتقد المدرسة بحاجة الطالب إلى الاهتمام الخاص، وتكون مستعدة لتقديم ذلك، وقد تصاب المدرسة بالإحباط بسبب رفض أولياء الأمور مشاركة ابنهم في برنامج المدرسة الخاص.

النوع الرابع: التطور الطبيعي، وهنا تبنى التفاعلات على اتفاق أولياء الأمور والمدارس على أن دور المدرسة يجب أن يكون سلبيًا، اعتقادًا منهم أن القدرة العالية والتميز كفيلان بدعم الطالب الموهوب، وأن الدور الذي ستلعبه المدرسة في تنمية القدرة الاستثنائية هذه هو محدود جدًا.

يعتقد أولياء الأمور وإدارة المدارس بأن منهاج المدرسة الاعتيادي والأنشطة اللامنهجية تُزوّد الطالب الموهوب بتحدّ كاف وتنوّع يُحفّز على تطوير قدراته وإمكاناته الفائقة. كما أنهم يعون تمامًا جهود الشباب ويدعمونها، معتقدين بأن التطور الطبيعي للموهبة سيأخذ طريقة إذا وُجدت الموهبة حقًا.

أوجه التفاعل بين المدرسة وأولياء الأمور

يُفسّر الشكل (١: ٢٩) كلاً من العملية والناتج، حيث تتصل العملية بطبيعة التفاعلات. كما يزود هذا النظام المرشدين بإطار لفهم تفاعلاتهم مع أولياء الأمور وموظفي المدرسة الآخرين؛ ممّا يكسبهم معرفة بكيفية التعامل مع الموضوعات التي تخص برامج الطلاب الموهوبين. ويستطيع المرشدون استعمال هذا النموذج لتحديد نوع التفاعل الموجود بين المدرسة وأولياء الأمور، فضلاً عن تقويم نوع التفاعل الأفضل.

تدني التحصيل

يلاحظ أن التركيز الأكبر للإرشاد ينصب على الطلاب الموهوبين متدني التحصيل. وقد كان تدني التحصيل المشكلة الأولى في برامج الإرشاد العائلي، في مركز كوني – بيلين وجاكلين بلانك الدولي لتربية الموهوبين وتطور المتفوقين. وتُعدّ مشكلة تدني التحصيل محيّرة ومربكة بسبب الاختلاف على تعريفها، وتضارب النتائج الخاصة بتداخلاتها (Delisle, 1992; Dowdall & Colangelo, 1982; Neihart & Robinson, 2001; Peterson & Colangelo, 1996; Reis, 1998; Whitmore, 1980).

يُنظر إلى تدني التحصيل على أنه تباين بين الإمكانية المقيّمة والتحصيل الحقيقي، وقد يكون التباين بين نوعين من القياس، مثل: مقياس الذكاء، ومقياس التحصيل، أو بين مقياسين مقننين، مثل: اختبار الذكاء، واختبار التحصيل، أو بين المقياس المقنن والأداء الصفي، كما هو الحال بالنسبة إلى مقياس الذكاء والعلامات. كما قد يكون بين مقياسين غير مقننين، مثل: توقعات المعلم، والأداء في الواجبات اليومية، علمًا بأن مصطلح الموهوب متدني التحصيل يرمز إلى المتعلّم الذي يمتلك إمكانية عالية المستوى (Reis, 1998). هناك عدد من المقاييس التي تكون مقننة في العادة، حيث يلبي الطلاب من خلالها معايير الموهبة، في الوقت الذي يقل فيه أداؤهم المدرسي الواقعي عن إمكانياتهم التي تم تقويمها.

يلاحظ أن محاولات عديدة قد جرت لتصنيف متدني التحصيل. وقد ميّزت ريز (Reis, 1998) بين تدني التحصيل المزمن أو المؤقت، علمًا بأن تدني التحصيل المؤقت يكون، أحيانًا، ردة فعل لحدث ظرفي، مثل: الطلاق، وفقدان صديق، ومشاكل مع المعلم. فالطالب الذي يعاني تدنيًا مزمنًا في التحصيل، هو الذي يمتلك تاريخًا ونمطًا من ضعف التحصيل، الذي يظهر نتيجة حدث أو ظرف معين (see also Peterson & Colangelo, 1996).

وقد صَنّف وايتمور (Whitmore, 1980) متدني التحصيل في أصناف ثلاثة، هي: العدواني، والمنسحب، والمتمرد، حيث يُظهر الطلاب العدوانيون سلوكات ثائرة وممزقة، في حين يعاني المنسحبون الضجر، وعدم الإسهام في الأنشطة. أمّا الصنف الثالث، فهو مزيج من العدواني والمنسحب، حيث تتراوح سلوكات الطلاب هنا بين العدوانية والانسحاب.

وقد اقترح ديلايل (Delisle, 1992) تصنيفات لكلّ من الطلاب متدنيي التحصيل، وغير المنتجين، وعمل مقارنة مكثفة بين هاتين الفئتين. وتبين أن الفرق الأكثر أهمية، من وجهة نظر المرشدين، يتمركز حول الحاجات الإرشادية للطالب، وأن حاجات غير المنتج الإرشادية تكون قليلة، كما يمكن تعديل سلوكاته غير المنتجة بقليل من الإرشاد. أمّا سلوكات متدنيي التحصيل، فتتطلب برنامجًا إرشاديًا مكثفًا قد يتضمن إرشاد العائلة. ويرى ديلايل أن تدني التحصيل هو مشكلة تتطلب حلاً طويل الأمد.

لا شك في أن التباين بين العلامات، بالنسبة إلى مرشد المدرسة، ليس حاسمًا مثل الديناميات الاجتماعية المشتركة في تدني التحصيل. وبدلاً من النظر إلى سوء التحصيل بصفته حدثًا سيكولوجيًا، يمكن اعتباره تعبيرًا عن العلاقة بين الطالب الموهوب والمعلمين وأولياء الأمور، والأقرباء أحيانًا. كما يُعدّ تدني تحصيل بعض الطلاب الموهوبين طريقة لوصف حاجة للانتباه، أو حاجة للسيطرة على وضع معين.

يحظى تدني التحصيل باهتمام كبير من المدرسين وأولياء الأمور، ويكون هذا الاهتمام شديدًا في الحالات المتقدمة، حيث يبدي البالغون قلقًا من عدم قدرة الشباب الموهوبين على الاستفادة من مواهبهم، فيعطون وقتًا وطاقة أكبر لهؤلاء الطلاب (Peterson & Colangelo, 1996).

وفي الحقيقة، يستطيع المرشدون كسر دورة جلب الانتباه عن طريق حثّ المعلمين وأولياء الأمور على تجنب الاستجابة القوية لسلوك تدني التحصيل، أو حتى تجاهله، بحيث يبدون مزيدًا من الاهتمام عندما ينجز الطالب إنجازًا جيدًا، ويقللون من الاهتمام في حال عدم الإنجاز. ويبدو أن المسألة بسيطة؛ فإذا أراد الطالب جذب الانتباه، فإنه سيدرك أن الانتباه نابع من سلوكات التحصيل والاتجاهات المتوقعة فقط، فيرغب بمزيد من هذه السلوكات؛ لأن الجائزة هي الانتباه. وبالنسبة إلى الشباب الموهوبين، فهم يستعملون تدني التحصيل كطريقة للتحكم في الموقف، وهم بذلك يقدمون تحديات أكثر صعوبة؛ إذ يرى هؤلاء الشباب أن تدني التحصيل هو طريقة يُظهرون بها للمعلمين وأولياء الأمور قدرتهم على فعل ما يريدون، ويكون ردّ الفعل النموذجي للمعلمين وأولياء الأمور تجاه هذا النوع من التحدي، هو إجبار الشباب على إنجاز المهمة بمستويات مشابهة لتوقعاتهم، أو قد يتمخض عن هذا الوضع صراع قوى غير منتج. وهنا، يبرز دور المرشد الذي يستطيع التعاون مع المعلمين وأولياء الأمور ومساعدتهم على وقف هذا الصراع، وبالطبع يميل الطالب إلى التقليل من علاقة الصراع إذا لم يجد مَنْ يصارعه.

إن التقليل من صراع القوى سيعطي فرصة أكبر للطالب نحو الإنجاز؛ لأنه حرّ في القيام بذلك. ويمكن للإرشاد الجمعي أن يساعد الطلاب الموهوبين على فهم سلوكاتهم ودوافعهم، وعلى تعلّم نماذج جديدة للتفاعل. كما يتيح الجو الغني بمجموعة الأقران والقائد المدرب (مرشد المدرسة) للطالب الموهوب فرصة استكشاف دوافع سلوك تدني التحصيل ونتائجه.

وعليه، فمن المهم لمرشد المدرسة الاستعانة بسجلات المدرسة لفهم الطلاب الموهوبين متدنيي التحصيل، خاصة في المرحلة الثانوية. وفي دراسة شاملة تضمنت (١٥٣) طالبًا موهوبًا من ذوي التحصيل المتدني، في الصفوف من (٧-١٢)، توصل كولانجيلو، وبترسون (Colangelo and Peterson, 1996) إلى معلومات عن الحضور، والتأخر، واختيار المساق، والصفوف حسب الجنس والعمر، حيث أُلحقت هذه المعلومات بنماذج مختلفة، ميّزت الطلاب الموهوبين ذوي التحصيل الجيد من متدنيي التحصيل. وقد أظهرت الدراسات التي أجراها المؤلّف عدم استحالة تغير هذه النماذج في بدايات المرحلة الثانوية، على الرغم من ميلها إلى الاستمرار في المرحلة الثانوية المتقدمة، علمًا بأن المعلومات الكلية في المدرسة تُمثّل مصدرًا جيدًا للمرشدين.

وبما أن الموضوعات التي تحيط بتدني التحصيل معقدة، ونتائج البحث غير حاسمة، ومتناقضة أحيانًا، فقد ميّزت ريز (Reis, 1998) تلخيصًا جيدًا للبحث الحالي حول تدني التحصيل في النقاط الثماني التالية:

أولاً: يبدو أن بواكير ظاهرة تدني التحصيل لدى العديد من الشباب، تبدأ في المدرسة الابتدائية.

ثانيًا: يرتبط تدني التحصيل بفترات متقطعة، حيث يظهر في سنوات، ويختفي في أخرى، ويصيب بعض الصفوف دون أخرى.

ثالثًا: وجود علاقة مباشرة بين المحتوى غير الملائم أو السهل جدًا في المدرسة الابتدائية، وتدني مستوى التحصيل في المدرسة المتوسطة أو العليا.

رابعًا: تفاعل مواقف الوالدين مع سلوكات متدنيي التحصيل، والافتقار إلى نموذج واضح يتناول سلوكات الوالدين التي تسبب تدني التحصيل.

خامسًا: يستطيع الأقران لعب دور رئيس في منع تدني التحصيل لدى أصدقائهم المقربين، عبر قيام مجموعات الأقران بدور فاعل لمنع تدني التحصيل وعكسه.

سادسًا: إن المراهقين الذين يكثرون من ارتياد النوادي وممارسة الأنشطة الدينية والرياضية، هم أقل عرضة لتدني التحصيل في المدرسة.

سابعًا: ظهور العديد من الخصائص السلوكية المشابهة لدى الطلاب الأذكياء الذين يحرزون علامات مرتفعة، ويتدنى تحصيلهم في المدرسة أحيانًا.

ثامنًا: قد يتدنى تحصيل بعض الطلاب كنتيجة رئيسة للمنهاج المثبّط وغير الملائم.

الاستثناءات المزدوجة

يتطرّق معظم الأدب الذي يتناول تدني التحصيل (صراحة، أو ضمنًا) إلى اتجاهات نفسية، مثل العلاقات البينشخصية، والاجتماعية، والدينامية العائلية. وفي الوقت الذي تلعب فيه الموضوعات النفسية دورًا في تدني التحصيل، إلاّ أن السلوكات الناجمة عن تدني التحصيل لا تُعزى جميعها إلى عوامل نفسية. ويبدو أن وجود الإعاقات التطورية والتعلّمية كان مرتبطًا بالموهبة وتدني التحصيل.

ومن الجدير بالذكر أن فترة الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي قد شهدت ثورة وتحوّلاً جذريًا في مجال تربية الموهوبين، وشمل ذلك الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات، خاصة؛ التعلّمية، والتطورية، والعاطفية، والاجتماعية (Kaufmann & Casellanos, 2000; Neihart & Robinson, 2001). وعمومًا، فقد تتضمن الاستثناءات الثنائية: متلازمة التوحد، والتأخر في النطق واللغة، والقدرة على التنسيق، والسلوك المشتت، واضطرابات الأكل (Moon & Hall, 1998). كما قد يعاني الطلاب الموهوبون بعض الاضطرابات التعلّمية المحدّدة، واضطرابات تشتّت الانتباه (Zentall, Moon, Hall, & Grskovic, 2000).

يمكن القول إن أكثر الاضطرابات السلوكية الشائعة لدى الطلاب الموهوبين، هي اضطراب عدم الانتباه، والنشاط الزائد (Moon and Hall, 1998; Zentall et al., 2001)، الذي قد يتداخل مع الوظائف الأكاديمية والاجتماعية. وبالنسبة إلى الطلاب الموهوبين الذين يعانون اضطرابات تتعلق بصعوبات التعلّم أو عدم الانتباه، فإن الاختبارات الفردية سوف تعكس نماذج عدم الاتساق في جوانب التفوق المختلفة.(Moon & Hall, 1998) وهنا، تبرز الحاجة إلى طرائق اختبار مزدوجة لتحديد مناطق الموهبة والإعاقة (Moon and Dillon, 1995).

يبدو أن الطلاب ذوي الحالات الاستثنائية المزدوجة ليسوا في مأمن من خطر تدني التحصيل؛ بسبب وجود عوائق للتحصيل لا تتلاءم ومستوى موهبتهم. ويمكن لهؤلاء الطلاب أن يصابوا بالإحباط؛ لأن عدم مقدرتهم على الإنجاز قد تستثير بعض الأسئلة المرتبطة بدافعيتهم والتزامهم. وعلى أيّة حال، فقد أكدت ملاحظاتنا أن الحالات الاستثنائية المزدوجة هي أكثر شيوعًا ممّا يعتقد المربون.

لذا، ينصح بإجراء بطارية الاختبارات الفردية لتحديد الاستثناءات في الحالات التي يتدنى فيها تحصيل الطلاب الموهوبين في الموضوعات الأكاديمية، أو في حال عجزهم عن الأداء الفاعل في غرفة الصف. كما تتطلب هذه الاستثناءات المزدوجة استعمال منحى العمل الفريقي. ويُعدّ أخصائيو علم النفس المدرسي في المدرسة أفضل المؤهلين لفحص هذه الحالات وتشخيصها، في الوقت الذي يمتلك فيه المرشد المدرسي (كان يُسمّى في السابق العامل الاجتماعي) الخبرة لإرشاد الطلاب والعائلات فيما يخص الحالات الاستثنائية المزدوجة (Colangelo & Assouline, 2000).

برامج الإرشاد المدرسي للطلاب الموهوبين

تُعدّ برامج المدرسة في الإرشاد مهمة لتطوير الطلاب الموهوبين (see Neihart & Robinson, 2001). ويمكن تصميم برنامج إرشاد مدرسي للطلاب الموهوبين من منظورين اثنين: علاجي، وتطويري، حيث يكون التركيز في المنحى العلاجي على حلّ المشكلة، والتدخل في الأزمات. وفي هذا المنحى، يكون المرشد خبيرًا معالجًا يتدخل في المشكلة؛ إمّا للمساعدة في حلها، وإمّا للتقليل من الصعوبات. كما يشترك المرشد في الإرشاد الفردي، والإحالة، والتوظيف. وفي حال الإرشاد الجمعي، يُختار

الطلاب الذين يعانون مشكلة جماعية؛ كتدني التحصيل، أو اضطرابات السلوك، وذلك بغرض تصحيح المشكلة.

أمّا في المنحى التطويري، فيستعمل المرشد خبرته لتقديم علاجي عملي، ويكون جاهزًا لحلّ المشكلة، لكنّ العلاج وحلّ المشكلة ليسا هما الغرض الرئيس. فالعمل الحقيقي للمرشد في المنحى التطويري هو تأسيس بيئة في المدرسة تُفضي إلى النمو التربوي للطلاب الموهوبين. ويستند هذا المنحى إلى معرفة الحاجات العقلية والعاطفية للشباب الموهوبين.

تجدر الإشارة إلى أن التركيز على الإرشاد الفردي يعني معرفة الطلاب، ومساعدتهم على فهم نقاط قوتهم وضعفهم في أثناء صنع القرارات، وبناء جوانب حياتهم المختلفة.

أمّا الإرشاد الجمعي، فيركّز على المشاركة في وجهات النظر، وتعلّم المزيد من المهارات الاجتماعية الفاعلة. وبطبيعة الحال، فليس شرطًا وجود مشكلة جماعية مشتركة لدى أعضاء المجموعة ليقوموا بحلّها. كما أن العمل مع العائلات لا يستند إلى وجود مشكلة مع أبنائهم، بل يعتمد على إدراكهم أن الأبناء الموهوبين يفرضون تحديًا فريدًا على الآباء، وأن العمل مع العائلة يعتمد أساسًا على نقاش المجموعات مع أولياء الأمور، حيث يُسهم أولياء الأمور في تقديم المعلومات، والتواصل مع العائلات الأخرى.

يدافع المؤلّف بقوة عن المنحى التطويري لإرشاد الطلاب الموهوبين. فالموهبة ليست مشكلة بحاجة إلى حلّ، لكنّها تحدّ فريد لا بُدّ من تنميته وتطويره. وفي نموذج العلاج، تُعدّ الأدلّة ذات الصلة بالمشكلات ضرورية لتبرير الحاجة إلى مرشد خبير في التعامل مع الموهوبين. وعلى أيّة حال، فإن المنحى التطويري لا يعتمد على وجود دليل يُظهر أن الشباب الموهوبين في خطر.

تجدر الإشارة إلى أن برنامج الإرشاد التطويري يتطلب توافر المكونات التالية:

١- الأساس المنطقي المترابط.
٢- برنامج أنشطة معتمد على الحاجات المعرفية والعاطفية للشباب.
٣- المرشدون المدربون جيدًا على الإرشاد، وعلى الموهبة أيضًا.
٤- إيلاء الخدمات العلاجية وإعادة التأهيل الحدّ الأدنى من الاهتمام، مع التركيز على الاستشارات الفردية، والعائلية، والمدرسية.
٥- إيجاد نوع من التفاعل والحوار بين المعلمين، والمديرين، وأولياء الأمور، والشباب الذين يتم خدمتهم.
٦- اعتماد معايير خاصة بالتطوير المهني المستمر للمرشدين؛ حتى يحافظوا على مواكبة مستجدات البحث والتطبيقات في مجال إرشاد الشباب الموهوبين.

الخلاصة

منذ صدور الطبعة الأولى من هذا الدليل، كان هناك اهتمام مستمر بالحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين. ومع صدور هذه الطبعة الثالثة، ازداد الاهتمام كثيرًا بالإرشاد، والحاجات العاطفية الاجتماعية لهؤلاء الطلاب.

يستند الإرشاد الفردي، والإرشاد الجمعي، وإرشاد العائلة إلى الافتراضات والأدلة التي تؤكد أن الشباب ذوي المقدرة الاستثنائية والفائقة يمتلكون حاجات عاطفية واجتماعية فريدة، حيث تتفاعل هذه الحاجات الفردية مع تطور الموهبة الناجح وغير الناجح. أضف إلى ذلك، فإن الإرشاد يُعدّ مكونًا ضروريًا وأساسيًا لتطوير الموهبة. وحتى يتمكن المرشدون من النجاح في مهمتهم؛ فهم بحاجة إلى معرفة وخبرة في كلٍّ من الإرشاد، والموهبة. أمّا البرنامج الإرشادي التطويري، فهو شائع الاستخدام في المدرسة، حيث أثبت نجاعته في تدعيم النمو المعرفي والعاطفي للشباب الموهوبين.

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. ما المحطات التاريخية التي تُمثّل مراحل نمو خدمات الإرشاد للطلاب الموهوبين؟
٢. إلى أيّ مدى يؤثّر المفهوم الإيجابي للذات في تطور الطلاب الموهوبين؟ وكيف يمكننا تطوير مفهوم إيجابي للذات؟
٣. قارن بين مزايا الإرشاد الفردي، والإرشاد الجمعي، وإرشاد العائلة في معالجة الحاجات الاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين.
٤. نظّم جدولاً يبين مزايا وسلبيات كلّ من الإرشاد العلاجي والإرشاد التطويري للطلاب الموهوبين في المدرسة.
٥. يعتقد بعض الخبراء أن تلبية الحاجات المعرفية (التربوية) للطلاب الموهوبين في المدرسة، يؤدي إلى تلبية حاجاتهم الاجتماعية والانفعالية. ما موقفك من هذا الاعتقاد؟

REFERENCES

Achter, J. A., Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 47,5-15. Achter, J. A., Lubinsfci, D., & Benbow, C. P. (1996).

Multipotentiality among the intellectually gifted: It was never there and already it's vanishing. Journal of Counseling Psychology, 43, 65-76. American Association for (Gifted Children 1978). On being gifted. New York: Walker & Company.

Bloom, B. S. (Ed.). (1985). Developing talent in youngpeople. New York: Ballantine Books. Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981): Talent development vs. schooling. Educational Leadership, 39, 86- 94: -:V

Burks, B, S., Jensea, D. W., & Terman, L. M. (1930). Genetic studies of genius: Vol. 3. The promise of youth. Stanford, CA: Stanford University Press.

Cash, A. B. (1999). The profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learners. Roeper Review, 22, 22-27.

Chamrad, D. L., Robinson, N. M., Treder, R., & Janos, P. M. (1995); Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities. Gifted Child Quarterly, 39, 135- 145.

Colangelo, N. (1988). Families of gifted children: The next ten years. Roeper Review, 11, 16-18.

Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (pp. 273-284). Boston: Allyn and Bacon.

Colangelo, N., & Assouline, S. G. (1993). Families of gifted children: A research agenda. Quest, 4, 1-4.

Colangelo, N., & Assouline, S. G. (1995). Self-concept of gifted students: Patterns by self-concept, domain, grade level, and gender. In F. J. Monks (Ed.), Proceedings from the 1994 European council on high ability conference (pp. 66-74). New York: Wiley.

Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling Gifted Students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent (2nd ed., pp. 595-607). Amsterdam: Elsevier.

Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. Gifted Child Quarterly, 31, 75-78.

Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1982). A conceptual model of four types of parent-school interactions. Journal for the Education of the Gifted, 5, 120-126.

Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children*, 50, 20-27.

Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1985). Families of gifted children. In S. Ehly, J. Conoly, & D. M. Rosenthal (Eds.), *Working with parents of exceptional children* (pp. 233-255). St. Louis: Mosby.

Colangelo, N., & Kelly, K. R. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes towards gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly* , 27, 107- 110.

Colangelo, N., & Kerr, B. A. (1990). Extreme academic talent: Profiles of perfect scorers. *Journal of Educational Psychology*, 82, 404-409.

Colangelo, N., & Peterson, J. S. (1993). Group counseling with gifted students. In L. S. Silverman (Ed.),

Counseling the gifted and talented (pp. 111-129)'. Denver: Love.

Colangelo, N., & Zaffrann, R. T. (Eds.). (1979). New voices in counseling the gifted. Dubuque, IA: Kendall/ Hunt.

Cornell, D. G., & Grossberg, I. W. (1986). Siblings of children in gifted programs. Journal for the Education of the Gifted, 9, 252-264.

Dawes, R. M. (1998). The social usefulness of self-esteem: A skeptical review. The Harvard Mental Health Letter, 75(4), 4-5.

Delisle, J. R. (1984). Gifted children speak out. New York: Walker.

Delisle, J. R. (1987). Gifted kids speak out. Minneapolis: Free Spirit.

Delisle, J. R. (1992). Guiding the social and emotional development of gifted youth. New York: Longman.

Dettmann, D. R, & Colangelo, N. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. Gifted Child Quarterly, 24, 139-147.

Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. Gifted Child Quarterly, 26, 179-184.

Frederickson, R. H., & Rothney, J. W. M. (Eds.). (1972). Recognizing and assisting multipotential youth. Columbus, OH: Merrill.

Grenier, M, E. (1985). Gifted children and other siblings. Gifted Child Quarterly, 29, 164-167.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 87-97.

Hoge, R. D,, & McSheffrey, R. (1991, December-January). An investigation of self-concept in gifted children. *Exceptional Children*, 238-245.

Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. Review of Educational Research, 63, 449^-65.

Holahan, C. K., & Sears, R. S. (1995). *The gifted group in later maturity.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Hollingworth, L. S. (1926). Gifted children: Their nature and nurture. New York; Macmillan.

Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ. Stanford-Binet. New York: World Book.

Jenkins-Friedman, R. (1992). Families of gifted children. and youth. In M. J. Fine & C. Carlson (Eds.), *Handbook of family school interventions: A systems perspective* (pp. 175-187). Boston: Allyn & Bacon.

Karnes, FA., & Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris children's self-concept scale. *Psychological Reports*, 49, 903-906.

Kaufmann, FA. (1981). The 1964-1968 Presidential Scholar: A follow-up study. *Exceptional Children*, 48, 164-169.

Kaufmann, F. A., & Castellanos, F. X. (2000). Attention deficit/hyperactivity disorder in gifted students. In K. A-Heller, K J. Monks, R. J. Stemberg, & R, F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 621-633). Amsterdam: Elsevier.

Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general, and special students. *Exceptional Children*, 50, 551-554.

Kerr, B. A. (1985). Smart girls, gifted women. Columbus, OH: Ohio Psychology Publications.

Kerr, B. A. (1986). Career counseling for the Assessments and interventions. *Journal of Counseling and Development*, 64, 602- 04.

Kerr, B. A. (1991). *Handbook for counseling the gifted and talented.* Alexandria, VA: AACD Press.

Kerr, B. A. (Summer/Fall 1998). Career planning for gifted and talented youth. *Iowa Talented and Gifted Newsletter.*

Kerr, B. A., & Colangelo, N. (1988). The college plans of academically talented students. *Journal of Counseling and Development*, 67, 42-48.

Kerr, B. A., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted dolescents' attitudes toward their giftedness. Gifted Child Quarterly, 32, 245-247.

Ketcham, B., & Snyder, R. T. (1977). Self-attitudes of die intellectually and socially advantaged student: Normative study of the Piers-Harris children's self-concept scale. Psychological Reports, 40, 111-116.

Loeb, R. C., & Jay, G. (1987). Self concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 1, 9-14.

Maddux, C. D., Scheiber, L. M., & Bass, J. E. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly* , 26, 77-81.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. Educational Psychology Review, 2, 77-172.

Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.

Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841- 860.

Marsh, H. W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The self-description questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86, 439—156.

McGuire, W. J. (1984). Search for self: Going beyond self-esteem and reactive self. In R. A. Zucher, J. Arnoff, & A. I. Rubin (Eds.), *Personality and the prediction of behavior* (pp. 73-120). New York: Academic Press.

Monaster, G. J., Chan, J. C., Walt, C., & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. Gifted Child Quarterly, 38, 176- 178.

Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24, 59-80.

Moon, S. M., & Dillon, D. R. (1995). Multiple exception-

alities: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 111-130.

Myers, R. S., & Pace, T. M. (1986). Counseling gifted and talented students: Historical perspectives and contemporary issues. *Journal of Counseling and Development*, 64, 548-551.

Neihart, M. (1999). The import of giftedness and psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17.

Neihart, M., & Robinson, N. (2001). *Task force on social-emotional issues for gifted students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Nurius, P, S. (1986). Reappraisal of the self-concept and implications for counseling. Journal of Counseling Psychology, 33, 429-438.

Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachieves: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development*, 74, 399-407.

Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67(4), 535-548.

Reis, S. (Winter 1998). Underachieving for some; Dropping out with dignity for others. Communicator, 29(1). *Newsletter of the California Association for the Gifted.*

Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy. Boston: Houghton-Mifflin.

Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Carson, A. D. (1994). Multipotentiality and over choice syndrome: Clarifying common usage. *Gifted and Talented International*, 9(2), 41-46.

Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1998). Multipotentiality, giftedness and career choices: A review. *Journal of Counseling & Development*, 77, 423-30.

Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G., & Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data. *High Ability Studies*, 12(1), 27-3.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Snygg, D., & Combs, A. W. (1949). *Individual behaviors: A perceptual approach to behavior* (rev. ed.). New York: Harper.

St. Clair, K. L. (1989). Counseling gifted students: A historical review. *Roeper Review*, 12, 98-102.

Terman, L. M. (1925*). Genetic studies of genius* (Vol. 1). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius* (Vol. 4). The gifted child grows up. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). Genetic studies of genius (Vol. 5). The gifted group at mid-life. Stanford, CA: Stanford University Press.

Webb, J.T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). Guiding the gifted child. Columbus, OH: Ohio Psychology Press.

Wendorf, D. J., & Frey, J. (1985). Family therapy with intellectually gifted. *American Journal of Family Therapy*, 13, 31-37.

Whitmore, J. (1980). Giftedness, conflict, and underachievement. Boston: Allyn & Bacon.

Wylie, R. C. (1989). Measures of self-concept Lincoln: University of Nebraska Press.

Yalom, I. D. (1985). *Theory and practice of group psychotherapy* (3rd ed.). New York: Basic Books.

Zentall, S. S., Moon, S. M., Hall, A. M., & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with AD/HS and/or giftedness. *Exceptional Children*, 67(4), 499-519.