

الفصل الخامس

طرق وأساليب الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين

مدخل.

أولاً: المبادئ الواجب مراعاتها في عملية الكشف والتعرف.

ثانياً: طرق وأدوات الكشف والتعرف:

- ملاحظات الوالدين.
- ترشيحات الأقران.
- التقارير والسير الذاتية.
- ترشيحات المعلمين.
- قوائم السمات والخصائص السلوكية.
- مقاييس الذكاء.
- الاختبارات التحصيلية.
- اختبارات التفكير الإبداعي.
- ترشيحات الخبراء والثقات.
- ملف أداء التلميذ.

ثالثاً: مراحل الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين.

- مرحلة الترشيح والفرز المبدئي.
- مرحلة التقييم والتشخيص.
- مرحلة تقييم الاحتياجات.
- مرحلة التسكين وتطبيق البرنامج.
- مرحلة التقويم.

رابعاً: موهوبون مُهمَلون.

- الموهوبون والمتفوقون المعاقون.
- الموهوبون ذوو التفريط التحصيلي.
- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.
- الموهوبون ذوو اضطراب الانتباه.
- الفتيات الموهوبات والمتفوقات.

خامساً: نموذج بورتر في التعرف على الموهوبين.

مدخل:

يعد الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وتحديد مدخلاتهم السلوكية بمثابة الأساس المبدئي لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والنفسية، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم، والمشعبة لمتطلبات نموهم واحتياجاتهم الخاصة، كما أن له أهميته الفائقة في تصنيفهم لأغراض التسكين والدراسة وبحث مشكلاتهم. ويستلزم إنجاز هذا النوع من الخدمات الخاصة بالفرز والتقييم بالصورة المرجوة ضرورة توفير مجموعة متكاملة من الطرق والأدوات العلمية اللازمة لتشخيص مظاهر الموهبة والتفوق لدى النشء والشباب بالإضافة إلى الاستمرار في متابعتهم وتقييمهم طوال مراحل دراستهم للوقوف بين وقت وآخر على مدى فاعلية ما يقدم لهم من برامج، وما يتعرضون له من خبرات، ومدى كفايتها وكفاءتها بالنسبة لنموهم واحتياجاتهم الخاصة. (عبد المطلب القريطي، ١٩٨٩: ٥٢-٥٣)

إن العديد من الأطفال يلتحقون بالمدرسة ويتخرجون فيها دون أن يكتشفهم أحد لعوامل عديدة لعل من بينها أن هؤلاء الأطفال ربما يعانون من مشكلات انفعالية تعوق إظهار طاقاتهم الكامنة واستخدام مواهبهم وربما لأن القائمين على عملية الكشف والتعرف يركزون اهتمامهم على جانب أو مظهر واحد من مظاهر

الموهبة-المهارات اللفظية أو اللغوية- ويغفلون ما عداه؛ كالاستعدادات الفنية التشكيلية أو الرياضية أو المهارات القيادية مثلا. وقد يلاحظ أن محتوى برامج الرعاية التربوية والمناهج التعليمية للأطفال-سواء في مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة المدرسة-وطريقة تقديمها لهم لا يتضمن من المواقف والخبرات والفرص الكافية مايتحدى استعدادات الأطفال الموهوبين ومهاراتهم، وما يستحث كل طاقاتهم الكامنة على الظهور، ومن ثم يظل قدرًا كبيرًا من هذه الاستعدادات والطاقات معطلًا ومطموسًا. إضافة إلى أن سلوكيات الأطفال الموهوبين- ولاسيما الصغار منهم- كثيرًا ما تتباين وتبدل بشكل ملحوظ في البيئات والمواقف المختلفة مما قد يعطى انطباعات متضاربة عن استعداداتهم وشخصياتهم قد تحول دون اكتشافهم والتعرف عليهم.

ولا يغيب عن الأذهان أن بعض الأطفال الموهوبين بحكم عدد من خصائصهم المزاجية- الانفعالية- كالنزعة الكمالية، والنمو غير المتزامن- يبدون بعض السلوكيات التي قد يساء فهمها من قبل المعلمين، أو تفسر بصورة سلبية؛ كالتنمر وعدم الامتثال للنظام والتعليمات، والتبرم من المهام الروتينية، وفرط النشاط وربما العدوانية، والميل إلى العزلة والانسحاب، وضعف التحصيل. . وغيرها مما قد يوصفون معه بأنهم مُشكِلون ومشاغبون أو مثيرون للمتاعب Troublemakers أكثر من كونهم موهوبين، ولذا. . فإن إجراءات التعرف على الموهوبين والمتفوقين يجب أن تبنى على أوسع قدر ممكن من الملاحظات والبيانات المستقاة من مصادر متعددة- كالآباء والأقران، وتقارير المعلمين والخبراء- ومن مواقف وأوضاع متعددة حرة ومقيدة، وباستخدام أدوات وطرق مختلفة- كالاختبارات والمقاييس المقننة، وقوائم سمات الشخصية وتاريخ الحياة، والملاحظة والمقابلة الشخصية- وعلى مدار فترة زمنية طويلة كافية بحيث يتاح للأطفال موضع التقييم أن يعبروا بشكل متسق عن كل طاقاتهم واستعداداتهم واهتماماتهم ومظاهر مواهبهم، وأنماط تعلمهم، وأن يعكسوا فعليًا ما يمتلكونه من مهارات.

والملاحظ أن إجراءات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتحديدهم قد تطورت

وتنوعت لتواكب التغير الذى طرأ على مفهومي الموهوبية Giftedness والتفوق Talent عبر الزمن، فطريقة الكشف عن كل منهما تنبني في المقام الأول على المفهوم المعتمد أو التعريف المعمول به في هذا المجال.

وقد شهدت بداية العشرينيات من القرن العشرين الميلادى ولادة المفهوم "الأحادي" للموهبة والتفوق على يد كل من لويس تيرمان وليتاهوليلنجورث اللذان حصرا هذا المفهوم في بعد أو مظهر واحد هو ارتفاع مستوى الذكاء أو "العامل العام" الذى اقترحه سبيرمان (Spearman,1923) دون غيره من المظاهر. وقد حدّد هذا المفهوم التقليدى أو الكلاسيكى للتفوق أدوات الكشف عن الموهبة والتفوق والتي تمثلت حينئذ في مقاييس الذكاء ومعدّلات التحصيل الدراسى.

وكان عقد الخمسينيات وبداية الستينيات من القرن العشرين بداية لتحول جديد فى مفهومي الموهوبية والتفوق، ولاسيما مع ظهور نموذج بنية العقل لجيلفورد (Guilford, 1959) الذى كشف عن تعدد مظاهر النشاط العقلي للفرد وتنوعها، وقصور مقاييس الذكاء التقليدية في الكشف عنها وبخاصة التفكير الإبداعي. وقد ازداد هذا التحول رسوخا وبمرور الوقت مع توالى نتائج بحوث عديدة من أهمها بحوث جيتزلس وجاكسون Getzels & Jackson، وبول تورانس Torance، وكذلك ظهور نماذج ونظريات جديدة فى الذكاء أكدت تنوع أشكاله ؛ كنظرية جاردنر (Gardner, 1983, 1993) فى الذكاءات المتعددة، ونظرية ستيرنبرج (Sternberg,1985,1986) مما دَعَم بدوره ظهور تعريفات موسعة لمفهوم الموهوبية والتفوق شملت كلاً من الأطفال والشباب، والاستعدادات أو الطاقات الكامنة، والمقدرات الظاهرة (الأداءات الفعلية) فى مختلف مجالات النشاط الإنسانى التى يقدرها المجتمع. ومن بين هذه التعريفات تعريفات: ويتى (Witty,1958)، تايلور (Taylor,1967)، ومارلاند (Marland,1972)، ورينزولى (Renzulli,1979)، وتاننبوم (Tannenbaum,1983)، وفرانسوا جانيه (Gagné,1993,2003)، وكلاكرك (Clark,1997) وغيرها مما شمل المقدرة على الأداء والإنجاز المتميز أو المقدرة الكامنة على مثل هذا الأداء فى مجال أو أكثر من

مجالات الأداء العقلي العام، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والتفكير الإبداعي أو الإنتاجي، والفنون الأدائية، والقيادة، والمجال النفسحركي.

ومع ظهور تلك التعريفات متعددة الأبعاد للموهبة كان من الطبيعي أن يتزايد الاهتمام في مجال الكشف عن الموهوبين والمتفوقين باستخدام مدخل آخر متعدد المحكات **Multiple Criteria** ينسجم ويتواءم مع تعدد مظاهر الموهبة ذاتها، وذلك باستخدام طرق وأدوات قياس متنوعة سواء في عملية المسح السريع (الفرز المبدئي) أو التشخيص الدقيق. وفضلاً عن أن عملية الكشف والتعرف لم تعد تبنى على أساس واحد، فإنها لم تعد أيضاً تتم لمرة واحدة يتخذ على أساسها القرار بأن الطفل موهوب أو غير موهوب بشكل ثابت لا يتغير، وإنما أصبحت عملية التقييم عملية مرنة ومستمرة مواكبة لسلوك الطفل وأدائه في مختلف النشاطات ومواقف التعلم والأداء داخل غرفة الصف وخارجها.

ويرى مونتجومري (Montgomery,1996) أن استخدام الطرق والمداخل المتعددة الجديدة في الكشف عن الموهوبين، كالمدخل الكيفي **Qualitative Approach** بدلاً من المدخل الكمي **Quantitative**، والتعرف القائم على الأداء **Performance - based Identification**، والتعرف من خلال توفير الإمدادات أو التدابير الخاصة **Provision- based Identification** والتقييم القائم على المنهج **Curriculum- based Assessment**، وتحليل العمليات، والاهتمام المتزايد بالمقدرات ما وراء المعرفية، وحل المشكلات، والمظاهر غير المعرفية؛ كالدافعية والاتجاهات والقيم، وصورة الذات كأحد أهم المحكات في التعرف على الموهوبين، قد لفت انتباه المعلمين الذين يتفاعلون مع تلاميذهم خلال أنشطة المنهج إلى وسائل جديدة أكثر فعالية - في عملية الكشف عن الموهوبين - من مجرد استخدام الاختبارات الرسمية أو النظامية **Formal Test**، وأتاح لهم فرصاً أوسع لملاحظة تلاميذهم وهم يعملون، كما جعل عملية الكشف والتعرف على الموهوبين في متناول أيادهم أكثر من ذي قبل (P. 26-27).

أولاً: مبادئ يجب أخذها في الاعتبار في عملية الكشف والتعرف:

استخلصت لويس بورتر (Porter, 1999: 84-85) سبعة مبادئ أساسية يجب وضعها في الاعتبار في عملية تقييم الأطفال الموهوبين هي:

- **التأييد والمناصرة Advocacy**: بمعنى أن تكون أساليب التقييم وأدواته متنوعة، وأن يتم اختيارها على أساس مدى كفاءتها في الكشف عن مختلف أشكال الموهبة ومظاهرها، والعمل على تلبية احتياجات الموهوبين.

- **الموثوقية وإمكانية الدفاع عنها Defensibility**: حيث يجب أن تختار أساليب التقييم بناء على المراجعة الدقيقة لنتائج البحوث المرتبطة بالكشف عن الموهبة، وأن تستخدم كل أداة في تقييم ما صُممت من أجله، وفي المرحلة المناسبة لها من مراحل الكشف والتعرف.

- **العدالة والمساواة Equity**: بحيث يغطي التقييم بوسائله المتعددة كل الأفراد والجماعات حتى يتم تمثيلها في البرامج المتاحة للرعاية. ويؤكد جابر عبد الحميد (٢٠٠٢: ١٨٦) هذا المعنى في سياق حديثه عن محكات تقويم أنظمة تقييم التلميذ قائلاً أن مهام التقييم ومعاييرها وإجراءاته ينبغي أن تكون منصفة لجميع التلاميذ وعادلة، وحساسة للفروق الثقافية والعرقية الطبقية والنوعية أو الجنسية، ولنواحي العجز، وأن تكون صادقة وألا تعاقب أي جماعات.

- **التعددية Pluralism**: وتعني أن تبني عملية التشخيص والتقييم على المفهوم الموسع للموهبة والتفوق ولا تقتصر على استخدام مقاييس الذكاء فحسب.

- **الشمولية Comprehensiveness**: فكلمها أسفرت عملية الكشف والتعرف عن إظهار مواهب عدد كبير من الأطفال كلما قلت أخطاء التقييم من النوع الذي يطلق عليه الرفض الزائف False negative أي تجاهل طفل أو طالب موهوب حقاً على سبيل الخطأ في التقييم، وحرمانه نتيجة لذلك من الاستفادة من برنامج الرعاية.

● العملية Pragmatism: بمعنى حسن توظيف وسائل التقييم في ضوء
الإمكانات المادية المتاحة، والإخصائيين القائمين على عملية الكشف
والتقييم.

● الارتباط بتصميم برامج الرعاية Programming Relevance: فمن
الضروري أن تكون وسائل التقييم ذات وظائف أبعد من مجرد التشخيص؛
كتحديد مواطن القوة لدى الطفل، وكذلك احتياجاته، والمساعدة في
التخطيط للبرامج التربوية المناسبة له، واتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة به
(Porter,1999: 84-85).

وعلى الرغم مما ينادى به البعض من أن الاختيار المبكر للموهوبين وتوجيههم
إلى مدارس أو برامج رعاية خاصة بهم يعد أمراً غير دقيق بدعوى أن الموهبة لا
تتبلور ولا تعبر عن نفسها سوى في مرحلة عمرية متأخرة- كمرحلة الدراسة
الثانوية- أو ما يراه البعض الآخر من أن إعداد برامج خاصة بالموهوبين والمتفوقين
هو أمر غير عادل ويتعارض في الأساس مع مبدأ تكافؤ الفرص، فإن الرأي الأكثر
قبولاً بين الباحثين وفي معظم الدول اليوم هو أنه كلما بكرنا في التعرف على
الموهوبين والمتفوقين والكشف عنهم، استطعنا توفير الفرص المناسبة لإشباع
احتياجاتهم الخاصة، وتهيئة الخدمات والخبرات التعليمية الملائمة لتحقيق النمو
الأقصى لاستعداداتهم.

إن الغرض من التعرف والتدخل المبكرين مع الموهوبين لا يستهدف التمييز
بينهم وأقرانهم العاديين بقدر ما يرمى إلى الكشف عن استعداداتهم الاستثنائية
وطاقتهم الواعدة غير العادية، وتنويع البرامج والفرص التعليمية أمامهم بحيث
يجد كل طفل ما يتيح له تنمية ما يتمتع به من طاقات ومواهب لأبعد مدى يمكنها
بلوغه. ومن ثم فإن التقاعس عن هذه المهمة لا يترتب عليه سوى خسارة المجتمع
لفرصة استثمار أفضل موارده البشرية المتاحة وتأهيلها بالشكل اللائق والواجب
لتقديم مساهماتها الرفيعة في مختلف المجالات بما يعود بالنفع والخير على الموهوبين
أنفسهم، وعلى مجتمعاتهم والبشرية جمعاء، فالموهوبين هم النخبة المتميزة التي

سيكون من بينها في المستقبل الفنانين المبدعين، والمخترعين والعلماء، والأطباء والمهندسين، والشعراء والفلاسفة، والأدباء والموسيقين، والقادة الاجتماعيين والسياسيين، ورجال الدولة، وثقاة القانونيين والاقتصاديين والمعلمين والرياضيين، والمؤرخين ورجال الأعمال. . وغيرهم.

وقد أوضح هنري أنجلينو أن عملية التعرف على معظم الموهوبين والمتفوقين ليست بالأمر اليسير، فقد يسهل التعرف على بعضهم مبكرًا من خلال أدائهم المتفوق في القراءة، أو حصيلتهم الواسعة من المفردات، أو حبهم للاستطلاع أو تحصيلهم المرتفع، بينما يصعب التعرف على بعضهم الآخر عن طريق الوالدين أو المعلمين. كما حذر من استخدام طريقة واحدة أو الاعتماد على محك واحد على أنه المحدد الأكثر أهمية للتفوق، فعملية التعرف يمكن أن تتم على أفضل نحو ممكن إذ ما استخدمنا عدة طرق أو أساليب في وقت واحد عن طريق العمل الفريقي، أو من خلال ما يسمى بالتشخيص متعدد المحكات. (Angelino, 1979: 108-109).

وقد توقع وارد Ward أنه مع استخدام محكات متعددة في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، يمكن أن تصل نسبتهم إلى حوالي ١٠٪ من تلاميذ المدارس، بينما توقع تورانس Torrance أن تصل هذه النسبة إلى ٢٠٪ تقريبًا، على حين توقع تايلور Taylor أن تبلغ نسبة أولئك الذين يتميزون في نشاط أو أكثر من الأنشطة التي تحظى بتقدير المجتمع حوالي ٣٠٪ من مجموع السكان (في: كمال مرسى، ١٩٩٢: ٤٣).

ومن أهم المنبئات والمحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين ما يلي:

- معامل ذكاء مرتفع يبدأ من ١٣٠ فأكثر على واحد من اختبارات الذكاء الفردية، أو يضع الطفل ضمن أفضل ١٪ من المجموعة التي ينتمي إليها.
- مستوى تحصيلي مرتفع يضع الطفل ضمن أعلى ٣ : ٥٪ من زملائه بالصف الدراسي نفسه.

- استعدادات عقلية مرتفعة من حيث التفكير الإبداعي.
- استعدادات عقلية مرتفعة من حيث القيادة الاجتماعية.
- مستوى عال من الاستعدادات العقلية الخاصة في مجالات الفنون البصرية أو الأدائية، أو اللغات، أو العلوم، أو الرياضيات، أو الموسيقى أو الرياضة.
- مجموعة من سمات الشخصية والخصائص السلوكية التي تشير إلى تمتع الطفل بمستوى مرتفع من حيث الدافعية.

ثانياً: طرق وأدوات الكشف والتعرف على الموهوبين:

يستخدم لأغراض الكشف عن الموهوبين والمتفوقين عدة طرق وأدوات تختلف من حيث طبيعتها، ومحتوى كل منها، ومظهر الموهوبية أو التفوق الذي تقيسه، كما أن لكل منها مميزات وعيوبه. وتمتد هذه الطرق والأدوات عبر مدى واسع من أشكال التقييم النظامي أو الرسمي **Formal Assessment**؛ كالاختبارات والمقاييس الموضوعية السيكومترية، وبعض الإجراءات غير النظامية أو غير الرسمية **Informal Procedures** والطرق الذاتية كترشيحات الآباء، والأقران، والمعلمين والسيرة الذاتية وغيرها وينبغي الحذر من تطبيق طريقة أو أداة واحدة على أنها المحدد الأكثر أهمية على وجود الموهبة. ويمكن القول بأنه كلما تعددت الطرق والأدوات المستخدمة في الكشف والتعرف على الموهوبين كلما زادت احتمالات تمثيل أكبر عدد منهم، وقلت احتمالات تجاهل البعض ممن يستحقون لقب "موهوب" عند انتقاء التلاميذ الجديرين بالاستفادة من برامج الرعاية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين.

ومن أهم الطرق والأدوات المستخدمة في تقييم الموهوبين والمتفوقين ما يلي:

- ملاحظات الوالدين.
- تقارير والسير الذاتية.
- ترشيحات المعلمين.
- قوائم السمات والخصائص السلوكية.
- مقاييس الذكاء.
- الاختبارات التحصيلية.
- اختبارات التفكير الإبداعي.
- ترشيحات الخبراء والثقات.
- ترشيحات الأقران.
- ملف أداء التلميذ (البورتفوليو).

- اختبارات الاستعدادات الخاصة. - الملاحظة المنظمة. - المقابلة الشخصية.
 - ترشيحات المدراء والإخصائيين والمرشدين.
- وفيما يلي عرض موجز لبعض هذه الطرق والأدوات:

● ملاحظات الوالدين Parents Observations:

يمثل الوالدان مصدرًا هامًا للحصول على بعض المعلومات التي تسهم في التعرف المبكر على موهبة طفلها، بيد أنه يؤخذ على ترشيحات الوالدين كوسيلة للكشف عن الموهوبين أن حكمها على الطفل قد لا يخلو من الهوى الشخصي والذاتية لما في طبيعتها من ميل وتحييز لأبنائهم، ومن ثم فقد يبالغان في تقدير ما يتمتع به طفلها من خصائص بدرجة أعلى مما هي عليه بالفعل. كما يفتقر بعض الآباء والأمهات إلى المعرفة والفهم الصحيحين لمعنى الموهبة، ومن ثم فقد يعتمدون على مؤشرات غير دقيقة في الحكم على الطفل، علاوة على تحيز بعضهم لمجالات تفوق معينة- كالذكاء والتحصيل الدراسي مثلاً- وتحييذها أكثر من غيرها، لذا. . . فقد لا يفتنون إلى- وربما يبخسون قدر- الموهبة الحقيقية المخالفة التي يتمتع بها طفلهم لأنها لا تتفق مع مفهومهم أو طموحاتهم.

ومع ذلك يظل الوالدان مصدرًا لا غنى عنه في الحصول على بعض المعلومات الهامة عن الطفل لأنها أكثر الناس احتكاكًا به وتفاعلاً معه وقرباً منه، ومن ثم ملاحظة لسلوكه في المواقف غير الرسمية والنواحي غير الأكاديمية؛ كاهتمامات الطفل وميوله، وتفضيلاته الشخصية وهواياته المحببة إلى نفسه، والأعمال والنشاطات التي يزاولها في وقت الفراغ، والكتب والمجلات التي تجذبه وينغمس في قراءتها، وعلاقاته الاجتماعية في محيط الأسرة والشارع والنادي، والأنشطة المفضلة لديه عندما يكون بمفرده، والإنجازات غير العادية له في الماضي والحاضر، والمشكلات والاحتياجات الخاصة به. (Davis & Rimm, 2004).

ويستلزم تحقيق أقصى إفادة ممكنة من ملاحظات الوالدان في عملية التعرف على الطفل الموهوب، ضرورة ترشيد فهمهما لمعنى الموهبة والتفوق، وتعريفهم بالمظاهر

والخصائص السلوكية الدالة عليهما، والتأكد من أنهما يقضيان وقتاً كافياً لملاحظة أطفالهم ومتابعة هواياتهم ونشاطاتهم، والإنجازات التي يقومون بها، وذلك حتى يمكنهم تكوين صورة واقعية عنهم، والحكم عليهم بطريقة موضوعية ودقيقة. وقد يكون من المفيد تزويد الوالدين بقوائم ملاحظة لسمات الطفل الموهوب وسلوكه، وتدريبهم على استخدامها. كما تجدر الإشارة أيضاً إلى ضرورة عدم الاعتماد في الحكم على موهبة الطفل على ملاحظات الوالدين فقط، وإنما استخدام هذه الملاحظات في إطار خطة تشخيص متعددة المحكات لضمان جمع المعلومات بأكثر من طريقة، وتوخياً لمصداقية البيانات المتجمعة عن الطفل.

● ترشيحات الأقران Peers Nominations:

يتفاعل الأقران وزملاء الدراسة، ويتعاملون مع بعضهم البعض عن قرب داخل غرفة الصف وفي المواقف الحرة، وخلال الأنشطة المدرسية المشتركة التي يمارسونها معاً، مما يتيح لهم فرصة جيدة لمعرفة جوانب التميز التي يتمتع بها بعضهم في المجالات المختلفة، ومن ثم إمكانية تقييم أنفسهم.

ووفقاً لهذه الطريقة فإنه يطلب إلى التلاميذ تسمية زملائهم الموهوبين أو المتفوقين في مجال ما أو عدة مجالات. ولضمان أكبر قدر من الدقة والضبط في ذلك فإنه ينصح بأن يحكم التلميذ على زميله الموهوب في ضوء مجموعة من الأسس والمعايير، كأن يعرف الزميل الموهوب وفقاً لمدى انطباق أوصاف أو خصائص محددة عليه من مثل:

- يقظ وقوى الملاحظة.
- سريع التعلم والاستيعاب.
- محبوب من زملائه وموثوق فيه.
- يتمتع بروح الدعابة والمرح.
- يقدم المساعدة لزملائه عندما يحتاجونه.
- مستقل في تفكيره وتصرفاته.

- مثابر ويعمل بجد وإخلاص .
 - ينجز ما يوكل إليه من واجبات بسرعة وبأقل جهد.
 - يطرح أفكارًا ماهرة وحلولاً غير مألوفة للمشكلات.
 - واسع الخيال.
 - يتذكر الأشياء والمعلومات بسهولة.
 - لديه اهتمامات متنوعة.
- ويمكن أن تنصّب هذه الأوصاف على مجال موهبة معين-كالموهبة الفنية التشكيلية- كأن يطلب إلى التلميذ ترشيح زميله:
- الأكثر فضولاً نحو العديد من الأمور المتعلقة بالفن.
 - الذى يرسم الموضوع الواحد بعدة أساليب مختلفة.
 - الذى يعالج الخامات بعدة طرق غير مألوفة.
 - الشغوف بقراءة الكتب الفنية والبحث فى المصادر عن المزيد من المعلومات عن الفن.
 - الذى يرى تفاصيل فى الأعمال الفنية لا يراها غيره بسهولة.
 - الذى يحب معالجة المشاكل أو المهام الفنية الصعبة.
 - الذى يهوى التجريب فى الخامات عند ممارسته للفن. (مى عبد المنعم نور، ٢٠٠١)
- وينصح باستخدام ترشيحات الأقران جنباً إلى جنب مع الطرق الأخرى فى الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين.
- التقارير والسير الذاتية Biography & Self Report:
- وتشمل التقارير الذاتية كل ما يصدر عن الطفل من إجابات لفظية، أو تقارير مكتوبة تكشف عن اهتماماته وهواياته وميوله وتفضيلاته، وقراءاته ونشاطاته وعلاقاته الشخصية المتبادلة، ويمكن الاستعانة فى ذلك- إضافة إلى ماسبق- بقوائم من الأسئلة التى توجه إلى الطفل ومن بينها:

- هل لديك هوايات مفضلة؟ وما هي؟
 - هل تشارك في عضوية بعض الجماعات المدرسية؟ وما هي؟
 - كيف تقضى وقت فراغك وعطلة نهاية الأسبوع؟
 - هل تحب قراءة الكتب والمجلات؟ وكم ساعة تمضيها في القراءة يوميًا؟
 - هل تقضى وقتًا طويلًا في ممارسة الرسم والأنشطة الفنية؟ وهل أنت ممن يحبون تأمل الصور والرسوم؟ وهل تحب زيارة المعارض والمتاحف الفنية؟ وهل تريد أن تكون فنانًا تشكيليًا مرموقًا؟
 - هل أنت من المغرمين بالموسيقى؟ وهل تمارس العزف على بعض الآلات؟
 - ماذا تحب أن تكون في المستقبل؟ وماذا تفعل لتحقيق ذلك؟
- وتستخدم في هذا الصدد بعض مقاييس لتقدير الذات من بينها اختبار "أى شخص أنت؟" إعداد تورانس "What Kind of Person are You Test" واختبار ألفا للسيرة الذاتية "Alpha Biographical Test" الذى أعده معهد الدراسات السلوكية للإبداع.
- كما استخدمت استبيانات سيرة الحياة في بعض البحوث السابقة كوسيلة للتعرف على الموهوبين والمتفوقين، ومنها استبيان تايلور (Taylor, 1975) الذى يتكون من ٩٠ فقرة تغطى تاريخ حياة الفرد وتنشئته، وحياته الأسرية وتاريخه التعليمى. ومنها أيضًا قائمة شيفر وأنستازى لتاريخ الحياة (Schaefer & Anastasi, 1968) وتحتوى على ١٦٥ سؤالاً تغطى خمسة محاور هى: الخصائص الجسمية والتاريخ الأسرى والتعليمى، ونشاطات وقت الفراغ واهتمامات أخرى متنوعة. وتعالج معظم الأسئلة بعض الحقائق الموضوعية عن أنشطة الموهوبين وخبراتهم فى الماضى والحاضر، كما يدور بعضها حول خططهم وأهدافهم المستقبلية والمتوقعة.
- ومن بين أبرز عيوب التقارير والسير الذاتية تشبعها بالذاتية، وعدم صلاحيتها بالنسبة للأطفال الصغار.

• ترشيحات المعلمين Teachers Nominations:

لعل من أهم مميزات هذه الطريقة أنها تأخذ في الاعتبار الصفات والسمات الشخصية المميزة للطفل الموهوب والمتفوق والتي يمكن أن يلاحظها المعلم من خلال متابعته سلوك الطفل داخل الفصل وخارجه؛ كالمثابرة والاجتهاد، والفضول المعرفي، والطموح، والانتباه. كما أن لأحكام المعلمين قيمة كبيرة في الكشف عن الموهوبين في بعض المجالات التي تستلزم القرب والاحتكاك المباشر مع الطفل وبخاصة القيادة الاجتماعية، والمجالات الفنية والأدبية، ومع ذلك فقد لوحظ أن هذه الطريقة أقل صدقاً ودقة من الأدوات المقننة - كالاختبارات والمقاييس - وذلك نظراً لما يشوب أحكام المعلمين أحياناً من تحيزات قد تجعلهم أكثر تفضيلاً للطفل العادي من الطفل الموهوب والمتفوق مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك.

ومن ثم يمكن أن يستبعد المعلمون كثيراً من التلاميذ الموهوبين والمتفوقين تارة بسبب قصور فهمهم لمعنى التفوق والموهبة، وتارة بسبب نقصان تدريبهم على ملاحظة السلوك الموهوب، وتارة أخرى بسبب ضيقهم وتبرمهم مما يثيره هؤلاء التلاميذ لهم من متاعب نتيجة تساؤلاتهم غير العادية والبعيدة عن توقعاتهم. علاوة على أن بعض التلاميذ الموهوبين قد لا يظهرون دلائل كافية على تفوقهم داخل الفصل ربما بسبب تمللهم وضيقهم - وربما استخفافهم - بالمنهج الدراسي المعتاد، وأنشطته الروتينية التي لا تتحدى مقدراتهم وتستثير طاقاتهم الفعلية، ومن ثم لا يستطيع المعلم التعرف عليهم واكتشافهم.

وقد أكدت نتائج بعض البحوث أن المعلمين أخفقوا في تمييز أكثر من نصف عدد التلاميذ المتفوقين (٥٥٪) الذين أمكن للباحثين التعرف عليهم فيما بعد باستخدام اختبار بينيه للذكاء (Angelino, 1979:110) وكان جاكسون قد توصل أيضاً إلى أن ١٩ طفلاً ممن تم تصنيفهم كمتفوقين بناء على حصولهم على معدلات ذكاء ١٢٥ فأكثر باستخدام مقياس وكسلر، قد استبعدهم المعلمون من ترشيحاتهم، بل رشحوا أطفالاً أقل منهم ذكاء (Jacobs, 1971) فهم يميلون

أكثر إلى ترشيح الطلبة المتوافقين مع الروتين الصفى والمدرسى، ويتسمون بالطاعة، بينما يتجاهلون الموهوبين حقًا الذين يوصفون بأنهم مثيرون للمتاعب والمشكلات.

لذا. . . فإنه من الضروري أن يتلقى المعلمون ضمن مقررات إعدادهم داخل كليات التربية مقررًا على الأقل عن الموهوبين والمتفوقين، وخصائصهم وأساليب الكشف عنهم، وأن يواصلوا تدريبهم على ما يستحدث في هذا المجال أثناء الخدمة، إضافة إلى إعداد قوائم ملاحظة لسلوك الموهوب والمتفوق، والتدريب المكثف للمعلمين على مهارات ملاحظة هذا السلوك. ويشير جيرهارت (Gearheart, 1980) إلى أنه يجب على المعلمين أن يتعلموا كيف يميزون بين العديد من مظاهر الموهبة والتفوق التي يمكن أن تتكشف في العديد من الظروف، وأن هذه المظاهر هي أكبر من مجرد التحصيل الأكاديمي المرتفع أو الإنتاجية المدرسية العالية.

وقد أكد فيلدهاوزن (Feldhusen, 1997) على ضرورة مراعاة المحاور التالية في برامج تكوين معلم الموهوبين:

- طبيعة الموهبة.
 - خصائص الموهوبين واحتياجاتهم.
 - أساليب التعرف على الموهوبين.
 - تطوير واختيار أساليب تدريسية فعالة، ومواد تعليمية مناسبة للموهوبين.
 - وسائل تنمية مهارات التفكير العليا.
 - استراتيجيات بناء واستخدام الأسئلة المحفزة للتفكير.
- وتوخياً لمزيد من الدقة والموضوعية في ترشيحات المعلمين لحالات الموهوبين والمتفوقين فقد اقترح جوان Gowan أن نحدد فئات تصنيفية معينة يرشحون على أساسها التلاميذ الموهوبين ومنها:

- الطالب الذى يعد أحسن قائد.
- أكثر الطلاب إبداعًا وأصالة.
- أكثر الطلاب حماسًا ودافعية.

- أكثر الطلاب من حيث الاستعداد العلمي.

- الطالب الأكثر استثناً يحب زملائه.

كما أشار إلى أنه في حالة الاهتمام بمظاهر أخرى للموهبة أو التفوق؛ كالفنون التشكيلية أو الأدائية أو الموسيقى، فإنه يجب ذكر الفئة والخاصية الممثلة لها بشكل محدد (In: Gearheart, 1980).

• قوائم السمات والخصائص السلوكية Behavioral Checklists:

أمكن تطوير بعض مقاييس تقدير الخصائص السلوكية التي يعتقد أنها تعكس مجموعة من السمات الشخصية والخصائص السلوكية التي تميز الموهوبين والمتفوقين عن أقرانهم العاديين. وقد استخلصت هذه السمات والخصائص من مصادر عديدة لعل من أهمها تحليل السير الذاتية لعدد من المبدعين والعباقرة الذين تركوا بصمات مؤثرة في ميادين إبداعهم وحياة مجتمعاتهم والبشرية عموماً، إضافة إلى نتائج البحوث التي عنيت بالكشف عن سمات شخصية الموهوبين والمتفوقين وذوى المستوى المرتفع من حيث التفكير الإبداعي، وفي المجالات النوعية المختلفة للموهبة والتفوق لدى الأطفال والمراهقين، وكذلك ملاحظات الإحصائيين والمعلمين والآباء.

وقد زاد الاعتماد على مقاييس السمات والخصائص السلوكية كأحد محكات الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين بعد التأكيدات المتوالية في التعريفات الحديثة للموهبة (رينزولى ١٩٧٩، تاننبوم ١٩٨٣، جانيه ١٩٨٥، مونكس ١٩٩٢. . إلخ) على أهمية العوامل الدافعية (غير العقلية)، كالحاجة إلى الإنجاز والاستقلالية، والثقة بالنفس والطموح والسيطرة، والعزيمة والمثابرة، كأحد المتطلبات أو المكونات اللازمة للموهبة، وعلى دور هذه العوامل في تحرير الطاقات الواعدة الكامنة وتفعيلها.

وعادة ما يعبر عن كل سمة أو خاصية سلوكية يلاحظها المعلم (المقَدِّر Rater) بعبارة محددة، ويطلب إليه تقدير مدى انطباقها على التلميذ (المفحوص) موضع

التقدير، وذلك وفقاً لمقياس تقدير متدرج مثل: دائماً - كثيراً - أحياناً - نادراً، أو موافق تماماً - موافق - متردد - غير موافق - غير موافق تماماً. ثم تجمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص في مجال المهوبة أو التفوق بناءً على التقديرات التي يحصل عليها، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن السلوك المهوب في هذا المجال. ومن أشهر هذه المقاييس مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المهوبين والمتفوقين "SRBCSS" الذي وضعه رينزولى Renzulli وهارتمان Hartman وكالاهان Callahan (1976)، وقد صمم هذا المقياس لمساعدة المعلمين على إعطاء تقديرات أكثر دقة لخصائص التلاميذ المهوبين والمتفوقين في مجالات: التعلم، والدافعية، والإبداعية، والقيادة، والفنون، والموسيقى، والمسرح، والاتصال من حيث: الدقة والتعبير، والتخطيط. ويتراوح عدد العبارات في كل مجال بين أربع عبارات وخمس عشرة عبارة يجب المعلم على كل منها وفقاً لمقياس تقدير رباعي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً) * . وقد سبقت الإشارة إلى أنه قد تم تطوير هذا المقياس (2002) ليشمل ١٤ مقياساً فرعياً حيث أضيفت إلى المجالات سابقة الذكر مقاييس لخصائص في كل من الرياضيات، والعلوم، والقراءة، والتكنولوجيا.

ومن أمثلة مقاييس تقدير السمات مجموعة القوائم التي أعدتها سيلفياريم (Rimm, 1976, 1979, 1983) من جامعة وسكنسون بالولايات المتحدة الأمريكية وهدفت منها إلى الكشف والتعرف على المهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة (٣-٦ أعوام)، وفي المرحلة الابتدائية، وفي المرحلتين الإعدادية (المتوسطة) والثانوية * . ومنها أيضاً قوائم جيليام وكاربنتر وكريستنسن (1996) * ووايتمور (Whitemore, 1985) ومقياس الكشف عن الطلبة المهوبين بالمرحلة الابتدائية

* Scale for Rating Behavioural Characteristics of Superior Students. (SRBCSS)

* Preschool and Kindergarten Interest Descriptor (PRID) 1983, Group Inventory for Findings Creative Talent (GIFT) 1976, Group Inventory for Findings Creative Talent for Junior and High School Students (GIFT) 1979.

** Gifted and Talented Evaluation Scales. (GATES).

إعداد جونسن وكورن (Johnsen & Corn, 1987) *** وقوائم كلارك (Clark, 1988) وسيلفرمان (Silverman, 1993). وقد سبق للمؤلف تناول بعض نماذج من هذه القوائم ضمن عرضه للسماة الشخصية والخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين بالفصل الرابع من هذا الكتاب.

وتثار حول قوائم تقدير السماة مجموعة من الملاحظات منها أن التقديرات المعطاة من قبل المعلم (المقدّر) قد تتأثر بطبيعته الذاتية المتشددة أو الإكرامية، فبعض المقدّرين يتسمون بالشدد ومن ثم إعطاء تقديرات منخفضة لكل التلاميذ، وبعضهم متساهلون يميلون إلى إعطاء تقديرات عالية، وبعضهم الآخر ينزع إلى التوسط، ولذا فإنه ينبغي تدريب المعلمين على التقدير الموضوعى لكل سمة أو خاصية، وأن يكون هذا التقدير مؤسسًا على الملاحظة المنظمة والكافية للسلوك الفعلى للتلميذ وأدائه فى كل من المواقف التعليمية المقيدة داخل غرفة الصف، والمواقف الحرة، كما ينبغي أن يستند تقدير السماة والخصائص على معايير ومستويات واضحة التحديد والتفصيل، بحيث يتعدى مجرد الانطباع أو الرأى.

يشار أيضًا فى هذا الصدد إلى أن تقدير إحدى السماة أو الخصائص المثبتة فى بداية قائمة التقدير (الفقرة الأولى مثلاً) قد يؤثر على تقدير بقية السماة التالية، ومن ثم يوصى بعض الباحثين بأن يتم تقدير جميع التلاميذ موضع الفحص على كل فقرة قبل الانتقال إلى الفقرة اللاحقة. وتتميز قوائم تقدير السماة والخصائص السلوكية عمومًا بأنها تغطى مجموعة واسعة من الخصائص، كما تتميز بسهولة الاستخدام، وبكونها أسرع من غيرها فى جمع البيانات. ويوصى باستخدامها كوسيلة مساعدة مع الأدوات والوسائل الأخرى فى عملية التقييم.

● مقاييس الذكاء:

ظلت معاملات الذكاء المرتفعة لفترة طويلة محكًا وحيدًا للكشف عن الموهوبين والمتفوقين ولاسيما فى ضوء التعريف أحادى البعد للموهبة Unidimensional

*** Screening Assessment for Gifted Elementary Students.

Definition على أساس أنها أفضل تعبير عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، وقد اختلف الباحثون في تحديدهم لمعاملات الذكاء الدالة على التفوق، فقد حددها تيرمان (1925) بـ 135 فأكثر، وحددها هولنجورث (1923) بـ 180 فأكثر. وذهب باحثون آخرون إلى تصنيف المتفوقين عقلياً أنفسهم إلى فئات هي المتفوقين من 125-139، والممتازين من 140-169، والعباقرة 170 فأكثر.

وعلى الرغم من أهمية اختبارات الذكاء التقليدية فإنها لا تصلح بمفردها حالياً كوسيلة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين لعدة اعتبارات من بينها:

أ- أنها لا تزودنا بمعلومات وافية أو صورة شاملة لسلوك الفرد ومقدراته المتنوعة، فالدرجة التي يحصل عليها الفرد على اختبار الذكاء لا تعبر سوى عن جانب محدود من مقدراته؛ كالمقدرات اللغوية أو المنطقية الرياضية، وتغفل ما عدا ذلك من مظاهر ومقدرات، وهي لا تمثل مهارات التقييم والتحليل والتفكير المتشعب إلا بشكل ضئيل، وهي غير ملائمة تماماً للكشف عن مستوى المقدرة في المجالات غير الأكاديمية، كالنون البصرية والموسيقية، والقيادة الاجتماعية والأداء النفسحركى والإبداعى، لأنها ببساطة لم تصمم أصلاً لهذه الأغراض. كما يشير بعض الباحثين إلى أنه إذا كانت درجات اختبارات الذكاء صالحة كمؤشرات تنبؤية بالنجاح في الأوضاع الأكاديمية Academic Settings فإنها غير صالحة تماماً للتنبؤ بمن سيكون مستقبلاً أكثر نجاحاً في مجالات عالم البالغين غير الأكاديمى، كالكتابة وإدارة الأعمال والتدريس وغيرها (Wallach, 1976). من زاوية أخرى فإن الدرجة على اختبار الذكاء تعد موجهاً فقيراً وغير فعال في عملية التخطيط للخدمات والبرامج التعليمية لأن مفردات هذه الاختبارات غير وظيفية أو عملية.

ب- أن الأداء على اختبارات الذكاء قد لا يعكس وبشكل صادق المستوى الحقيقى أو الفعلى للفرد، فكثير من الأطفال والراشدين لا يؤدون بشكل جيد- لعوامل عديدة- أثناء الوضع الاختبارى.

ج- هناك الكثير من الجدل حول اختبارات الذكاء، والشك فى مدى دقتها وصدقها وثباتها، ودلالة درجاتها بما لا يجعلنا نطمئن إلى نتائجها فى الكشف عن الذكاء المرتفع. فعلى سبيل المثال عادة ما يلجأ مستخدمو مقاييس الذكاء إلى تحديد نقطة أو درجة فاصلة لتحديد التفوق سواء عند الترشيح المبدئى بمقتضى الاختبارات الجماعية، أو عند التقييم النهائى باستخدام الاختبارات الفردية. وغالبًا ما تكون هذه الدرجة على الاختبارات الجماعية ١٢٠ فأكثر، وعلى الاختبارات الفردية ١٣٠ فأكثر دون مراعاة لتباين الأطفال من حيث المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تتدخل فى أدائهم على هذه الاختبارات. وقد يفضل تحديد هذه النقطة بحصول الطفل على درجة تساوى أو تزيد عن متوسط درجات أقرانه- ممن هم فى مثل عمره الزمنى وصفه الدراسى ومستواه الاجتماعى الاقتصادى- بانحرافين معياريين فأكثر.

د- تتجاهل اختبارات الذكاء بمفهومها التقليدى الخصائص المزاجية والدافعية وسمات الشخصية المميزة للموهوبين والتى تسهم بدور فعال فى تفوقهم؛ كالمثابرة والمبادأة، والتحمس وحب العمل، والطموح المرتفع، ومن ثم فإن مجرد ارتفاع مستوى ذكاء الفرد لا يعنى تمتعه بتلك الخصائص والسمات اللازمة للتفوق والإبداع.

هـ- يحذر البعض من أن استخدام اختبارات الذكاء وحدها قد يؤدى إلى استبعاد بعض الأطفال الذين أعاقتهم خلفياتهم المتواضعة من حيث المستوى الاجتماعى الاقتصادى أو الثقافى عن تنمية استعداداتهم وطاقاتهم العقلية، ومن ثم فهى تعد متحيزة لصالح ذوى المستويات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة (Hallahan & Kauffman, 1991)، وتذهب لويس بورتير (Porter,1999) إلى أن مثل هؤلاء الأطفال، والمتأخرين دراسيًا وذوى صعوبات التعلم، والموهوبين ذوى الإعاقات ومنخفضى التحصيل وغيرهم ممن يعيشون ظروفًا صعبةً يفتقرون معها للمثيرات الكافية

والرعاية اللازمة لتنمية مقدراتهم العقلية تتجاهلهم اختبارات الذكاء التى هى معدة خصيصًا- من حيث اللغة والبنود وإجراءات التقنين- للأطفال العاديين، وهو ما يؤدي إلى إيقاع الظلم بهم حينما تقارن درجاتهم بأقرانهم العاديين.

وهناك حاجة ماسة لتحسين اختبارات الذكاء وتضمين محتواها أحداث الحياة اليومية ومواقفها وخبراتها التى يتعرض لها الأطفال ويعايشونها أكثر من مجرد الاعتماد على الجوانب اللغوية والعددية.

وهناك نوعان من اختبارات الذكاء هى:

اختبارات الذكاء الجماعية:

ومن بينها اختبارات رافن للمصفوفات المتتابعة (العادى والملون والمتقدم)، واختبار ارسم رجلًا لجودانف وديل هاريس، وهى اختبارات متحررة من أثر الثقافة، واختبار أوتيس- لينون للمقدرة العقلية، واختبار SAR للمقدرات العقلية الأولية، واختبار هينمون- نيلسون للمقدرة العقلية، واختبارات كاليفورنيا للنضج العقلى، واختبارات فلانجان للمقدرة العامة. ويؤخذ على اختبارات الذكاء الجماعية بالإضافة إلى ما سبق ذكره أنه ينقصها التفاعل الفردى المباشر بين الفاحص والعدد الكبير من التلاميذ الذين يتم اختبارهم فى آن واحد، وعدم إمكانية ملاحظة سلوك كل منهم أثناء عملية الاختبار، كما يؤخذ عليها أنها أقل ثباتًا من الاختبارات الفردية، إضافة إلى أنها قلما تميز ذوى المستويات العليا فيما تقيسه لكونها مصممة بدرجة أكبر للطلاب المتوسطين.

ومع ذلك فإن الاختبارات الجماعية للذكاء تعد وسيلة عملية ومفيدة لأغراض المسح المبدئى السريع Screening لأعداد كبيرة من الأطفال، بحيث يُحال من يحصلون بناء عليها على درجات تتراوح بين ١١٥ و ١٢٠ لمزيد من الفحص عن طريق اختبارات ذكاء فردية. وتشير نتائج البحوث إلى أن معظم هؤلاء الأطفال-

في حالة تفوقهم- سوف يحصلون على معدلات ذكاء ١٣٠ فأكثر عندما يتم اختبارهم فرديًا (Angelino,1979: 109-110).

اختبارات الذكاء الفردية:

من أهمها مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (٦ - ١٦ عامًا) WISC-R,1974، ومقياس وكسلر- بلفيو لذكاء المراهقين والراشدين (١٦ عامًا فأكثر) ومقياس ستانفورد- بينيه للأطفال والمراهقين والراشدين (الطبعة الرابعة: 1986). وعلى الرغم من أهميتها في الحصول على بيانات أكثر عمقًا ودقة ومصداقية عن المفحوصين إلا أن تطبيق اختبارات الذكاء الفردية يستلزم كلفة كبيرة من حيث الوقت والجهد والمال، كما يحتاج إلى إخصائيين نفسيين على درجة عالية من الكفاءة والتمرس.

● الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل شيوعًا في التعرف على الموهوبين والمتفوقين ولاسيما المتفوقين أكاديميًا بعد اختبارات الذكاء، على أساس أن ارتفاع المعدل التحصيلي يعد مؤشرًا قويًا على تفوق الطفل وسرعة فهمه واستيعابه وتعلمه. كما تعد الاختبارات التحصيلية محكا جيدًا يمكن على أساسه مع بعض الطرق الأخرى إلحاق الطالب بالبرامج الخاصة المتوفرة بالمرحلة الدراسية التي تعقب المرحلة التي أجرى في نهايتها الاختبار التحصيلي؛ كالمدارس الثانوية للمتفوقين أو الفصول الخاصة بهم الملحقة بمدارس العاديين، والتي يتم الترشيح لها بناء على درجات الطلاب في شهادة إتمام الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الإعدادية) بمصر.

جدير بالذكر أن هذه الاختبارات التحصيلية قد تكون شاملة لجميع المقررات التي يدرسها الطالب في صف دراسي أو مرحلة دراسية معينة، وقد تكون خاصة بمقرر دراسي معين؛ كاللغة العربية أو الدراسات الاجتماعية مثلاً، أو بمجموعة مترابطة من المقررات ذات الصلة الوثيقة بالخبرات التي يوفرها برنامج ما لرعاية

الموهوبين- في العلوم والتكنولوجيا على سبيل المثال- كمقررات الكيمياء والطبيعة والرياضيات.

ومن أهم الاختبارات التحصيلية المقننة اختبارات كاليفورنيا للتحصيل^(١) وتستخدم لقياس التحصيل من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث الثانوي في مجالات مفردات القراءة والفهم القرائي والاستدلال الحسابي والأسس الحسابية واللغة، واختبارات جيتس للاستعداد للقراءة^(٢)، واختبارات أيوا للقراءة الصامتة^(٣)، واختبارات أيوا للمهارات الأساسية^(٤)، وتستخدم مع التلاميذ من الصف الثالث الابتدائي حتى نهاية المرحلة الإعدادية. ومن الاختبارات المقننة المستخدمة في قياس الاستعدادات التحصيلية العالية اختبارات الاستعداد التحصيلي في الرياضيات^(٥) واللغة^(٦) والعلوم^(٧) التي تطبقها جامعة هوبكنز على الطلاب الجدد الراغبين في الالتحاق بها.

ومع أن المستوى التحصيلي للفرد يعبر عن بعض مظاهر النشاط العقلي، إلا أنه لا يصلح محكاً وحيداً للتفوق العقلي لعدة أسباب من بينها:

أ- أن الامتحانات المدرسية التقليدية تعاني من عيوب كثيرة من حيث بنائها، وصياغة بنودها، ومدى تمثيلها لأجزاء المقرر، كما تتأثر بعامل الصدفة إلى حد بعيد في الإجابة على أسئلتها.

ب- أن الامتحانات المدرسية غالباً ما تعنى بقياس الحفظ والتذكر وتهمل بقية المقدرات كالتحليل والتركيب، والاستنتاج والإبداع، ومن ثم فهي لا تعكس صورة شاملة عن النشاط العقلي للفرد. وقد لوحظ أن بعض

(1) California Achievement Test (CAT)

(2) Gates Reading Readiness Tests (GRR)

(1) The Iowa Silent Reading Test (ISRT).

(2) Iowa Every Pupil Test of Basic Skills.

(3) Scholastic Aptitude Test- Mathematic (SAT-M)

(4) Scholastic Aptitude Test – Verbal (SAT-V).

(5) Scholastic Aptitude Test – Science (SAT-S).

الموهوبين قد يكونوا غير متفوقين في دراستهم، كما اتضح لتيرمان أن ١٣٪ من التلاميذ الأذكياء فاشلين في مدارسهم، وتبين من دراسة أجريت على التلاميذ المتسربين من مدارسهم في ولاية بنسلفانيا الأمريكية أن ٥٠٠ تلميذا منهم قد حصلوا على نسب ذكاء تزيد على ١٢٠، مما يعني أنهم من الأذكياء لكنهم لم ينجحوا في دراستهم (كمال مرسى، ١٩٩٢: ٣٩).

ج- أن الامتحانات المدرسية تكشف فقط عن استطاعوا تحقيق مستوى تحصيلي مرتفع، بينما تفشل في الكشف عن التلاميذ الذين لديهم إمكانيات التفوق ولكنهم يعجزون عن إظهارها بسبب عوامل عديدة تؤثر في مقدراتهم على الأداء الأكاديمي؛ كسوء أوضاعهم الأسرية والاجتماعية؛ وقيم جماعة الأقران، وعادات الاستذكار السيئة، والاضطراب الانفعالي (Kirk & Gallagher and Anastasiow, 1997: 145).

ويضيف جوزيف ووكر وزملاؤه (٢٠٠٣: ١٨٧) أن اختبارات التحصيل الدراسي قد تكشف عن التلاميذ الأذكياء، ولكنها تفشل في اكتشاف بعض التلاميذ الموهوبين لعدم تلقيهم تعليماً كافياً، أو لشعورهم بالملل من الاختبارات الروتينية أو بقلق بالغ من الامتحان. . كما أنها لم تصمم لقياس التحصيل الحقيقي للتلاميذ الموهوبين دراسياً، حيث تقتصر على مجموعة محدودة من البنود، مما يحول دون إبداء بعض التلاميذ كفاءتهم في مستويات التحصيل التي تتجاوز حدود الامتحانات، كما أنها لا تستطيع تقييم مقدرات الإبداع والقيادة والموهبة الفنية.

● اختبارات التفكير الإبداعي:

شاع استخدام مقاييس الإبداع والتفكير الإبداعي كإحدى وسائل الكشف عن المتفوقين والموهوبين في النصف الثاني من القرن العشرين بعد ما تبين أن الذكاء والإبداع شيئان مختلفان، وأن الذكاء ليس هو المظهر الوحيد للتفوق وإنما هو أحد المظاهر المعبرة عن الموهوبة والتفوق. ومن ثم فإن الاعتماد على مقاييس الذكاء وحدها غير كاف للكشف عن التفوق.

وقد تم إعداد بعض المقاييس اللفظية والمصورة لتسد هذا النقص وبما ينسجم مع التعريف الأكثر شمولاً للموهبة والتفوق لقياس التفكير الإبداعي عمومًا أو التفكير الإبداعي في محتوى معين. ومن أمثلة مقاييس الفئة الأولى: اختبارات جيلفورد للمقدرة على التفكير الإبداعي (١٩٦٥) أعدها بالعربية عبد السلام عبد الغفار، واختبارات مينيسوتا للتفكير الإبداعي التي أعدها تورانس في أوائل الستينيات وعربها فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان (١٩٧٣)، واختبارات تورانس للتفكير الإبداعي عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال تعريب محمد ثابت على الدين (١٩٨٢)، واختبارات جيتزلز وجاكسون (١٩٦٢) واختبارات والاش وكوجان (١٩٦٥).

ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس التفكير الإبداعي أو الإبداع في محتوى خاص مقياس تقدير الإبداع التشكيلي إعداد عبد المطلب أمين القريطى (١٩٨١) ويختص بتقدير الإبداع في محتوى الفنون البصرية (التشكيلية) لدى طلاب المدارس الثانوية.

ويؤخذ على اختبارات التفكير الإبداعي عمومًا انخفاض معاملات صدقتها وثباتها، إضافة إلى أن بعضها يطبق على مدى واسع من الأعمار الزمنية بدءًا من سن ما قبل المدرسة حتى سن الرشد مما يضعف الثقة فيها. وقد تكون اختبارات التفكير الإبداعي "العام" أكثر صلاحية للتطبيق في مرحلة الطفولة التي لم تتمايز فيها الاستعدادات الإبداعية في محتويات نوعية بعد، بينما تعوز مرحلة المراهقة إعداد مقاييس تنصب على محتويات محددة بما يتناسب وتنوع مجالات الإبداع التي غالبًا ما يقتصر إبداع المراهق على واحد منها في هذه المرحلة؛ كالإبداع التشكيلي، أو الموسيقى أو الأدبي أو الحركي وغيرها.

كما أن الاعتماد على هذه الاختبارات بمفردها لا يزودنا ببيانات شاملة عن استعدادات الفرد، ومن ثم يلزم استخدامها مع أدوات أخرى في إطار التشخيص متعدد المحركات.

ويؤخذ على استخدام الإبداع والتفكير الإبداعي محكا للتعرف على الموهوبين

والمتفوقين عدة مآخذ بعضها راجع إلى اختلاف الباحثين بشأن تعريف مفهوم الإبداع ذاته حيث ينظر إليه البعض كعملية Process بينما ينظر إليه البعض كنتيجة Product ويشير أنجيلينو (Angelino, 1972: 112) إلى أن التأكيد على مظهر واحد منها دون الآخر يؤدي إلى تجاهل المعنى الكلي للمفهوم. فالتركيز على العملية يتضمن التخيل والأصالة وحب الاستطلاع، والاستبطان، بينما التركيز على الناتج يثير بدوره تساؤلات من مثل: كيف نحكم على مقدار أو كمية الإبداع المتحقق في هذا الناتج؟ ومن سيحكم عليه؟ وهل الطفل قادر على تقديم نواتج إبداعية؟ أم أن لديه استعدادات إبداعية يمكن تنميتها لاحقاً؟

● ترشيحات الخبراء والثقات Experts Nominations:

تعد ترشيحات الخبراء والثقات أحد أهم الطرق لتحديد المتفوقين لاسيما من المراهقين والشباب ممن هم في سن الإنتاجية، سواء أكان هؤلاء الخبراء من المعلمين والسيكولوجيين ذوي الخبرة الطويلة في العمل مع المتفوقين، أم من الثقات المشهود لهم بالأداء الرفيع في مجال ما من مجالات التفوق والإبداع، كالفنانين التشكيليين أو الموسيقيين أو الأدباء أو الرياضيين، حيث يتاح لهؤلاء الخبراء فحص عينات ممثلة من الإنتاج الفعلي للطلاب؛ كاللوحات والمنحوتات والتصميمات، أو الأداء الحركي، أو القصائد والمقالات، أو التأليف أو الأداء (العزف) الموسيقي والحكم على مدى تميزها وجدارتها، وذلك على أساس أن الإنتاج الظاهر والتميز للفرد في مجال ما هو المحك الحقيقي لتفوقه أو إبداعيته في هذا المجال.

ويعد اللجوء إلى أحكام الخبراء والثقة ملائماً ومفيداً في الكشف عن الاستعدادات الخاصة الفنية والأدائية والعلمية والموسيقية والأدبية وغيرها مما تخفق مقاييس الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي عادة في الكشف عنها. وضمناً لدقة أحكام الخبراء واستنادها إلى معايير معينة فإنه يفضل استخدام مقاييس تقدير تتضمن المؤشرات الدالة على التفوق والإبداع، وتعريف كل منها بشكل إجرائي حتى يسهل التعرف عليها وتقديرها بطريقة موضوعية في عينة الأداء.

□ مثال (١) من بنود مقياس تقدير لتصميم فنى:

الدرجة	البند
٥	١
٤	٢
٣	٣
٢	٤
١	٥

• جِدَّة التنظيم التشكيلي لوحدات التصميم

وتعنى مقدرة الطالب على حبك عناصر التصميم، وتنسيق وحداته وأشكاله مع بعضها البعض، وتكاملها في تركيب أو تكوين جديد غير مألوف.

الدرجة	البند
٥	١
٤	٢
٣	٣
٢	٤
١	٥

• المهارات الأدائية ومدى توظيفها في التصميم

وتعنى مقدرة الطالب على معالجة الوسائط والخامات المستخدمة في التصميم وإبراز خصائصها، وتوظيفها بكفاءة في التعبير عن فكرة التصميم.

□ مثال (٢) من بنود مقياس تقدير قصيدة شعرية:

الدرجة	البند
٥	١
٤	٢
٣	٣
٢	٤
١	٥

• الوحدة العضوية للقصيدة

وتعنى مقدرة الطالب على ترتيب الصور والأفكار في بنية مترابطة ومتناسكة يكون لكل جزء فيها وظيفته لتحقيق وحدة الموضوع والجو النفسى للقصيدة.

• ملف أداء التلميذ (البورتفوليو) Portfolio:

يستخدم ملف أداء التلميذ (البورتفوليو) لتحقيق أغراض متعددة تحكم ما يتضمنه من محتويات ومن بين هذه الأغراض تقييم نمو التلميذ وتقديمه عموماً أو في مجال بعينه، وتقييم مدى اكتسابه لمجموعة محددة من المهارات الفنية أو المهنية، أو العلمية أو الاتصالية أو الرياضية، وتقييم الذات، وتقييم البرامج التعليمية القائمة، وتحسين الطرق التدريسية المتبعة، وتقييم مواهب التلميذ واستعداداته الخاصة. وغيرها.

ويمثل البورتفوليو أداة رئيسة لتقييم التلميذ ولاسيما في إطار ما يطلق عليه بالتقييم الكلى Holistic والتقييم المتواصل أو المستمر Continuous الذى يشمل

مختلف جوانب شخصية المتعلم وسلوكه في مواقف أدائية متنوعة وواقعية، وممارسات طبيعية وحية لعمليات التفكير والتعلم وحل المشكلات، واستخدام المعلومات وتقييمها، والتفاعل مع الآخرين داخل الفصل وخارجه بشكل متواصل، ولا يقتصر على مجرد نتائج أدائه في مواقف اختبارية محدودة ومقيدة لاغرض منها سوى مجرد تقدير درجة ما في وقت معين لذكائه أو تحصيله أو إبداعه مثلاً، ومن ثم لا تعكس هذه الدرجة سوى جانباً محدوداً من استعداداته ومظاهر قوته.

ويعد ملف أداء التلميذ أو البورتفوليو وعاء يحوى مختلف أشكال النواتج التي أنجزها عبر فترة زمنية طويلة مما يلقي الضوء على مقدار ما حققه من نمو وتحسن خلالها، كما يكشف عن جوانب القوة لديه، ويبرز ما يستطيع عمله بالفعل بدلاً من التأكيد على نواحي ضعفه وقصوره، إضافة إلى أنه يساعد في تقييم أدائه ومنجزاته تبعاً لمعدل نموه الشخصي ومستواه الفردي، وليس تبعاً للمعايير الجماعية، ومن زاوية أخرى فإن مدخل البورتفوليو في التقييم يؤكد على المظاهر والجوانب الكيفية أكثر من مجرد الجانب الكمي، كما يؤكد الوظيفة التكاملية لعملية التقييم مع كل من المنهج الدراسي وعملية التدريس.

ويتضمن البورتفوليو الخاص بالتلميذ أمثلة أو عينات أداء مختارة وموثقة من أعماله يشارك بنفسه في اختيارها مع المعلم، تكون ممثلة لأدائه وإنجازاته، وتشير بجلاء لاستعداداته ومهاراته العقلية والعملية وتعكس طريقة تفكيره وأسلوب تعلمه؛ كالمقالات والقصص والأشعار، والرسوم والمخططات والنماذج والتصميمات، ودرجاته وتقديراته في مجالات التحصيل الأكاديمي وتقارير توضح مدى تقدمه في المواد المختلفة، وميوله وهواياته، وعضويته في الجمعيات والمنظمات والنوادي، وتسجيلاً للأنشطة ومختلف العروض الفردية والجماعية التي شارك فيها، وقد تشمل محتويات الملف صوراً فوتوغرافية وشرائط صوتية مسجلة، وأقراص ليزر وشرائط فيديو وغيرها مما يوثق نشاطات التلميذ ويسجل مراحل تطور أدائه وإنجازاته.

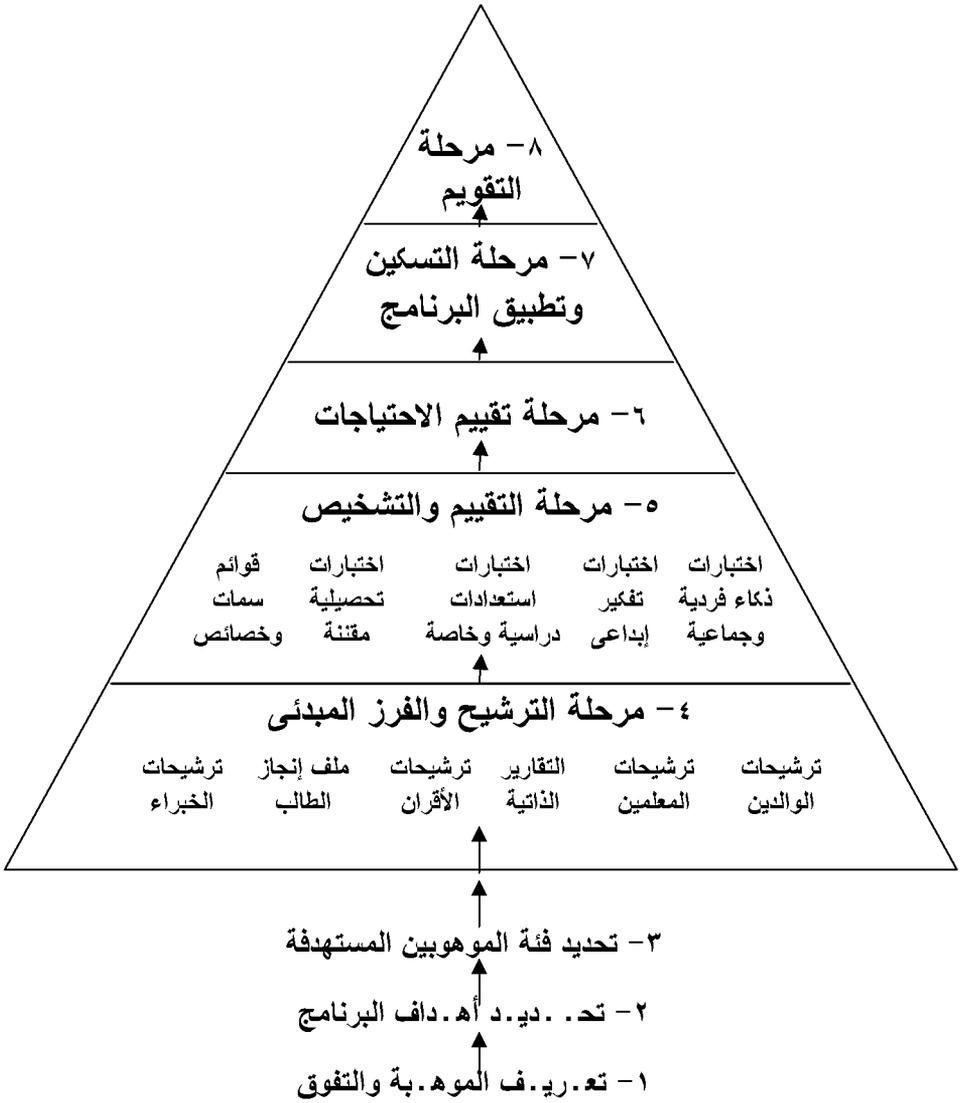
وعادة ما يدمج التلاميذ في اختيار محتويات ملفاتهم، ويطلب إليهم تسجيل انطباعاتهم وتعليقاتهم على ما أنتجوه، وتضمن تأملاتهم لخبراتهم الشخصية عن أعمالهم من منظورهم الذاتي، ومبررات اختيارهم لها، مما يكفل المشاركة النشطة للتلاميذ في عملية التقييم، ويشجعهم على التأمل الذاتي Self-Reflection والتفكير فيما أنتجوه، وتقييم الذات والتنظيم الذاتي Self-Regulation وإصدار الأحكام على أعمالهم، وزيادة دافعيتهم للتعلم والإتقان، ولتقدير الذات.

كما يشمل الملف أو البورتفوليو تقارير وافية من قبل المعلمين والإخصائيين الذين يتفاعلون عن قرب مع التلميذ تلخص ملاحظاتهم عن سلوكه ومهاراته، ومجالات تميزه وتفوقه، وأهم مشكلاته واحتياجاته، إضافة إلى ملاحظات الآباء عن اهتماماته وعلاقاته الاجتماعية والأنشطة التي يزاوها في وقت فراغه، ومظاهر القوة والإيجابية لديه من وجهة نظرهم. وتعد ملاحظات الآباء من المصادر الهامة لإضفاء صفة الشمولية على البيانات المجمعة بالملف نظراً لما قد يكون هناك من اختلاف بين سلوكيات الطفل في محيط البيئة المنزلية وسلوكياته داخل المدرسة، كما تساعد هذه الملاحظات على مزيد من التفعيل لدور الآباء في متابعة الطفل، وإشراكهم في البرنامج التعليمي المخطط له وفرص الرعاية المعززة لنمو استعدادته وطاقاته.

ويعد البورتفوليو أحد الوسائل التي لاغنى عنها ضمن إطار خطة التقييم متعدد المحركات للكشف عن التلاميذ الموهوبين والمتفوقين.

ثالثاً: مراحل الكشف عن الموهوبين والمتفوقين:

تتخذ عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين عدة مراحل متدرجة تتمثل في الشكل الهرمي (رقم ٥-١) الذي تشكل قاعدته من الأطفال المرشحين بصفة مبدئية في مرحلة المسح أو الفرز المبدئي ويمثلون من ٥: ٢٠٪ من الطلاب، ومع سير الإجراءات وباستخدام المزيد من الأدوات الموضوعية المقننة يتناقص عددهم وفقاً لاتخاذ القرار بشأن الاختيار النهائي للأطفال الذين سيشاركون في البرنامج.



شكل (١-٥) نموذج تخطيطي لمراحل الكشف والتعرف على الموهوبين

١- مرحلة الترشيح أو الفرز المبدئي (Nominating & Screening Phase):

وهي مرحلة التجميع الأولى للأطفال الذين يتوقع أو يحتمل أن يكونوا موهوبين أو متفوقين أو أولئك الذين يظهرون استعداداً للموهبة والتفوق، حيث يتم ترشيح

هؤلاء الأطفال من خلال مصادر عديدة من بينها الآباء والأقران والإخصائيين النفسيين والاجتماعيين والرياضيين، وبناء على تقارير المعلمين، وأداء الطفل على اختبارات الذكاء الجماعية والتحصيل الأكاديمي، وقوائم تقدير الاهتمامات والميول، وملف إنجاز الطفل، وما تسفر عنه الملاحظة المباشرة لأداء الطفل في المواقف الطبيعية وخلال ممارسته للأنشطة والمهام الأدائية وعمليات التعلم داخل غرفة الصف وخارجها. ويجب أن تعتمد هذه المرحلة على أوسع قدر ممكن من الملاحظات للطفل في مدى واسع ومتنوع من الأوضاع والأنشطة وفقاً للتعريف المعمول به للموهبة والتفوق.

وينبغي أن يراعى خلال هذه المرحلة المبدئية إضافة إلى تعدد مصادر الترشيح وتنوعها، أن يتم هذا الترشيح في ضوء تعريف واضح ومحدد لمعنى الموهبة والتفوق، كما يجب أن ينسجم مع طبيعة برنامج الرعاية المراد إحالة الطفل الموهوب إليه، ويتواءم مع أهداف البرنامج، والأنشطة والخبرات التربوية التي سيوفرها، والاستعدادات والمقدرات التي يرمى إلى تنميتها، بحيث تكون عملية الترشيح والوسائل أو الأدوات المستخدمة فيها وظيفية لكل من التعريف المتبنى للموهبة، ونوعية برنامج الرعاية وأهدافه وأنشطته بل والجهة المنظمة له، والعدد المتاح للقبول به.

وقد افترض مارلاندر في سياق تعريفه للموهبة وجود حد أدنى يتراوح بين ٣٪ و ٥٪ من تلاميذ أى مدرسة يمكن اعتبارهم موهوبين. كما افترض تيلور (Taylor, 1968) أن ثلث الطلاب يعدون موهوبين بدرجة عالية في واحد من المجالات الأكاديمية والإبداعية والتخطيط، والاتصال واتخاذ القرار. بينما أوضح فتحى جروان (١٩٩٨: ١٥٨) أن نسبة الطلبة المرشحين للبرنامج يمكن أن تتراوح "ما بين ٣٪ و ٢٠٪ من مجتمع الطلبة العام، فإذا كان العدد الإجمالي للطلبة ٣٠٠ طالب مثلاً، فإنه يمكن ترشيح ٦٠ طالباً/ طالبة (بواقع ٢٠٪ من العدد الإجمالي). أما إذا كان العدد الإجمالي لمجتمع الطلبة بالآلاف فإن نسبة المرشحين يمكن ألا تتجاوز ٣٪ كما هو الحال بالنسبة لمدرسة خاصة بالموهوبين والمتفوقين على مستوى

الدولة أو المنطقة". ويرى آخرون أن هذه النسبة تتراوح بين ١٠ و ٢٠٪ من مجتمع الطلبة (Borland, 1989, Davis & Rimm, 1989, Gagné, 1993).

٢- مرحلة التشخيص والتقييم :Diagnosis and Assessment

وهي مرحلة التصفية والتقييم الدقيق لمن تم ترشيحهم مبدئيًا والتحقق باستخدام الأدوات المناسبة المقننة- من أن أداء الطفل ومقدراته عالية بشكل كاف يستحق معه لقب "موهوب" ويتطلب برنامج رعاية خاص أم لا وتهدف هذه المرحلة إلى جمع المزيد من البيانات الموضوعية عن الطلبة المرشحين، وتقليص أعدادهم على ضوء طبيعة البرنامج، والأعداد الممكن قبولها به. ونظرًا لافتقار عمليات المسح والفرز المبدئي إلى الأسس العلمية في الانتقاء، والاعتماد فيها بدرجة كبيرة على الملاحظات والخبرات والاجتهادات الشخصية، فإنه يطبق خلال مرحلة التشخيص والتقييم مقاييس فردية مقننة للذكاء، أو للمقدرات الإبداعية (الطلاقة والأصالة والمرونة) أو الاستعدادات الأكاديمية للتحصيل الدراسي العام، أو في مادة بعينها؛ كالرياضيات أو العلوم أو اللغات، أو مقاييس تقدير للإبداع في المجالات النوعية أو الخاصة كالنون التشكيلية، أو اختبارات أدائية فعلية في الموسيقى أو الأداء الحركي. كما تستخدم في هذه المرحلة المقابلات الشخصية.

وقد تطبق اختبارات أخرى للكشف عن الميول الفنية أو الاجتماعية أو الرياضية وغيرها لتحديد مدى انجذاب الفرد إلى نشاط معين وتفضيله على ما عداه من الأنشطة، بالإضافة إلى تطبيق بعض مقاييس الشخصية ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية للكشف عن مدى تمتع الفرد بالسماح المزاجية الدافعية اللازمة للموهبة والتفوق، وذلك بما يعطى صورة شاملة عن الشخصية من كافة الأبعاد والعوامل التي تسهم في التفوق في مجال معين أو أكثر ويساعد بقدر الإمكان على التشخيص الدقيق للطفل الموهوب والمتفوق وفقًا لنوعية البرنامج وأهدافه. وقد سبق التنويه عن نماذج من هذه الأدوات ضمن الفصل الثالث من هذا الكتاب.

وغالبًا ما تستخدم في هذه المرحلة درجات حدية محددة سلفًا أو معايير معينة

للمقاييس والاختبارات المستخدمة لانتقاء الموهوبين على أساسها مثل نسبة ذكاء ١٣٠ فأكثر بالنسبة لاختبارات الذكاء.

ومن الضروري في هذه المرحلة التأكيد على أهمية الاتساق بين الأدوات المستخدمة في عملية التشخيص من جانب، والتعريف المعتمد للموهبة والتفوق من جانب آخر، على سبيل المثال فإذا كانت عملية التشخيص والانتقاء لبرنامج الرعاية تنبنى على تعريف جوزيف رينزولى (1978) الذى يرى فيه أن الموهبة تتشكل من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات تشمل معدلا فوق المتوسط من المقدرات العامة (الذكاء، والتحصيل) ومستوى مرتفع من الإبداعية، والالتزام القوى بأداء المهام (المثابرة والحماس، والتحمل والتصميم، وقوة الإرادة والثقة بالنفس) فإنه يتوجب استخدام طريقة تشخيص متعددة المحكات تشمل توظيف مقاييس ملائمة للمقدرة العقلية العامة، واختبارات للتحصيل الأكاديمى، ومقاييس الإبداع، وقوائم السمات والخصائص السلوكية في عملية التشخيص والانتقاء.

ويذهب جيرهارت (Gerheart, 1980) إلى أنه في نهاية هذه المرحلة تتخذ إحدى التوصيات التالية:

- ترشيح الطالب للانضمام للبرنامج.
- وضع الطالب في حالة استعداد على قائمة الانتظار.
- التوصية بجمع المزيد من البيانات عن الطالب.
- إعفاء الطالب من الترشيح لأسباب محددة.

٣- مرحلة تقييم الاحتياجات Need Assessment:

ويتم في هذه المرحلة تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية للطفل في إطار مجال موهبته وتفوقه وتاريخه التعليمى والشخصى، وكذلك احتياجاته النفسية والإرشادية في ضوء نتائج ما تم تطبيقه في المرحلة السابقة من مقاييس خاصة بسمات الشخصية وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافعية للإنجاز، إضافة إلى

احتياجاته الاجتماعية وأوجه الدعم الممكنة في ضوء ما تم التوصل إليه من بيانات بشأن الخلفية الأسرية والاجتماعية-الاقتصادية والثقافية.

٤ - مرحلة التسكين وتطبيق البرنامج Placement:

ويتم في هذه المرحلة توجيه الطفل إلى المكان المناسب لرعايته، أو إحالته إلى البرنامج التربوي الملائم لاحتياجاته الخاصة، وتلقى الخدمات التعليمية والإرشادية المناسبة لاستعداداته وميوله ومجال موهبته أو تفوقه. فالطفل المتفوق من حيث الذكاء العام والتحصيل الأكاديمي يمكن إلحاقه ببرنامج مبنى على التسريع وتخطى الصفوف المعتادة في السلم التعليمي، والطفل الذي يظهر استعدادًا خاصًا متميزًا يمكن إلحاقه ببرنامج إثرائي في الرياضيات أو العلوم أو اللغات أو الحاسب الآلي في نهاية اليوم الدراسي وبحسب نوعية استعداده، والطفل الموهوب في الموسيقى يمكن توجيهه إلى أحد المعاهد المتخصصة أو برنامج غرفة المصادر لبعض الوقت.

ومن بين الأهداف التي تسعى هذه البرامج لتحقيقها بالنسبة للموهوبين والمتفوقين ما يلي:

- يطوّر التلاميذ مستوى عال من الفهم والاستيعاب للمفاهيم والطرق والأساليب الرئيسة، وللأشخاص البارزين في مجال ما أو موضوع أكاديمي معين.
- ينمى التلاميذ مقدراتهم على استخدام المعلومات وتقييمها بشكل ناقد بدلاً من مجرد معرفة تلك المعلومات.
- ينمى التلاميذ مقدراتهم على التفكير الإبداعي (المتشعب أو التغيري)، ومهاراتهم في حل المشكلات.
- يصبح التلاميذ أكثر استقلالية وتوجهًا نحو التعلم الذاتي.
- يطوّر التلاميذ مقدراتهم على تقديم نواتج مقارنة لما يقدمه الممارسون المحترفون في مجالات اهتمامهم.
- تزداد رغبة التلاميذ ومقدراتهم على مواصلة العمل في المهام والمشروعات التي بدأوها.

- يكتسب التلاميذ مزيداً من المهارات الاجتماعية والقيادية.
- ينمى التلاميذ مزيداً من المعرفة والوعي بالذات وفهم الذات بما يمكنهم من أن يصبحوا راشدين منتجين ومحققين لذواتهم. (Berdin & Meyer, 1987: 316-317)
- ومن أمثلة أنواع البرامج والخدمات الخاصة للموهوبين والمتفوقين:
- التعليم التفريدي Individualized Instruction و/أو التعليم الإثرائي Enrichment Instruction داخل غرفة الصف العادية In-regular Classroom أو في فصول أو مدارس خاصة.
- الدراسة المستقلة Independent Study ووحدات الدراسة الذاتية Self Study Units.
- غرفة المصادر Resource Room.
- الإلحاق المزدوج بصفين دراسيين، والإلحاق المبكر بمرحلة تعليمية لاحقة.
- تحطى الصفوف Grade Skipping، والتسريع في تعليم مقرر دراسي أو أكثر Subject Acceleration.
- الحلقات النقاشية Special Seminars.
- المدارس الخاصة الداخلية أو الخارجية عامة أو في مجالات بعينها؛ كالفنون أو اللغة أو الرياضيات والعلوم.
- الفصول المتقدمة أو فصول الفائزين Advanced or Honors Classes طوال اليوم أو لبعض الوقت أثناء الدراسة أو في عطلة نهاية الأسبوع أو خلال الإجازة الصيفية.
- ضغط المنهج Compacting الذي يدرس عادة في عامين ليستغرق عامًا واحدًا أو أقل.
- ويشير أنجيلينو (Angelino,1979:115) إلى أنه يجب مراعاة العوامل التالية عند تخطيط أى برنامج تعليمي للموهوبين والمتفوقين:

- تشكيل هيئة إرشادية للمشاركة في تخطيط الجوانب المختلفة للبرنامج التعليمي.
 - شرح البرنامج الذي تم تخطيطه وتفسيره وبيان أهدافه للمجتمع المحلي.
 - حصر جميع المؤسسات والهيئات والجمعيات، والأنشطة المجتمعية المختلفة في المجتمع المحلي والتي يمكن أن تساعد على تحقيق أهداف البرنامج.
 - توظيف جميع الموارد المجتمعية المحلية المتاحة واستثمارها.
 - ضمان التقييم الدوري، وتقديم تقارير دورية للمجتمع المحلي عن مدى التقدم الذي يحرزه البرنامج أثناء عملية التنفيذ.
- ٥- التقييم Evaluation:

ويتم في هذه المرحلة تقييم مدى تقدم الطفل في دراسته للبرنامج الملتحق به إما من خلال ملاحظة مقدراته على الفهم والاستيعاب، ومدى مشاركته في أنشطته، أو من خلال تطبيق بعض الاختبارات التحصيلية المقننة، أو ملاحظة مدى نجاحه في مهام أدائية مرتبطة بالبرنامج. فإذا ما أخفق في تحقيق معدلات النجاح المطلوبة دون معوقات أخرى فقد تتم إحالته إلى برنامج آخر. جدير بالذكر أن عملية التقييم يجب أن تتم بصورة مستمرة أثناء تنفيذ البرنامج ولا تقتصر فقط على نهاية البرنامج.

رابعاً: موهوبون مهملون:

يلاحظ تجاهل أو إغفال بعض فئات من الموهوبين والمتفوقين أثناء عمليات المسح والتقييم لأسباب مختلفة مما يؤدي إلى استبعادهم وحرمانهم من البرامج أو التدابير الخاصة التي يحتاجون إليها لتنمية طاقاتهم واستعداداتهم الخلاقة إلى الحد الأقصى، وقد يرجع تجاهل وإهمال هذه الفئات إلى عدة أسباب لعل من أهمها:

- ١- سيادة بعض الأفكار السلبية المسبقة عنهم؛ كالقصور والعجز، مما يحول دون الالتفات إلى ما قد يتمتعون به من استعدادات عالية غير عادية كالموهوبين المعوقين، أو شيوع بعض التوقعات الاجتماعية التقليدية التي تعمل كموجهات مُحددة للأدوار الجنسية مثلًا هو الحال بالنسبة للفتيات

الموهوبات اللاتى تنزعن إلى إخفاء مواهبهن وحصر طموحاتهن فى إطار الحدود التى يضعها المجتمع للدور الأثنوى.

٢- وجود بعض الصعوبات التشخيصية الناجمة عن التناقض بين ما قد يمتلكه الطفل من استعدادات عقلية عالية من ناحية، ومستوى أدائه التحصيلى المنخفض من ناحية أخرى مما يثير الغموض والالتباس وعدم التأكد أثناء عمليات التعرف والتقييم، ولاسيما بالنسبة لحالات الموهوبين ضعاف التحصيل، والموهوبين من ذوى صعوبات التعلم.

٣- التداخل بين السمات والخصائص المشتركة التى تجمع بين الموهوبين وفئات أخرى من ذوى الاضطرابات كما هو الحال بالنسبة للنشاط الحركى المفرط الذى يستخدم لوصف كلاً من الموهوبين وذوى اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

يضاف إلى ما سبق مجموعة أخرى من الأسباب تتعلق باستخدام أدوات غير مناسبة فى التشخيص والتقييم، والاكتفاء ببعض الملاحظات العابرة وغير الدقيقة فى الحكم، وعدم استخدام المدخل متعدد المحركات فى التشخيص والتقييم، وتواضع مستوى مهارات المعلمين والآباء والأقران فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

وفىما يلى عرض موجز لبعض الفئات المهملة من الموهوبين والمتفوقين:

الموهوبون والمتفوقون المعاقون Gifted & Talented Handicapped :

يتمتع عدد غير قليل من الأطفال المعوقين باستعدادات عالية ومهارات متميزة من حيث التفكير المجرد وحل المشكلات، والتناول البصرى والسمعى للمعلومات، والتفكير الإبداعى، ولاسيما أولئك الذين يعانون من إعاقات جسمية وبصرية وسمعية، إلا أن مواهبهم تكون أكثر عرضة للتجاهل والإهمال من قبل الآباء والمعلمين والإخصائيين.

إن الصورة الذهنية التقليدية عن ذوى الإعاقات والتركيز على جوانب قصورهم وعجزهم تقودنا بالضرورة إلى خفض توقعاتنا عنهم، وعدم الانتباه لما قد يكون

لديهم من جوانب تميز، ونقاط قوة ومواهب، ومن ثم يتم استبعادهم من الترشح لبرامج رعاية الموهوبين وهو ما يؤدي إلى هدر طاقاتهم الخلاقة الكامنة، ويصيبهم بالغبن والإحباط.

ويذكر جوزيف ووكر وزملائه (٢٠٠٣) أن هذا التجاهل والإغفال لمواهب المعوقين يرجع إلى عدة أسباب من بينها أن طبيعة العجز تحجب مواهب الطفل ومقدراته الفعلية، فالأطفال الذين يعانون من الإعاقة الجسمية الشديدة أو ضعف السمع مثلاً لا يملكون مهارات التواصل المتميزة التي ترتبط عادة في أذهان الوالدين والمعلمين بالموهبة. كما أن فرط إنشغال المعلمين بمظاهر عجز التلميذ - كقصور الانتباه، والنشاط الزائد أو العجز عن التعلم - وما يترتب عليه، يؤدي إلى عدم التفاتهم وانتباههم إلى ما قد يتمتع به التلميذ من مقدرات ومواهب أخرى غير ظاهرة. هذا فضلاً عن أن القيود المفروضة على بعض التلاميذ المعوقين في البيئتين المنزلية والمدرسية قد لا تتيح لهم سوى عدد قليل من الفرص لإظهار مواهبهم المكنونة (ص: ١٨٨) والاستفادة منها ومحاولة تنميتها.

ومن بين ما يسهم أيضاً في صعوبة التعرف على الأطفال الموهوبين من ذوي الإعاقة وتحديدهم استخدام أدوات وطرق وإجراءات تقييم غير ملائمة لهم من مثل تلك الأدوات المعدّة أصلاً للموهوبين العاديين، والاقتران في الحكم على مستوى الطفل على بعض بيانات جزئية أو غير شاملة لمختلف جوانب شخصيته.

وتضيف سيلفياريم (٢٠٠٣) أن المعلمين والخبراء العاملين في مجال الإعاقات نادراً ما تكون لديهم الخبرة المناسبة في مجال الموهبة، ونادراً ما يكونوا قد تلقوا تدريباً يتعلق بها وباكتشافها، وبالتالي قد يتجاهلونها تماماً، كما تشير إلى أن البرامج المدرسية التي يتم تقديمها للأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات يجب أن تتضمن المكونات نفسها التي تتضمنها البرامج التي يتم تقديمها لأقرانهم الموهوبين ممن لا يعانون أية إعاقات، وأن يكون التركيز خلال هذه البرامج على نقاط القوة والتميز لدى الأطفال المعوقين ودعمها واستثمارها وتأكيدتها، وإتاحة الفرص أمامهم للتعبير عنها أكثر من التركيز على جوانب الضعف والقصور (ص: ٢٧٨).

ويوصى عادل عبد الله (٢٠٠٣) ببعض الإجراءات اللازمة للتعرف الدقيق على الأطفال الموهوبين المعوقين من بينها:

- الملاحظة الدقيقة من جانب الوالدين والمعلمين.
- متابعة أداء الطفل في كافة مجالات الموهبة العقلية والأكاديمية، والإبداعية والقيادية، وفي الفنون الأدائية والبصرية والمقدرات الحسحركية.
- الاقتصار في مقارنتهم على أقرانهم ممن يعانون إعاقات مماثلة، وعدم الحكم عليهم من خلال تلك المعايير التي تستخدم مع الموهوبين الذين لا يعانون أية إعاقات.
- تطوير اختبارات مقننة خاصة بهم، وإدخال التعديلات المناسبة اللازمة على أساليب التقييم. (ص: ١٦١)

الموهوبون ذوو التفريط التحصيلي أو المتأخرون دراسياً Gifted- Underachievers:

وهم التلاميذ الذين يعانون من تناقض واضح بين الإمكانيات أو القدرات التي يتمتعون بها - كما تقاس باختبارات الذكاء المقننة (وكسلر واستانفورد - بينيه) وأدائهم (تحصيلهم) المدرسي - كما يقاس باختبارات التحصيل المقننة من مثل اختبار كاليفورنيا للتحصيل، واختبار ستانفورد. حيث تكون معدلاتهم التحصيلية منخفضة أو أقل من المتوسط.

كما يعرفون بأنهم أولئك التلاميذ الذين يظهرون تناقضاً ملحوظاً بين التحصيل المتوقع - كما يقاس باختبارات التحصيل المقننة، أو باختبارات القدرات العقلية المعرفية - والتحصيل الفعلي كما يقاس بدرجات الاختبارات الفصلية وتقييمات المعلمين. وهم بشكل عام يفشلون في إظهار واستخدام إمكانياتهم وطاقاتهم الكامنة في تحصيلهم الدراسي في مادة دراسية أو أكثر لمدة عام على الأقل، أى لا يعملون بالمستوى الذى تؤهلهم إليه استعداداتهم وقدراتهم العالية.

ومن بين أهم الأعراض التي تدل على انخفاض معدل التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الأطفال ما يلي:

- عدم الانتهاء من أى عمل يتم تكليفهم به.
- سوء التنظيم، وعدم الاهتمام بمعظم المواد الدراسية.
- نسيان بعض الأدوات المدرسية، وعدم إنجاز الأعمال والواجبات المنزلية المكلفون بها.
- انخفاض مستوى مهاراتهم الدراسية.
- يصفون المدرسة بكونها مملة أو لا فائدة منها.
- لديهم نقص في المثابرة.
- يتصفون بالمماطلة والتلكؤ أو الإرجاء، ولديهم نزعة كمالية.
- يهربون من العمل المدرسى عموماً إلى الكتب أو التلفزيون أو ألعاب الفيديو أو الحياة الاجتماعية بوجه عام (سيلفياريم، ٢٠٠٣: ٣٠٥-٣٠٦).
- كما تذهب سيلفياريم (٢٠٠٣) إلى أنه نتيجة فشل هؤلاء الأطفال، وانخفاض تقديرهم لذواتهم فإنهم يطورون واحداً من نمطين سلوكيين هما الانسحاب أو العدوانية أو خليطاً منهما. ومما يتسم به ذوو النمط السلوكى العدوانى ما يلي:
- عدم الإذعان أو الامتثال لما يطلبه الآخرون.
- مضايقة الآخرين وإزعاجهم.
- محاولة جذب انتباه الآخرين واهتمامهم.
- رفض المشاركة في العمل الجماعى.
- محاولة فرض سيطرتهم على الآخرين.
- ومما يتسم به ذوو النمط الانسحابى ما يلي:
- قصور التواصل مع الآخرين.
- الانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية.

- النزعة الخيالية.
- عدم القيام بالواجبات المدرسية.
- كما كشفت نتائج بعض الدراسات أن الموهوبين متدنى التحصيل كمجموعة يتميزون عن أقرانهم مرتفعى التحصيل بتدنى الحاجة إلى الإنجاز والضبط الذاتى، ويعطون قيمة أقل للتخطيط والتنظيم، كما أنهم أقل توافقاً مع المدرسة (Lacasse, 2000).

كما يتصفون بعدد من الخصائص الأخرى منها:

- المفهوم والتقدير المنخفض للذات.
- ضعف الثقة بالنفس والميل إلى العزلة والتشاؤم.
- المhapلة وضعف الانتباه.
- الاندفاعية والقلق، وعدم تحمل المسؤولية.
- عدم النضج الاجتماعى، والاعتمادية على الآخرين.
- ضعف المثابرة وعدم ضبط النفس والشعور بالإحباط.
- الخوف من الفشل، وتجنب مواقف المنافسة والتحدى حفاظاً على صورة الذات.
- ذوو مركز ضبط خارجى، ويرجعون النجاح أو الفشل للحظ، وإلى نقص الإمكانيات، وبعض المشاكل.
- يظهرون اتجاهًا سلبيًا نحو المدرسة.
- يشعرون بالذنب تجاه عدم تحقيقهم لتوقعات الآخرين منهم.

أسباب التفريط التحصيلى لدى الموهوبين:

- يفسر التفريط التحصيلى لدى بعض الأطفال الموهوبين، وانخفاض معدلات تحصيلهم عن مستوى استعداداتهم وقدراتهم العقلية العالية بعوامل عديدة شخصية وأسرية ومدرسية من بينها:
- التقدير المنخفض للذات.

- قصور تنظيم الذات، وضعف المقدرة على التحكم الذاتى.
- القلق والاندفاعية والخوف من الفشل فى تحقيق التوقعات المرتفعة منهم.
- المناهج الدراسية غير المناسبة، والأساليب التعليمية غير الملائمة.
- التعرض للعقاب.
- عدم الاهتمام بالمدرسة والاتجاه السلبي نحوها.
- وجود صعوبات فى الانتباه والتركيز.
- انخفاض مستوى الدافعية للتحصيل والتعلم المدرسى.
- ضعف مهارات الاستذكار الجيد.
- ضغوط الأقران.
- الصراعات مع المعلمين.
- فقدان الاستثارة والتحدى.

وغالبًا ما ينتمى هؤلاء الأطفال إلى أسر متدنية الأوضاع الاجتماعية-الاقتصادية والثقافية، لاتعنى كثيرًا بالتعليم ومن ثم لاهتم بالشئون التعليمية لأبنائها ولاتقدر أهمية التحصيل والإنجاز المدرسى لهم، كما ينتمون إلى أسر يسودها الصراع بين الوالدين، وعدم التنظيم، والحماية الزائدة للأبناء، والتنافس بين الأشقاء، وأساليب التنشئة التى تتسم إما بالتدليل والتساهل أو بالتسلط والتشدد.

ويحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى جو اجتماعى مناسب، ومحتوى منهج ملائم لاحتياجاتهم الشخصية، وتدریس فعال يلبى نمط تعلمهم (يوسف القريوتى وآخرون، ١٩٩٥: ٤٤٢) وإلى استخدام استراتيجيات التعلم اللاتنافسية من مثل تعلم التمكن Mastery Learning، والتعلم التعاونى، والعقود، كما يحتاجون إلى برامج العمل والدراسة، ودمج الاهتمامات الشخصية فى العمل المدرسى (جوزيف ووكر وآخرين، ٢٠٠٣: ١٨٨) وإلى تعويدهم على ممارسة عادات جيدة للاستذكار وأداء الأعمال التى يتم تكليفهم بها، والاهتمام بالأنشطة الاجتماعية وما تتضمنه من مهارات اجتماعية، إضافة إلى مساعدتهم على التخطيط الجيد لمستقبلهم، والعمل

على زيادة تقديرهم لذواتهم، وتحسين مهاراتهم الأكاديمية، وتشجيعهم على التنظيم الذاتي (عادل عبد الله، ٢٠٠٤: ٢٦٩-٢٧٠).

ومن المهم توفير الخدمات الإرشادية اللازمة لمساعدتهم على مواجهة وتجاوز المشكلات الانفعالية والاجتماعية، والأوضاع المدرسية والأسرية التي تعوق تحقيق المستوى المتوقع منهم من حيث الإنجاز الأكاديمي، إضافة إلى ضرورة اكتسابهم مهارات جديدة وعادات مناسبة وفعالة في الاستذكار، والعمل على تحسين مستوى دافعتهم للتعلم.

وتركز التدخلات الإرشادية مع الموهوبين ذوى التفريط التحصيلي ليس على إرغامهم كي يصبحوا أكثر نجاحًا، وإنما على مساعدتهم كي يقرروا هل النجاح والتفوق هدفان مرغوبان أم لا، فإذا كانت الإجابة بنعم فإنه ينبغي مساعدتهم على تغيير عاداتهم وإدراكاتهم غير المثمرة، وتقليل العوائق الانفعالية، وزيادة الحوافز وتقوية الدافعية الداخلية للعمل، وتحسين مفهوم الذات وتنظيم الذات.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Gifted Learning Disabled :

وهم التلاميذ الذين يملكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية (جوانب قوة في مجال معين ؛ كالمقدرة على التحدث، والفهم وإدراك العلاقات، وارتفاع حصيلة المفردات اللغوية)، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة (جوانب ضعف في مجال آخر ؛ كداءة الخط، وانخفاض المقدرة على التهجي، وصعوبة استخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات. . .)، بحيث يكون أداؤهم فيها منخفضًا انخفاضًا ملحوظًا، وهكذا تجتمع لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بعض أنماط ومظاهر الموهبة والتفوق، وبعض أنماط صعوبات التعلم جنبًا إلى جنب، مع ملاحظة أن هذه الصعوبات لا تكون ناجمة عن أية إعاقات أخرى حاسية أو عقلية أو حركية أو إنفعالية، أو عن أية ظروف بيئية اجتماعية-اقتصادية أو ثقافية غير مواتية.

كما يلاحظ أن معدل "انتاجيتهم التحصيلية" يكون دون مستوى مقدراتهم العقلية الحقيقية (أقل من المتوسط أو منخفض) وهو ما يطلق عليه "التباعد أو التفاوت" الواضح بين إمكاناتهم أو ما يتوقع منهم من ناحية ومستوى أدائهم التحصيلي الفعلي من ناحية أخرى.

ويعرف ماك كوتش وزملاؤه (2001, MC Coach et al.) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الطلاب الذين لديهم مقدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضًا واضحًا بين هذه المقدرات من جانب، ومستوى الأداء في مجال أكاديمي معين؛ كالقراءة أو الحساب، أو الهجاء أو التعبير الكتابي، حيث يكون أدائهم الأكاديمي منخفضًا بشكل ملحوظ برغم أنه يتوقع أن يكون هذا الأداء متناسبًا مع مقدراتهم العقلية العالية. ويلاحظ أن هذا التناقض لا يرجع إلى نقص الفرص التعليمية أو لظروف صحية.

وتبدو صعوبات التعلم في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

- التهجئة والتعبير الشفهي.
 - الفهم السمعي.
 - التعبير الكتابي.
 - المهارات الأساسية للقراءة.
 - العمليات الحسابية أو الرياضية.
 - الاستدلال الحسابي أو الرياضي.
- ويتميز الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من السمات من بينها:

- سمات دالة على الموهبة أو امتلاكهم لمقدرات معينة تجعل أداءهم في مستوى مرتفع أو تؤهلهم لبلوغ هذا المستوى المرتفع.
- سمات دالة على التباين بين الاستعداد أو المقدرة في مجال دراسي معين ومستوى التحصيل (الأداء) في ذلك المجال.
- سمات دالة على وجود قصور في تجهيز المعلومات: فالقصور في تجهيز المعلومات يمكن أن يميز صعوبات التعلم عن الأسباب الأخرى التي قد تؤدي إلى انخفاض التحصيل؛ كعدم ملاءمة المنهج الدراسي، أو نقص فرص

التعلم، أو انخفاض مستوى المقدرة العقلية، أو وجود صعوبات انفعالية (Brody & Mills, 1997 في: عادل عبد الله: ٢٠٠٤).

- انخفاض تقدير الذات.
 - لديهم صعوبات في التذكر والحساب والهجاء، والمقدرة على التنظيم.
 - ذوو مقدرة مرتفعة على التفكير المجرد والرياضي.
 - لديهم اهتمامات متعددة، ومقدرة عالية في العلوم والفنون والموسيقى، واللغة الشفوية.
 - يتمتعون بالخيال، وحب الاستطلاع، والحدس.
 - يجدون صعوبة في مساعدة الأقران ويعانون من الإحباط.
 - يعانون من عدم التنظيم، والحساسية المفرطة، والنزعة الكمالية.
- ويصنّف الموهوبون والمتفوقون ذوو صعوبات التعلم إلى ثلاث فئات على النحو التالي (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، Fetzer, 2001, Baum, et al., 2001, Little, 2000):

• الموهوبون / المتفوقون مع بعض صعوبات التعلم الدقيقة: Subtel Gifted Learning Disabled

هذه الفئة يسهل التعرف عليها وفقاً لمحككات التفوق بسبب ارتفاع مستوى ذكائهم أو إبداعيتهم أو تحصيلهم الدراسي. إلا أنه مع تزايد أعمار أفرادها تزداد الفجوة بين أدائهم الفعلي والأداء المتوقع منهم. وقد يكون أداء بعض تلاميذ هذه الفئة مبهراً لمعلميهم من حيث القدرات اللغوية والتعبيرية، لكنهم يعانون من صعوبات في الكتابة أو القراءة أو التهجى، ويبدون غير منظمين يغلب عليهم الإهمال وعدم الاهتمام.

وعندما يصلون لمرحلة الثانوى وتزداد الواجبات والتركيز على أعمال الفهم القرائى فإنه يصعب عليهم متابعة الدراسة وتحقيق مستوى تحصيل مرتفع. وهؤلاء التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الدقيقة لا يتم تحديدهم كذوى صعوبات

تعلم، ويهملون عند إجراء عمليات الفرز للكشف عن الصعوبة، ومن ثم يزداد تكيف التلاميذ معها بمرور الوقت، كما يتدنى مفهومهم عن ذواتهم، وينخفض مستوى دافعتهم، ويتضاءل قلقهم بشأن الصعوبة، والاهتمام حتى بمحاولة التغلب عليها.

• ثنائيو غير العادية Dual Exceptional أو المتفوقون ذوو صعوبات التعلم الخفية / Hidden Gifted/ L. D:

هذه الفئة لا يتعرف عليها أحد، ذلك أن مظاهر موهبتهم وتفوقهم - كالاستدلال وإدراك العلاقات والتفكير الإبداعي - تخفى أو تطمس صعوبة التعلم لديهم - كصعوبات القراءة أو ضعف التمييز والفهم السمعي - حيث يصبح كل منهما بمثابة القناع الذى يخفى الآخر، فيبدون كما لو كانوا تلاميذ عاديين، وغالبًا لا يتم تصنيفهم لا كمتفوقين ولا كذوى صعوبات تعلم، ونادرًا ما يتم التعرف على قدراتهم الحقيقية الكامنة، فموهبتهم قد تظهر بالصدفة لا سيما مع استخدام المعلم لأساليب تدريسية قائمة على التفكير الإبداعي. ومع ازدياد متطلبات الدراسة فى السنوات التالية فإنهم يحتاجون إلى مزيد من الرعاية حتى لا تتفاقم صعوباتهم الأكاديمية التى قد لا تظهر إلا فى المرحلة الجامعية.

• ذوو صعوبات التعلم الموهوبون والمتفوقون:

ويتم اكتشاف أفراد هذه الفئة كذوى صعوبات تعلم أكثر من كونهم موهوبين أو متفوقين نظرًا لتدنى أدائهم فى مختلف المقررات وفشلهم الدراسى، وغالبًا ما يؤدي التركيز على مآلديهم من صعوبات من قبل المعلمين والآباء إلى صرف النظر عن التعرف على ما يتمتعون من استعدادات غير عادية وتجاهلها وإهمالها. كما يؤدي هذا التأكيد على جوانب القصور إلى مزيد من التأثيرات السلبية على أدائهم الأكاديمى، وتوليد الشعور لديهم بضعف المقدرة والكفاءة الذاتية رغم ما يبدونه من اهتمامات متنوعة خارج نطاق الدراسة وداخل المنزل، ومن مهارات واستعدادات إبداعية، وتفوق فى بعض المجالات.

وتشير نتائج البحوث إلى أن معلميه يصنفونهم بكونهم مهملون، مشتتو الانتباه داخل الفصل، ويشكون من الصداع، وينزعون إلى الإنسحاب من مواقف التنافس الأكاديمي، والاستغراق في أحلام اليقظة، واستخدام مواهبهم ومقدراتهم الإبداعية في تجنب أداء الواجبات والمهام المدرسية وفي تبرير عدم قيامهم بها. وغالبًا ما يؤدي التركيز المستمر على جوانب الضعف أو الصعوبات التي يعانونها، وتجاهل أو عدم إدراك جوانب قوتهم إلى رسوبهم المتكرر في دراستهم (فتحى الزيات، ٢٠٠٢: ٢٣٣-٢٥٢)

ويحتاج الكشف والتعرف الدقيق على الموهوبين والمتفوقين ذوي صعوبات التعلم من الفئات سالفة الذكر استخدام مجموعة متعددة من الاختبارات المقننة للذكاء - ولاسيما اختبار وكسلر لذكاء الأطفال WISC-R- واختبارات التحصيل المقننة، وكفاءة التجهيز والتمثيل المعرفي للمعلومات واختبارات الاستعدادات، والإبداع، والتأزر البصرى - الحركى، وتقييم الأداء، مع الحذر في استخدام درجاتها كمحك وحيد في عملية التشخيص والتعرف لكونها لا تعبر بمفردها عن واقع إمكاناتهم، وضرورة النظر فيما وراء درجات الطفل، وعدم التشدد في استخدام درجات القطع على هذه الاختبارات، والاهتمام بالخصائص السلوكية للطفل، والتحليل الكيفى لأدائه وللنواتج التي يقدمها، وجمع المزيد من البيانات عن شخصية الطفل من مختلف النواحي العقلية-المعرفية والجسمية- الحركية، والاجتماعية والمزاجية، وتاريخه الدراسى وخبراته ومجالات اهتمامه مع استخدام المقابلات الشخصية، والملاحظات المباشرة، وعن طريق الفريق متعدد التخصصات (المعلم - الإخصائى النفسى - الإخصائى الاجتماعى - الآباء - الطبيب - الأقران...) مع إعطاء وزن نسبي أكبر لمجالات الأداء المميزة لدى الطفل والتي لا تتأثر بجوانب الضعف أو القصور لديه.

الموهوبون ذوو اضطراب الانتباه:

يعد قصور أو نقص الانتباه "ADD" Attention-Deficit Disorder وقصور أو نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط "ADHD" Attention Deficit

Hyperactivity Disorder من أهم أشكال الاضطراب لدى الأطفال. ويوجد تداخل ملحوظ بين بعض المظاهر والخصائص المميزة لهذين الاضطرابين، وبعض الخصائص السلوكية لدى الأطفال الموهوبين والمتفوقين- راجع الفصل الرابع من هذا الكتاب والخاص بسمات الموهوبين وخصائصهم - مما يترتب عليه الكثير من الخلط في عملية التشخيص بين المصابين باضطراب قصور الانتباه من دون أو مع النشاط المفرط من ناحية، والموهوبين والمتفوقين من ناحية أخرى.

إن الموهوب الذي يعاني من اضطراب الانتباه يعمل بدرجة أقل بكثير من قدراته، فهو لا ينهى واجباته المدرسية، وغالبًا ما يتحول من نشاط غير مكتمل إلى آخر، ويتحدث مع الآخرين أثناء الحصة ويقاطعهم، ويجيب عن الأسئلة قبل اكتمالها من دون تفكير، ويبدو أكثر من غيره توترًا وقلقًا وضجرًا واندفاعية، كما يجد صعوبة في البقاء جالسًا أو في انتظار دوره.

وقد حدد الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM IV,1994) الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي* (APA) عددا من الأعراض أو الخصائص السلوكية المميزة لثلاثة أنماط من هذا الاضطراب هي:

١- اضطراب قصور أو نقص الانتباه Inattention دون النشاط المفرط.

٢- اضطراب النشاط الحركي المفرط أو الزائد/ الاندفاعية -Hyperactivity- Impulsivity دون قصور الانتباه.

٣- اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط ADHD.

ولتشخيص النمطين الأول والثاني منهما يلزم وجود ستة أعراض على الأقل من الأعراض المميزة لكل نمط لدى الطفل، أما بالنسبة للنمط الثالث (المختلط) فإنه ينبغي وجود ستة أعراض على الأقل من كل نمط لديه، وفي جميع الأحوال يجب أن يتزامن وجود تلك الأعراض لدى الطفل لمدة لا تقل عن ستة شهور سابقة على

* American Psychiatric Association.

وقت التشخيص، وبدرجة تتعارض أو لاتتسق مع مستواه النهائى. هذه الأعراض هى:

□ نمط قصور الانتباه **Inattention**:

- ١- غالباً ما يفشل فى إبداء الانتباه اللازم للتفاصيل، أو يرتكب أخطاء ساذجة فى الأعمال والواجبات المدرسية أو الأنشطة الأخرى التى يمارسها.
- ٢- غالباً ما يجد صعوبة فى تركيز انتباهه، والاحتفاظ به لفترة طويلة على المهام التى يؤديها أو فى أنشطة اللعب.
- ٣- يبدو وكأنه غير منصت أو متنبه لما يقال له عندما نتحدث إليه مباشرة.
- ٤- لا يتبع التعليمات الموجهة إليه من قبل الآخرين، ويفشل فى إنهاء الأعمال المدرسية، واليومية، أو الواجبات المكلف بها (ليس بسبب التحدى أو الاعتراض عليها من جانبه أو عدم فهمه للتعليمات).
- ٥- غالباً ما يجد صعوبة فى تنظيم (ترتيب) المهام المكلف بها والأنشطة التى يؤديها.
- ٦- يتجنب ويكره أو يقاوم المشاركة والانهاك فى المهام التى تتطلب مجهوداً عقلياً مستمراً (كالأعمال المدرسية والواجبات المنزلية).
- ٧- غالباً ما يفقد الأشياء الضرورية لأداء المهام والقيام بالأعمال أو الأنشطة المطلوبة (من مثل اللعب، الأدوات المدرسية، الأقلام، الكتب، أو الأدوات المختلفة).
- ٨- غالباً ما يتشتت انتباهه بسهولة بسبب المنبهات والمؤثرات الداخلية أو الخارجية.

٩- غالباً ما يبدو كثير النسيان فى الأنشطة اليومية والمعتادة.

□ نمط النشاط الحركى المفرط أو الزائد **Hyperactivity**:

- ١- غالباً ما يتململ أو يكثر من حركة يديه أو قدميه ويخطب بهما، أو يتلوى أثناء جلوسه على مقعده.

٢- غالبًا لا يستقر في مقعده داخل الفصل، وأثناء المواقف الأخرى التي نتوقع منه خلالها أن يظل جالسًا.

٣- يجرى في المكان، أو يتسلق الأماكن بإفراط في مواقف لا يعد ذلك الأمر فيها مناسبًا (بالنسبة للمراهقين والبالغين تصبح هذه الخاصية محدودة، ومصحوبة بمشاعر ذاتية بالاستياء وعدم الارتياح).

٤- غالبًا ما يجد صعوبة في ممارسة اللعب بدون إزعاج، أو الاستغراق في أنشطة وقت الفراغ بهدوء أو من دون ضوضاء.

٥- غالبًا ما يكون في نشاط وحركة مستمرين دون كلل، وكان بداخله "موتورا" لا يتوقف عن الدوران.

٦- غالبًا ما يثرثر ويتحدث بكثرة.

□ الاندفاعية Impulsivity:

٧- غالبًا ما يتسرع من دون تفكير في الإجابة عن الأسئلة أو الاستفسارات قبل اكتمال طرحها عليه.

٨- يصعب عليه الانتظار حتى يأتي دوره في اللعب أو أثناء المواقف الاجتماعية.

٩- غالبًا ما يقاطع الآخرين أثناء الكلام ويتطفل عليهم (من مثل مناطقهم وإقحام نفسه عليهم خلال محادثاتهم وألعابهم) (DSM- IV, 1994: 63-65).

والملاحظ أنه عندما يتم التركيز فقط خلال عمليات المسح المبدئي والتشخيص والتقييم بغرض التعرف على الموهوبين والمتفوقين على مجرد مظاهر الاضطراب (الجوانب السلبية) سألقة الذكر دون اهتمام بمظاهر الموهبة أو التفوق (الجوانب الإيجابية) أو إغفالها عندما تكون موجودة فإن الطفل غالبًا ما يتم تشخيصه وبشكل خاطئ على أنه يعاني نقص الانتباه سواء أكان مصحوبًا أو غير مصحوب بالنشاط الحركي المفرط أو الزائد، ومن ثم التقييم السلبي أو الرفض الزائف False

Negative له كمهوب أو متفوق من الالتحاق والإفادة من البرامج الخاصة بالموهوبين أو المتفوقين.

ويسوق عادل عبد الله (٢٠٠٤: ٢٠٧-٢٠٨) عددًا من السمات المميزة للأطفال الموهوبين مضطربى الانتباه على النحو التالى:

- عادة ما يطلق الطفل النكات أو التوريات فى أوقات غير مناسبة.
 - يتضايق الطفل من المهام الروتينية ويحجم عن القيام بها.
 - يتسم بالنقد الذاتى ولا يقبل الفشل.
 - يميل إلى السيطرة على الآخرين.
 - يفضل البقاء وحيداً، ويجد صعوبة فى العمل مع جماعة.
 - يجب صعوبة فى التحول من موضوع إلى آخر عندما يكون مستغرقاً فى أداء شىء ما.
 - يختلف مع الآخرين، ويعبر عن ذلك لفظياً بصوت مرتفع وبطريقة تعكس نزعته إلى السيطرة.
 - يتسم بحساسيته الانفعالية الشديدة، وقد تكون ردود فعله للمثيرات مفرطة.
 - لا يهتم بالتفاصيل المتعلقة بالموضوع الذى يتناوله، وغالباً ما يؤدى المهام المناطة به بطريقة فوضوية وغير منظمة.
 - يرفض الامتثال للسلطة فى المدرسة والمنزل، ويتسم بالعناد.
- ومن ثم فإن هؤلاء الأطفال لا يحظون برضا المعلمين والآباء والأقران، كما يبدون استياء شديداً وشعوراً عالياً بالإحباط نتيجة إدراكهم ما يعانونه من أوجه القصور الأكاديمى.
- وعلى الرغم من التشابه الظاهرى فى بعض الخصائص السلوكية بين الأطفال الموهوبين وأولئك الذين يعانون اضطراب قصور الانتباه المصحوب بنشاط حركى مفرط أو زائد، فإن المؤشرات الفارقة المتضمنة فى الجدول التالى (٥-١) قد تساعد فى التمييز الدقيق بين هاتين الفئتين فى عملية التشخيص:

جدول (٥-١) المؤشرات الفارقة بين الطفل الموهوب وذوى قصور الانتباه المصحوب بفقر النشاط

ذوو قصور الانتباه المصحوب بالنشاط المفرط	الطفل الموهوب
<p>يتمتع بمستوى عال من الطاقة والنشاط البدنى الزائد، يعبر عنه بصورة خرقاء وعشوائية، وبشكل مشتت وغير هادف، كما ينطوى على الإزعاج لمن حوله، وعدم الاكتراث واللامبالاة بالنظم وبالأخرين.</p>	<p>١- مستوى الطاقة وتوظيفها: يتمتع بمستوى عال من الطاقة والحيوية العقلية ووفرة النشاط البدنى الهادف والموجه فى العديد من المجالات المناسبة والمقبولة اجتماعياً سواء داخل المدرسة أو فى المنزل أو المجتمع، وغالباً ما يثمر هذا النشاط عن إنجازات ونواتج مفيدة وذات جودة نوعية.</p>
<p>يعانى مجموعة من الصعوبات التنظيمية، فهو منفلت وغير قادر أساساً على اتباع النظم، والالتزام بالقواعد والاستجابة للتعليمات وكأنه لا يسمعها، وعاجز عن السيطرة والتحكم الذاتى فى تصرفاته خلال المواقف الاجتماعية، ويثير الإزعاج، ويعتمد مضايقه الآخرين ومقاطعتهم ولا يعبأ بهم كما لا يحترم الأدوار.</p>	<p>٢- اتباع القواعد والنظم والتعليمات: قد يبدو مقاوماً للنظم والقواعد والأوضاع الصارمة ولاسيما عندما يراها مقيدة لحرية ونشاطه الهادف، وقد يبدو غير مكترث أحياناً بالنظم المدرسية والبيئية عندما لا تتوافق مع خصائصه ومعايره، وقد يسبب قدرًا من المضايقة للمعلمين والآباء بسبب أسئلته الغريبة، واستجاباته غير العادية، ونمطه الناقد الاستقلالى.</p>
<p>يعانى التشتت وضعف الانتباه ومداه (قصر فترته) فى كل المواقف تقريباً، وصعوبة نقله من مهمة إلى أخرى، كما يعانى من ضعف المقدرة على التذكر والإدراك، والتفكير ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، ولديه اضطرابات فى العمليات البصرية والسمعية.</p>	<p>٣- الخصائص العقلية: يتمتع بقدر عال من الانتباه والاحتفاظ به لمدة طويلة أثناء الإنغماس فى النشاط أو إنجاز المهام التى تتحدى طاقاته وتوافق اهتماماته، كما يتمتع بمقدرات عالية على التفكير الناقد والإبداعى، وعلى التذكر والإدراك ومعالجة المعلومات والتفاصيل وحل المشكلات.</p>

ذوو قصور الانتباه المصحوب بالنشاط المفرط	الطفل الموهوب
<p>يتسم بضعف المثابرة على مواصلة الأداء في معظم المواقف إن لم يكن في جميعها لا سيما ما ليس له نتائج فورية، وبالتعجل والتهور والإندفاعية، وعدم النضج الانفعالي، والتملل والقابلية للإنزعاج والقلق، ونقصان الضبط الذاتي، كما يبدو شارداً للذهن ومستغرق في أحلام اليقظة.</p>	<p>٤- الخصائص الدافعية والانفعالية: يبدى قدرًا عاليًا من الإصرار والعزيمة والمثابرة والثقة بالنفس (الالتزام بالمهمة) ويتسم بالتروى قبل إصدار الأحكام، وبالمسئولية عن أفعاله وتنتائجها. مع ملاحظة أنه قد تضعف مثابرته ويبدو ملولاً وضجرًا ومنصرفًا عن المهمة فقط عندما تكون هذه المهمة رتيبة أو مملة، أو أقل من مستوى إمكاناته، ولا تلبى احتياجاته وتطلعاته.</p>

وينصح فتحى الزيات (٢٠٠٢) باتباع عدد من المحددات التى قد تساعد على دقة تشخيص الموهوبين ذوى اضطراب التباه وكما يلى:

- استخدام العديد من الأدوات التشخيصية بما فيها اختبارات الذكاء والشخصية والتحصيل ومقاييس تقدير المعلمين والآباء.
- التشخيص والتقييم الفارق بمعرفة الخبراء والمتخصصين فى تحديد مدى اتساق الأداء على الاختبارات والمواقف والأنشطة، وإجراء مقارنات تحليلية بين الأطفال عبر هذه المواقف والأنشطة.
- الجمع بين أدوات قياس النشاط العقلى، وأدوات قياس الشخصية، حيث تساعد اختبارات الذكاء والتحصيل على تحديد اضطرابات الانتباه، وتساعد اختبارات الشخصية على تحديد اضطرابات السلوك ومشكلاته.
- عدم تقبل الأحكام أو التقييمات التى تصدر عن غير المتخصصين (ص: ٤٢٦-٤٢٧).

الفتيات الموهوبات والمتفوقات:

يذكر جوزيف ووكر وزملاؤه (٢٠٠٣) أنه رغم عدم اختلاف مقدرات الذكور والإناث العقلية، فإنه توجد فروق هامة بينهما من حيث أدائهم، وعند ترشيحهم

للالتحاق ببرامج الموهوبين (ص: ١٨٩) ويعود ذلك إلى عوامل متنوعة، ففي إطار التوقعات الاجتماعية والثقافية التقليدية سواء بشأن الأداء الدراسى أم الاختيار المهني تهتم أسر كثيرة بأداء الفتيان الدراسى وتحصيلهم أكثر من اهتمامها بأداء الفتيات، وتشير بعض التقارير إلى أن العديد من الآباء يرون أن النجاح في المدرسة عموماً أهم بالنسبة للأولاد منه بالنسبة للبنات، وأنه عندما يعاني الأبناء من بعض المشكلات فإن الآباء يبحثون عن سبل المساعدة لأولادهم بشكل أسرع من البحث عنها لبناتهم (Feger & Prado, 1986: 141).

كما يؤدي التأكيد المتزايد خلال عملية التنشئة على الالتزام بالأدوار الجنسية المتعارف عليها، وكذلك تشجيع السلوكيات المناسبة للدور الجنسي الأنثوي التقليدي وتعظيمها إلى اضمحلال مواهب الفتيات، بل وتعمدن في أحيان كثيرة التمييز على استعداداتهن العالية، وإخفاء مواهبهن المتميزة وقمعها أو إنكارها، والحد من مستوى تحصيلهن الدراسى بحيث لا يتجاوز الإطار المتوقع للمستويات المقبولة اجتماعياً منهن كفتيات، ومن وجوه ذلك تعمد إهمال واجباتهن المدرسية، والتقليل من اهتماماتهن الأكاديمية، وعدم استكمال إجاباتهن على الاختبارات حتى يتجنبن وصفهن بأنهن أكثر ذكاء من أقرانهن أو مختلفين عنهم (Noble et al. , 1999, Park, 1989، و وكر وزملائه، ٢٠٠٣).

ويلاحظ أن بعض أنماط السلوك المرتبطة بالموهوبية والتفوق؛ كالمخاطرة والاستقلالية والتفرد، والاستطلاع والاكتشاف والتجريب، والتوكيدية والتنافس والإنجاز، لا تلقى تشجيعاً عادة عندما تصدر عن الفتيات - على العكس من الذكور - حيث تزايد ضغوط الآباء والمعلمين عليهن - ولا سيما في مطلع فترة المراهقة - للعمل على تطوير وتبني أنماط سلوكية أخرى أكثر اتساقاً واتفاقاً مع متطلبات الدور النمطي الجنسي الأنثوي من مثل التزام الوداعة أو الهدوء والطاعة، والخضوع والمسيرة والتوافق الاجتماعى، والاعتمادية والاهتمام بالمظهر الشخصى الجمالى، وتجنب المنافسات التى ربما تفقدن ود الآخرين واستحسانهم، وتجعلهن أقل جاذبية بالنسبة للذكور، ويسهم هذا الحث الاجتماعى على الامتثال وعلى التخلل

عن خصائص دافعية تعد ضرورية لتحرير طاقات الموهبة وتوجيهها في إعاقة نمو الموهبة لدى الفتيات وانطفائها.

لقد وجد مكينون (1962) في دراسته الشهيرة عن المبدعين المعماريين من خلال فحصه لخلفياتهم الأسرية أن عائلات هؤلاء المعماريين لم تتمسك بشدة بمعايير دور الجنس التقليدية المحددة بشكل ضيق للذكور على أنهم مجرد عائلون لأسرهم ومسؤولون عنها، وللإناث على أنهم مجرد ربوات بيوت، وأن غالبية أمهاتهم كانت لهن اهتمامات متعددة ويعملن بمهن مختلفة.

وعادة ما تخوض الفتاة الموهوبة صراعاً قوياً بين حاجتها للقبول الاجتماعي من قبل المحيطين بها والتوافق مع طبيعة الدور الأثوى وتوقعات الآخرين من جانب، وتحقيق طموحاتها الأكاديمية والمهنية وتأكيد ذاتها من جانب آخر، ونظراً لخوفها من فقدان المكانة ورفض الأقران لها فإنها غالباً ما تحسم هذا الصراع بالتضحية بموهبتها وطموحها الأكاديمي وحاجتها للإنجاز من أجل الحصول على القبول الاجتماعي والاحتفاظ بمكانتها الاجتماعية بين الأقران.

ويشير لاس كمب وريلى (Luscombe & Riley, 2001) إلى أن "الخوف من النجاح" يعد أمراً مميزاً للفتيات المراهقات الموهوبات عبر الثقافات المختلفة واللاتى يعشن هذا الصراع بين التمسك بهويتهم الشخصية ومواهبهن وبين إلزامهن بتوقعات الآخرين والسلوك المتطابق مع أدوارهن الجنسية التقليدية. وأهن خشية الرفض الاجتماعي يؤثرن في النهاية إخفاء مواهبهن ومقدرتهن المرتفعة على الإنجاز، والتخفف من إظهارهن لطموحاتهن الأكاديمية والمهنية.

ومن زاوية أخرى فإن بعض المعلمين يارسون أشكالاً من التمييز ضد الفتيات من بينها النظر إليهن على أنهن أقل كفاءة ومقدرة على التنافس والإنجاز، وعلى الوصول إلى مراكز مرموقة من الذكور، كما يحثون الذكور على الجدية والاجتهاد وبذل الجهد لإظهار مواهبهم وتفوقهم، بينما يمنحون الفتيات اهتماماً وتشجيعاً أقل، وينطوى ذلك على توجيه ضمني لأن تدرك الفتيات مقدراتهن بصورة أقل من

الذكور (Howard & Franks, 1995, Matthew, 1999) مما يؤثر بشكل سلبي على مفهومهن عن ذواتهن، وعلى مستوى أدائهن في المجالات الأكاديمية، كما يؤدي ذلك كله إلى التناقص المستمر في معدل نمو مواهبهن وانخفاض مستوى الاهتمام بها، والحد من طموحاتهن المهنية.

وقد أكدت نتائج بعض البحوث التي أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية وغيرها حول المراهقات الموهوبات أن تقدير البنات الموهوبات لذواتهن أقل من البنات العاديات، وأن هذا التقدير المنقوص للذات يزداد تدنياً مع تقدم العمر الزمني والصف الدراسي. (Leawood & Clunies, 1995, Klein & Zehms, 1996, Luscombe & Riley, 2001, Silverman, 2002) وأن البنات الموهوبات أكثر شعوراً بالقلق والتوتر من الذكور الموهوبين، كما أنهن أقل منهم من حيث الرضا عن الحياة والشعور بالسعادة والاعتبار الإيجابي للذات (Tong & Yewchuck, 1996, Lewis & Knight, 2000).

وتشير سيلفياريم (٢٠٠٣) إلى أن البنات يجب أن يتعلمن التنافس، وألا يتجنبن الخبرات التنافسية وإلا سوف توصلن أمامهن أبواب المهن المختلفة، وأنه يجب تشجيعهن على الاهتمام بالرياضيات والعلوم، كما يجب أن يعاد توجيه التركيز على الجمال والرشاقة والمظهر الشخصي لدى الإناث إن كن ترين أنفسهن على أنهن أفراداً أكثر من كونهن متلقيات لإعجاب البنين.

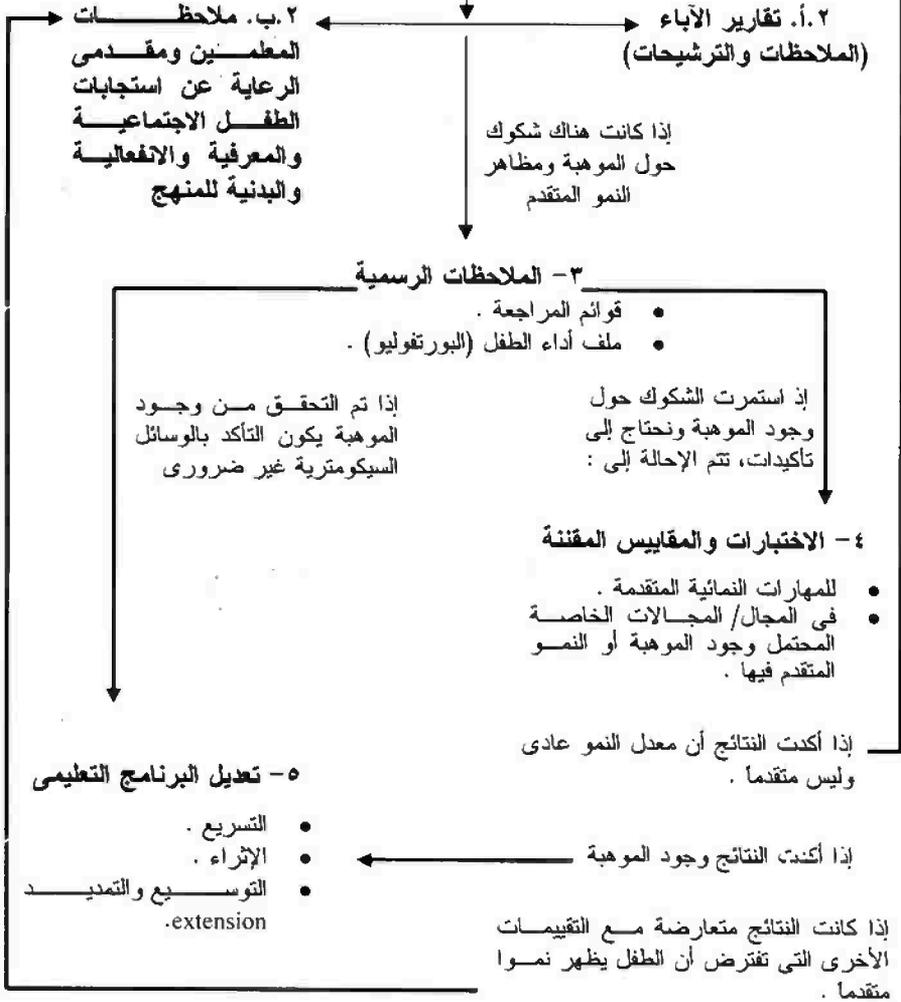
خامساً: نموذج بورتر في التعرف على الأطفال الموهوبين:

اقترحت لويس بورتر (Porter, 1999) نموذجاً لتقييم استعدادات الأطفال الصغار واحتياجاتهم (أنظر شكل ٥-١) تضمن سلسلة متتابعة من الخطوات ضمن ما يعرف بمدخل الكشف عن طريق التزويد أو توفير الإمدادات Identification by Provision Approach، وأوضحت أنه يمكن لمقدمي الرعاية أو المعلمين من خلال منهج إثرائي تهيئة الفرصة أمام أطفالهم لإظهار مواهبهم وجوانب تفوقهم. والنموذج المقترح لا يبدأ بالطفل ذاته وإنما بالبرنامج التعليمي، كما أن البرنامج لا

١- توفير فرص التعلم الإثرائي

Provision of enriched Learning opportunities

- لأغراض اللعب .
- لتلائم تنوع الاهتمامات .
- لاستتارة مستويات مرتفعة من مهارات التفكير والإبداع .
- للمساعدة على التفاعل مع الأقران من نفس المستوى العقلي .



شكل (٥-٢) نموذج بورتير المقترح للتعرف على استعدادات الطفل ونموه المتقدم
نقلًا عن (Porter, 1999: 104)

يعدّل أو لا يتغير استجابة لاكتشاف الموهبة ولكن اكتشاف الموهبة وتحديدتها يحدث عندما يدرك القائمون على رعاية الطفل أو المعلمون الطرق والأساليب المتقدمة التي يستجيب بها الطفل ذاته للمنهج الدراسي المتاح. والمتطلب الأساسي لهذا النموذج هو التعاون - ولا سيما في المرحلة الثانية منه- بين الآباء ومقدمي الرعاية أو المعلمين بهدف التعرف على الأطفال الذين يحتاجون إلى تدابير أو إمدادات تعليمية خاصة **Special Provision**، أو إلى تقييمات أكثر عمقاً **Depth Assessment**، وخلال هذه المرحلة تستخدم الاختبارات والمقاييس بصورة مستمرة، كما تستخدم طرقاً كالملاحظة والبورثفوليو وقوائم المراجعة.

أما فيما يخص الأطفال الذين لا يسهل الكشف عنهم وتعد حالاتهم النمائية محيرة، أو أولئك الذين يحتاجون تقييمًا مقنناً لأسباب معينة تتعلق بالانتقاء والتسكين فإنهم عادة ما يحالون إلى الإخصائي النفسي لتطبيق اختبارات معيارية عليهم، وكذلك الأطفال ذوى الحالات النمائية غير الواضحة ممن يظهرون نمواً غير متسق أو متناغم **Dissonant** في بعض المجالات، أو يعانون اضطرابات نمائية- كالأطفال الموهوبين ذوى الصعوبات الخاصة- وإحالة مثل هؤلاء الأطفال إلى الإخصائيين يقلل كثيراً من احتمالات ما يطلق عليه بالفرض الزائف في الكشف والتعرف على الموهوبين.

وتذكر بورتر أن الفائدة الأساسية لهذا النموذج تكمن في عدم تجاهل الأطفال الموهوبين الذين لا يمكنهم إظهار مقدراتهم من خلال معاملات ذكاء مرتفعة على الاختبارات، كما أنه يتجنب إهمال الأطفال ذوى الخلفيات الثقافية المتباينة والمحرومين تعليمياً، وذوى صعوبات التعلم. وتفسر درجات الاختبارات المقننة من خلال هذا النموذج بصورة مخففة أو معتدلة، حيث يعتمد التقييم أساساً على معلومات الآباء والمعلمين وملاحظاتهم أكثر من اعتماده على نتائج الاختبارات، وفي حالة تباين المعلومات المستمدة من تلك المصادر فإنه يجب العمل على جمع المزيد من المعلومات باستخدام طرق متنوعة. وترى بورتر أن درجات اختبارات الذكاء قد تساعد في التحقق من موهبة الطفل لكنها بمفردها لا تعد كافية للحكم على طفل ما بأنه غير موهوب.

ويؤكد النموذج المقترح على أن التركيز في إجراءات التعرف ينبغي أن يكون على عملية التقييم وليس على الاختبارات، وعلى أن المعلومات المستمدة من عملية التقييم يمكن أن تستخدم وتصب مباشرة في المنهج الدراسي، فالقائمين على التقييم هم أنفسهم المسئولين عن وضع البرامج، وطالما ميّز المعلمون الاستعدادات العالية لدى الطفل فبإمكانهم توفير المزيد من الفرص التعليمية المناسبة لها والتحديات المعرفية اللازمة لاستثارتها. (Porter,1999: 103 - 105).