الفصل ١٥
البحث عن المساعدة المتخصصة[1]

يحتاج الأطفال الموهوبون عادةً إلى الإرشاد والتوجيه في ثلاثة مجالات هي: التخطيط الأكاديميّ والفرص المهنيّة، والاهتمامات الشخصيّة والاجتماعيّة بعائلاتهم وأقرانهم ومعلّميهم، والخبرات الخاصّة خارج المدرسة. وعلى الرغم من أنّ المعلّمين أو الوالدين يمكن أن يوفّروا هذا التوجيه أحيانًا، إلاّ أنّ حاجتهم لمساعدة المختّصين المحترفين تبقى قائمة.

وغالبًا ما يحاول الوالدان البحث في قضايا تتعلّق بطلب المساعدة من أشخاص محترفين، وبكيفيّة العثور على مرشد، أو عالم نفسيّ، أو أخصائيّ في الرعاية الصحيّة؛ كي يلتمسوا منه المساعدة. فقد يكون لدى الوالدين أسئلة تتعلّق بالقبول في المدرسة، وقد يحتاجان أيضًا إلى طلب إجراء بعض الاختبارات، أو أنواع القياس الأخرى؛ كي يقرّروا التدخّل لتقديم العلاج المناسب. وقد يلاحظان سلوكات تقلقهم، فيرغبان بطلب النصح أو التوجيه، وقد لا يعرفان تمامًا إن كانا يريدان البحث عن إرشاد عائليّ، والتأكّد من أنّ هذه الخدمات تستحقّ هذا الثمن والوقت كلّه.

وإن كانت مساعدة المحترفين مفيدة أو ضروريّة، من وجهة نظرك، فمن الأهميّة بمكان أن تجد شخصًا لا يتعامل مع سلوكات الموهوبة بصفتها اضطرابات سلوكيّة. وهذا أمر صعب أحيانًا[2]؛ لأنّ عددًا قليلاً فقط من المرشدين، أو علماء النفس، أو أخصائيي الرعاية الصحيّة يتلقّون تدريبًا فيما يتعلّق بخصائص الأطفال الموهوبين وحاجاتهم. فقد وجدت إحدى الدراسات أنّ خُمس المعلومات التّي يتلقّاها الوالدان من الأشخاص المحترفين لم تكن غير دقيقة فحسب، بل «ضارّة» أيضًا[3]، وينتاب بعض الآباء والأمّهات شعور بخيبة الأمل من تدني الدقّة في التوصيات التّي زوّدهم بها المحترفون الذين لم يكونوا على وعي بحاجات الأطفال الموهوبين. وغالبًا ما يعتقد الأشخاص المحترفون ذوو النوايا الحسنة، وغير المثقفين جيّدًا بقضايا الموهبة، كما هي الحال لدى معظم الناس في المجتمع الكبير، أنّ الموهبة لا تكون إلاّ رصيدًا إيجابيًّا، ولا يمكن أن تكون نقطة ضعف. وقد يجدون صعوبة في فهم، أو تقبّل فكرة أن القدرة العالية تكون مرتبطة بمشكلات انفعاليّة صعبة.

وعلى الرغم من أنّ عمليّة التماس المساعدة من المحترفين المؤهّلين شاقّة ومكلفة، إلاّ أنّ النصائح والتوصيات التّي يحصل عليها الوالدان من هؤلاء الأشخاص تخفّف من المشكلات الراهنة، وتمنع حدوث مشكلات أخرى في المستقبل. وفيما يلي بعض التوجيهات والإرشادات العامّة التّي ترشدك إلى كيفيّة الحصول على المساعدة المناسبة، التّي تؤدّي إلى آثار إيجابيّة في تربية الموهوبين.

التشاور مع الآباء والأمّهات الآخرين

يعدّ التوجيه الوقائيّ أفضل أنواع التوجيه، ويمكن الحصول عليه من أشخاص محترفين عند استشارتهم في أثناء أوقات عملهم المعتادة، أو من مصادر أخرى. وقد تأتي أفضل النصائح، وأكثرها

فائدة أحيانًا، من أولياء أمور الأطفال الموهوبين الآخرين. فقد تكون قلقًا ممّا إذا كانت خبرات طفلك طبيعيّة، أو ممّا إذا كنت تقدّم له إثارة كافية، أو من كيفيّة استجابتك للشدّة المتعبة التّي يبديها طفلك، أو من الوسائل المتّبعة لتجنّب الصراع معه على السلطة. ويمكن أن تزوّدك محادثاتك إلى والدِي الأطفال الموهوبين الآخرين بمنظور جديد عن سلوكات الطفل في المنزل والمدرسة، إضافة إلى عدد من استراتيجيّات التكيّف مع هذه المواقف التّي سبق لهم أن جرّبوها مع أطفالهم وأثبتت جدواها. فكثيرًا ما يندهش الآباء والأمّهات من مدى تشابه المسائل المتعلّقة بتربية الأطفال الموهوبين كافّة، سواء أكانت متّبعة في المنزل أو في المدرسة. ولا شك أن هذه المحادثات تساعد الآباء والأمّهات على التأكّد من أنّ الأمور ليست «بالسوء» أو «الغرابة» التّي كانت تبدو عليها، فثمّة شعور دائم بالراحة عندما يجد الوالدان من يشاركهما القضايا والاهتمامات ذاتها، أو من يدلّهما على شخص محترف مناسب.

لن يشعر والد الطفل الموهوب أنّه وحيد في أثناء تربية طفله؛ إن وجد والدًا آخر يمكن أن يشاطره الاهتمامات والنجاحات. ويمكن أن يستدلّ الوالدان على بعضهما بعضًا بوساطة المدرسة، أو عن طريق رابطة الموهوبين في الولاية، أو بوساطة الاتّصال ببعض المنظّمات الوطنيّة، مثل الرابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين (*NAGC*) *National Association for Gifted Children*، أو رابطة دعم الحاجات الانفعاليّة للموهوبين (*SENG*) *Supporting Emotional Needs of Gifted*. وقد يعثر الوالدان أحيانًا على والدين آخرين عن طريق الشبكة العالميّة للمعلومات (الإنترنت)، أو بوساطة مقالات موجّهة للوالدين على مواقع إلكترونيّة، منها مثلاً موقع *www.hoagisgifted.org*، أو عن طريق مجموعات النقاش الإلكترونيّة مثل تلك المتوافرة على موقع *www.tagfam.org*. وتوجد مجموعات دعم أنشئت خصيصًا لوالدي الأطفال الموهوبين، مثل مجموعة نموذج SENG الذي سبق ذكره، حيث يمكن أن يتبادل الآباء والأمّهات خبراتهم المشتركة في ما بينهم، ويقدّموا لبعضهم بعضًا «نصائح لتربية الأطفال» تحت إشراف وتوجيه أشخاص مدرّبين. ويمكن الحصول على المعلومات المتعلّقة بتنظيم هذه المجموعات وتسهيل عملها من كتاب مجموعات آباء الموهوبين *Gifted parent Groups*[٤]. كما يستطيع الوالدان العثور على حالات مماثلة، ونصائح مفيدة من الكتب الواردة في الملحق B في هذا الكتاب.

البحث عن مرشد

قد يختار والدا الأطفال الموهوبين أن يلتمسا توجيهًا من أشخاص محترفين لعدّة أسباب، وذلك لأن التشاور مع الآخرين، والقياس، والإجراءات الوقائيّة، و/أو العلاج يمكن أن تكون كلّها مفيدة لإدارة التحدّيات التّي تنجم عن الموهبة، وتسهّل السيطرة عليها. وقد يبحث الوالدان أحيانًا عن علاج لنفسيهما؛ كي يكونا أكثر فاعليّة. فقد تكون لدى كلّ منهما بعض السلوكات، أو القضايا المرتبطة بموهبتهما، التي أثّرت فيهما سنوات عديدة. ولذلك، فإن الإرشاد لا يساعد هؤلاء الوالدين على تقبّل أنفسهم وفهمها فحسب، وإنّما يساعد على تحسين علاقاتهما بالآخرين أيضًا.

وتعدّ تربية الأطفال الموهوبين تحديًا كبيرًا؛ لأنّ التفاعلات والانفعالات التّي تحدث بين الأشخاص تكون شديدة، ودائمة التغيّر. وإذا كان الأمر كذلك، كيف يعرف الشخص، إذن، متى يبحث عن قياس وتوجيه من الأشخاص المحترفين والأخصائيين؟ يمكن في بعض الأحيان أن يلاحظ الوالدان تغيّر السلوك، أو ظهور نمط جديد. فقد يحدث مثلاً، تغيّر في نمط نوم الطفل، أو نقص في اهتمامه بشيء كان يستمتع به سابقًا. وقد يبدي الطفل تردّدًا غير عاديّ في محاولة القيام بشيء جديد، أو قد يحدث هبوط مفاجئ في الدرجات المدرسيّة، أو تكتّم مفاجئ على بعض الأمور. وفي حال حدث ذلك، يتعيّن عليك أن تراقب طفلك عن قرب، وتوفّر له فرصًا للتواصل معك. ولكن، إن فشل هذا التواصل، فإنّه يتعيّن عليك تكثيف المراقبة. وإن دامت هذه المشكلة الجديدة إلى أكثر من بضعة أسابيع، وأصبحت تماثل القلق، أو الحزن، أو الاكتئاب، أو تدني مستوى العلاقات الاجتماعيّة، فإنّ من الحكمة حينئذٍ أن تفكّر باستشارة شخص متخصّص، يكون قادرًا على تزويدك بمعلومات تتعلّق بالمشكلة، ورسم خطّة لحلّها إن لزم الأمر. وسوف تتلقّى من هذا الشخص توجيهًا وتوكيدًا، حتّى وإن تبيّن لاحقًا أنّ المشكلات فرعيّة وبسيطة. وفي حال كانت المشكلة جديّة أو خطيرة، فإنّك ستكون في موقف أفضل وستحصل على المساعدة التّي تحتاجها.

ولعلّ من المفيد أن تبدأ عمليّة الإرشاد في وقت مبكّر؛ لأنّ طفلك سوف يعتاد تلك الخبرة، ويقلّ شعوره بالخجل الذي لا يزال يرتبط عند كثيرين بخدمات الصّحة العقليّة. وعندما تتكوّن لدى طفلك خبرة إيجابيّة في هذا الشأن، ستزيد احتماليّة بحثه عن الدعم والمساعدة إن احتاج إليهما وهو شابّ، أو راشد كبير. وفي حال استعمالك خدمات إرشاديّة، يتعيّن عليك أن تبدأ بأسئلة وأهداف واضحة، وأن تعي تمامًا بأنّك- بصفتك والدًا للطفل- ستكون جزءًا مهمًّا ونشِطًا في هذه العمليّة، وأن تفكر في فوائد الاستثمار في كل ما يمكن أن يؤدي إلى تحسين الأوضاع، فالتدخل المناسب في هذا الوقت بالذات سوف يزيد من احتمال تحقيق نتائج إيجابيّة مرضية للجميع.

هل توجد ضرورة للاختبارات؟[٥]

يتعيّن عليك قبل أن تبدأ في البحث عن حلول للمشكلة أن تعرف متى يكون الفحص مهمًّا وضروريًّا؟ إنّ القياس الرسميّ يمكن أن يزوّدك بمعلومات جيّدة، كما أنّ البيانات ستساعدك على توضيح الموقف، بصرف النظر عمّا يحدث فيه. توجد أسباب مهمّة كثيرة تُبرّر ضرورة فحص الطفل الموهوب، منها، مثلاً، تقويم مستوى الاكتئاب أو القلق، أو تشخيص بعض مشكلات التعلّم مثل عسر القراءة، والاختبارات التحصيليّة والعقليّة من أجل تسكين الطلاب، وتعيين مستوياتهم في المدارس، أو استبعاد بعض المشكلات النفسيّة مثل اضطراب تشتّت الانتباه وفرط النشاط ADD/ADHD، أو اضطراب «أسبيرغر» *Asperger Disorder*.

ولا بدّ أن يجيب القياس الجيّد عن أسئلة الوالدين، ويؤدّي إلى توصيات محدّدة للتعامل مع المشكلات. كما يُتوقّع أن يوجِّه الوالدين نحو المصادر المناسبة. فالاختبارات الفرديّة لقياس الذكاء أو التحصيل، مثلاً، يمكن أن تساعد الوالدين على معرفة إن كان طفلهما موهوبًا أم لا؛ وتساعد على

التخطيط التربويّ للأطفال الذين صنّفوا بأنّهم موهوبون؛ وتكشف عن جوانب القوّة والضعف، وأساليب التعلّم المفضّلة؛ وتوضّح توقّعات الأشخاص الآخرين المناسبة من الطفل. ويقوم المختصّون بعد الانتهاء من القياس بشرح النتائج للوالدين، كما يُتوقّع أن يستلم الوالدان تقريرًا من ثلاث إلى ثماني صفحات يتضمّن النتائج والتوصيات، وقد يختارا أن يناقشا (أو ألاّ يناقشا) موظفي المدرسة هذه النتائج.

يشعر معظم الآباء والأمّهات - بعد أن يجري القياس شخص محترف- أنّهم أصبحوا أكثر فهمًا لطفلهم، ويكتشفون أنّ عمليّة التقويم كانت تستحقّ ما بذلوه من أجلها. ويستطيع الوالدان، وفقًا لهذا الفهم الجديد والبيانات المفيدة، توفير تدخلات وعلاجات تربويّة ملائمة لأطفالهما الموهوبين.

ومن المناسب إعادة التقويم مرّة أخرى بعد مرور سنتين، أو ثلاث سنوات على التقويم الأوليّ، من أجل المقارنة ومراقبة التحسّن. ومن المهمّ أن يلتقي الوالدان بمرشد محترف مرّة كلّ بضع سنوات للتحقّق من حلّ أيّ مشكلات متعلّقة بتعليم أطفالهما.

هل يحتاج الطفل إلى علاج أم إلى إرشاد؟

من الممكن أن تتغيّر كثير من سلوكات الأطفال بالإرشاد، غير أنّ العلاج يكون مناسبًا أحيانًا إلى جانب الإرشاد. لكن، يجب تجنّب إعطاء الطفل أيّ أدوية إلاّ إن احتاج فعليًّا إلى ذلك. وعلى الرغم من هذا التحذير، فإنّ بعض أولياء الأمور يبدؤون إعطاء الأدوية لكثير من الأطفال الموهوبين قبل محاولة البدائل الأخرى الممكنة. ومع أنّ التقويم الكامل والشامل هو الطريقة الوحيدة لتقرير الحاجة إلى العلاج، إلاّ أنّ هناك أسئلة كثيرة يمكن أن تسألها لنفسك لاستكشاف احتماليّة الحاجة إلى العلاج. وتقترح عالمة النفس «سيلفيا ريم» Sylvia Rimm أن تسأل نفسك الأسئلة التالية قبل أن تقرّر أنّ العلاجات هي أفضل حلّ للمشكلات السلوكيّة، ومشكلات التركيز لدى طفلك[٦]:

١. هل تتّفق مع زوجك/ زوجتك على طريقة ضبط سلوك طفلكما؟

٢. هل تكون في كثير من الأحيان سلبيًّا وغاضبًا من طفلك؟

٣. هل تفقد أعصابك أحيانًا، ثمّ تعتذر لطفلك وتحضنه بعد ذلك؟

٤. هل تدخل في صراعات مع طفلك على السلطة، تشعر بعدها أنّك قليل الحيلة؟

٥. هل تجلس أحيانًا إلى طفلك كي تساعده على حلّ واجباته المدرسيّة؛ لأنّه لم يكملها في المدرسة، ولا يستطيع التركيز عليها في المنزل؟

٦. هل تكتشف، معظم الأحيان، أنّك مشوّش، ولا تستطيع السيطرة على الموقف؟

٧. هل يجلس طفلك أمام التلفاز، أو الحاسوب ساعتين أو أكثر يوميًّا؟

٨. هل تشغلك أعباء العمل ولا تترك لك سوى القليل من الوقت للتفاعل النوعيّ مع طفلك؟

٩. هل يركّز طفلك جيّدًا في مجالات اهتمامه، أو في المجالات التّي تثير دافعيّته؟

١٠. هل يتحدّى المنهاج المدرسيّ طفلك على نحوٍ كافٍ؟

١١. هل يشارك طفلك في أنشطة مناسبة خارج المدرسة؛ كي يفرّغ طاقته؟

١٢. هل يعرف طفلك كيف يتصرّف جيّدًا في مواقف المنافسة؟

إن كانت إجاباتك الأسئلة التسعة الأولى، «نعم»، في حين كانت إجابتك الأسئلة الثلاثة الأخيرة «لا»، فإنّ طفلك يحتاج إلى الإرشاد أكثر من حاجته إلى العلاج؛ فمن المحتمل أن تتحسّن سلوكات هذا الطفل اعتمادًا على التعديلات التّي تقوم بها المدرسة أو يقوم بها المنزل، ولكنّ التدخل والتوجيه المناسبين من شخص محترف قد يكونان ضروريّان لإجراء هذه التعديلات.

يتعيّن على الوالدين أن يحذرا من وصف أيّ دواء لعلاج السمات التّي تميّز الطفل الموهوب، مثل، سلوكات الشدّة، أو حبّ الاستطلاع، أو التفكير التباعديّ، أو الضجر من التسكين التربويّ غير المناسب. لقد رأينا أنّ كثيرًا «من الأطفال الموهوبين قد شُخِّصوا خطئًا» بأنّهم مصابون باضطراب تشتّت الانتباه وفرط النشاط (ADHD)، أو اضطراب السلوك المعارض المتحدّي *Oppositional Defiant Disorder*، ووصِفت لهم بعض العلاجات، في حين لم يكن يلزمهم سوى مجرّد فهم أفضل، أو أساليب سلوكيّة مناسبة في التعامل معهم، أو تعديل تربويّ بسيط لسلوكهم. كما يتعيّن أن يكون الوالدان على وعي بأنّ بعض العلاجات الشائعة الاستعمال في هذا الموقف لها آثار جانبيّة تتمثّل في "البلادة المعرفيّة" «cognitive dulling»؛ ممّا يزيد من احتماليّة إخفاء مواهب الطفل، وبناءً عليه، تزداد المشكلة تعقيدًا. وتفاديًا لحدوث ذلك، من الأفضل أن تسأل الطبيب الذي وصف العلاج عن هذه الآثار الجانبيّة تحديدًا.

مستشارو العائلة

تختار بعض عائلات الأطفال الموهوبين أخصائي علم نفس يتصرّف تمامًا مثل طبيب العائلة، فهم يزورونه بانتظام لإجراء الفحوصات الدوريّة، ومناقشة التقدّم والتحسّن، أو لسماع اقتراحاته إن لم تكن الأمور على ما يرام. وهذا الإجراء مفيد بصورة خاصّة لوالدي الأطفال شديدي أو عميقي الموهبة، لا لأنّ الشدّة والحساسيّة لدى هؤلاء الأطفال أقوى ممّا هما لدى الأطفال الموهوبين الآخرين فحسب، وإنّما لأنّ هؤلاء الأطفال أكثر ميلاً إلى التطوّر اللامتزامن، أو اللامتسامي، وبناءً عليه، فهم أكثر إثارة للحيرة في كلّ من حولهم. يضاف إلى ذلك وجود العديد من القضايا، مثل المنافسة بين الأشقّاء، والتقدّم الأكاديميّ، أو حتّى الاكتئاب، التّي تحتاج إلى حلول مناسبة. وبما أنّ الأطفال شديدي وعميقي الموهبة هم أكثر احتمالاً للقيام بسلوكات إبداعيّة شديدة ومتطرّفة، و «أعلى من السقف»، وأكثر احتمالاً لأن يكونوا في أوضاع تربويّة غير مناسبة في المدرسة، فإنّهم سيكونون عرضة للتشخيص الخاطئ أكثر من الأطفال معتدلي الموهبة.

كم تبلغ كلفة استشارة أخصائيّ نفسيّ؟

من الطبيعي أن يهتمّ الوالدان بمعرفة كفلة هذه الأنواع من الخدمات المقدّمة من أشخاص محترفين، فمن حقّهما أن يفهما بوضوح كلّ أبعاد العمليّة، بما فيها الكلفة الماديّة ، ومن حقّهما أن يسألا عن كلّ ما يتعلّق بهذا الشأن عند تحديد موعد مع الأخصائيّ. وقد تحتاج الاستشارة الكاملة عدّة ساعات على مدار موعدين أو أكثر لمعرفة الطفل جيّدًا، وفهم بيئته. وتتراوح كلفة ذلك في الولايات المتحدة ما بين ٤٠٠-١٥٠٠ دولار تقريبًا، اعتمادًا على مدى شمول عمليّة القياس. وقد تبدو هذه الكلفة باهظة نوعًا ما؛ حيث لا يغطّي التأمين الصحّي القياس الأكاديميّ هذه الأيّام. لكنّك ستجد أنّ هذه الكلفة معقولة إن قارنتها بكلفة تقويم أسنان طفلك، أو بالفوائد طويلة المدى التّي يجنيها طفلك من هذا القياس الأكاديميّ على امتداد فترات زمنيّة متلاحقة.

وغالبًا ما تبلغ كلفة الجلسة الاستشاريّة الفرديّة أو العائليّة نحو١٠٠-٢٠٠ دولار تقريبًا، ويعتمد ذلك على نوع الخدمة المقدّمة، وعلى الموقع الجغرافيّ لمنطقتك. ومن الممكن، في بعض الأحيان استرجاع القليل من هذه التكاليف من التأمين الصحيّ، أو من حسابات الإنفاق المرن، ما لم تكن المشكلات موضوع التقويم أو المعالجة ذات طبيعة أكاديميّة واضحة.

وعلى الرغم من أنّ الحصول على علاج أو إرشاد فعّال قد لا يكون سهلاً، إلاّ أنّ النتائج، معظم الأحيان، تستحقّ الجهد والثمن اللذيْن تبذلهما في سبيل ذلك. فمعظم آباء الأطفال الموهوبين وأمّهاتهم، عادةً، يثمّنون المعلومات والتوصيات المحدّدة التّي يحصلون عليها من الخبراء في ميدان الموهبة. وربّما تجد، في نهاية الأمر شخصًا محترفًا لا يفهم حاجات الأطفال الموهوبين فحسب، وإنّما يفهم أيضًا حاجات عائلتك. فالمعالج النفسيّ الجيّد ثروة لا تنضب. وقد يصبح هذا الشخص دليلك، ومدافعًا عن حقوق طفلك، وملاذًا لك ولعائلتك في المستقبل. وقد يوفّر بعض خبراء الموهبة دعمًا مناسبًا لجيليْن أو أكثر في العائلة الواحدة، تمامًا مثلما يفعل بعض أطباء العائلة.

العثور على الأخصائي المناسب

يختلف أخصائيو الصّحة العقليّة قليلاً عن بعضهم بعضًا، وقد يعالج كلّ واحد منهم الموقف بطرق مختلفة أيضًا. لذا؛ فإنّ التفاعل بين الطفل والأخصائيّ مهمّ جدًّا، كما أنّ فهم حاجات الطفل الموهوب هو الهدف الأعلى من ذلك التفاعل. يستطيع الوالدان اللذان يبحثان عن عالم نفسيّ خبير بشؤون الأطفال الموهوبين الاستعانة بالموقع الإلكتروني *www.sengifted.org*، على الشبكة العالميّة للمعلومات، ويمكنهم تحميل الرابط الإعلانيّ «اختيار أخصائي في الصّحة العقليّة لطفلك الموهوب» *Selecting a Mental Health professional for your Gifted Child* حيث يزوّدهما هذا المنشور الإعلانيّ بمعلومات وأسئلة يمكن الاستفادة منها في معرفة خلفيّة الأخصائيّ الذي يختارانه، وأسلوبه في التعامل مع الأطفال الموهوبين. كما يمكنك أن تحصل على معلومات مفيدة عن الأخصائيين في منطقتك بوساطة الاتصال برابطة الموهوبين في منطقتك أو ولايتك، أو بمراجعة الفصل الخاصّ بالرابطة الأمريكيّة لعلم النفس في الولاية، أو بزيارة صفحات علم النفس على الموقع الإلكتروني:

www.hoagiesgifted.org/psychologists.htm حيث يتعيّن على الوالدين أن يسألا المرشد، أو المعالج النفسيّ بكلّ صراحة عن خبراته السابقة في التعامل مع الأطفال والراشدين الموهوبين.

وإذا كنت تودّ معرفة إن كانت هناك طرق أخرى للعثور على استشاري أو عالم نفسيّ، فيمكنك أن تسأل آباء أطفال موهوبين آخرين عن أسماء الاستشاريين الذين أفادوهم على نحو كبير في هذا الأمر. فالآباء والأمّهات يكونون عادةً سعداء لمشاركة الآخرين بخبرتهم ومعلوماتهم. ومثلما قال أحد علماء النفس ذات مرّة: «يوجد نوعان من الناس: أولئك الذين يعانون من مشكلات، وأولئك الذين لا تعرفهم جيّدًا، فلا تدري إن كان لديهم مشكلات أم لا».[٧]

وإن كنت تجد صعوبة في العثور على استشاري مؤهّل، أو أخصائيّ في الرعاية الصحيّة ذي خبرة ودراية بالأطفال الموهوبين، فقد تستطيع العثور على استشاري حَسن التدريب، أو عالم نفسيّ، شريطة أن يكونا مستعدّيْن لتعلّم كيفيّة التعامل مع الموهوبين؛ وذلك يكفي لتحقيق غرضك. وقد يكون الاستشاري، أو عالم النفس، أو المعالج النفسيّ، أو طبيب الأطفال راغبًا في دراسة كتبٍ، منها مثلاً، كتاب أخطاء التشخيص، والتشخيصات المزدوجة للأطفال والراشدين الموهوبين: *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults*[٨]، وهو كتاب حائز على عدّة جوائز، وينصح معظم الأطباء وعلماء النفس بقراءته. أو يمكنك تزويد الأخصائيّ بنسخ من مجلة ERIC Digest، أو بعض المقالات المنشورة على مواقع إلكترونيّة، مثل موقع *www.sengifted.org*، التّي تتحدّث عن حاجات الأطفال الموهوبين. وقد يكون من المفيد الإشارة إلى وجود برامج في التعليم المستمرّ يقدّمها عدد من علماء النفس، وهي برامج متخصّصة في الحاجات الاجتماعيّة والانفعاليّة للأطفال الموهوبين وعائلاتهم[٩].

لقد وجد بعض الآباء والأمّهات، لسوء الحظّ، علماء نفس قليلي الاهتمام بالموهبة، أو أنّهم يصرّون على «حذف الموهبة من المعادلة» عند التعامل مع ما يسمّونه المشكلات «الواقعيّة» الأخرى. إنّ هذا المنحى لا يعدّ غير مناسب فحسب، وإنّما يمكن أن يكون مدمّرًا أيضًا. فعلى الرغم من أنّ موهبة الطفل نادرًا ما تكون هي المسألة الرئيسة والوحيدة التّي تحرّك التدخّل والعلاج المهنيّ، إلاّ أنّها عادةً ما تكون عاملاً يجب إدخاله في تلك العمليّة. ومن غير المحتمل أن تُحلّ قضايا الطفل بصورة كاملة إن لم تُفهم جوانب موهبته، فالموهبة جزء أساس في تطوّر الطفل، وتعدّ معرفتها مهمّة جدًّا، إذ إنّها تناظر معرفتنا عن الصّحة العامّة للطفل.

وعلى الرغم من أنّ أيّ أخصائيّ حريص على إدخال الموهبة في عمليّة الإرشاد سيتمكّن من حلّ مشكلات الطفل، إلاّ أنّنا بحاجة إلى شخص متخصّص، وذي خبرة بالأطفال الموهوبين إن كان الأمر يستدعي إجراء بعض الاختبارات النفسيّة. فالأخصائيون غير الخبيرين، حتّى وإن كانوا ماهرين في إجراء الاختبارات بصورة عامّة، ليسوا على وعي بالقضايا الكثيرة التّي قد تُفسد نتائج اختبارات الأطفال الموهوبين، أو أنّهم لا يعرفون مضامين هذه النتائج. إنّ نتائج الاختبارات الدقيقة مهمّة في قبول الأطفال في برامج خاصّة، وفي التكهّن بحدوث المرض، والتسكين والتدخّل التربويّ المناسبيْن. ولا يكفي لفهم الطفل مجرّد القول إنّ الطفل «مؤهّل» بنسبة ذكاء قدرها ١٣٠ درجة، أو أعلى من ذلك.

فالأخصائيّ المؤهّل والخبير بتقويم الأطفال الموهوبين يكون قادرًا على تزويدنا بتقويم ملائم، وتفسير دقيق، وتوصيات مناسبة.

وعندما تقرّر اللجوء إلى الإرشاد، فإنّه يتعيّن عليك أن تبدأ بذلك على أساس تجريبيّ لمعرفة إن كان منحى الإرشاد يلائم طفلك وحاجات عائلتك أم لا. فقد يكون أحد علماء النفس على درجة عالية من الكفاءة، لكنّ أسلوبه الشخصيّ لا يلائم الطفل أو العائلة. ولهذا، فإنّ العلاقة بين الأخصائيّ والطفل مهمّة جدًّا؛ وتؤدي إلى نتائج ايجابية. وغالبًا ما يكون أخصّائيو علم النفس الذين يتعاملون مع هؤلاء الأطفال مرنين، ومنفتحين لأسئلة الآخرين، وأذكياء، ومبدعين، ومثابرين، وماهرين في تجنّب الصراعات على السلطة. وإن شعرت بعدم الارتياح من اللقاء الأوليّ مع أيّ أخصائيّ، أو من النتائج والتوصيات التّي اقترحها لاحقًا، فلا بأس أن تحاول الحصول على رأي آخر، لا سيّما إن كان التشخيص الذي اقترحه الخبير الأوّل جديًّا أو خطيرًا. ويذكر أنّ الآراء الثانية حظيت بقبول واسع منذ وقت طويل في ميدان الطبّ، وهي دون شكّ مناسبة أيضًا في ميدان علم النفس والتربية.

ماذا يتعيّن عليك أن تتوقّع؟

ماذا يتعيّن عليك أن تتوقّع عندما تصطحب طفلك الموهوب إلى زيارة أخصائيّ في الإرشاد أو التوجيه؟ سوف يطلب عالم النفس أو المرشد أو المعالج النفسيّ، على الأرجح، من الوالدين، أو من الطفل إكمال بعض الاستبانات، أو الاختبارات النفسيّة القصيرة؛ كي تساعده على فهم نشاط العائلة. وقد يرغب الأخصائيّ في رؤية الوالدين والطفل معًا، ثمّ يرى الطفل وحده، ثمّ ينفرد بالجلوس مع الوالدين. وقد يرغب المرشد النفسيّ في التحدّث إلى المعلّم، أو في زيارة المدرسة، ليجري بعض الملاحظات. وقد يفضّل عالم النفس أن يتحدّث إلى طبيب الطفل. وإذا طلب الأخصائيّ الاتّصال بشخص خارج نطاق العائلة المباشرة، فلا بدّ أن يوقّع أحد الوالدين على تنازل يسمح له بذلك، حفاظًا على الخصوصيّة. وقد يجري عالم النفس اختبارات رسميّة للوظائف العقليّة والتحصيليّة والانفعاليّة، وإن ساورته الشكوك في وجود مشكلات أو صعوبات تعلّميّة عند الطفل؛ فإنّه قد يحيلك إلى أحد علماء النفس العصبيّ، أو إلى شخص متخصّص في فحص الأطفال الموهوبين لإجراء المزيد من التقويم، أو الاستشارة.

يستغرق هذا كلّه، طبعًا، الكثير من الوقت، إذ يحتاج الفحص وحده ما بين٣-٤ ساعات، أو أكثر من ذلك، وقد يوزّع عالم النفس ذلك الفحص إلى جلستين أو ثلاثة جلسات؛ لضمان عدم إرهاق الطفل. ومن المفيد أن يجلس مع الطفل مرّتين منفصلتين على الأقلّ؛ لملاحظة أيّ تغيّرات في سلوكه. حينئذٍ سينحصر دور المرشد النفسيّ بالإنصات، وتوجيه الأسئلة. وهذه كلّها جوانب إيجابيّة. فأنت تحتاج إلى اقتراحات ونصائح متعمّقة مبنيّة على قياس شامل، لا على توجيه عرضيّ، أو متسرّع. ويتعيّن على الوالدين التحلّي بالصبر، وتوجيه الأسئلة التّي يريدانها، وإجابة أسئلة المرشد أو عالم النفس.

وبعد انتهاء عمليّة القياس يلتقي الوالدان، لمدّة ساعة على الأقلّ، بالمرشد، أو عالم النفس، أو المعالج النفسيّ لمعرفة النتائج، والتخطيط لما يجب عمله في الخطوة التالية. وفي حال كان

التشخيص خطيرًا، حريٌّ بالوالدين أن يطلبا من الأخصائيّ توضيحًا لكيفيّة استنتاجه ذلك التشخيص. ويتعيّن عليك أيضًا أن تتأكّد قبل تحديد هذا الموعد أنّ الأخصائيّ على معرفة بالكتب التّي تتحدّث عن الأطفال الموهوبين، منها مثلاً، كتاب «أخطاء التشخيص، والتشخيصات المزدوجة للأطفال والراشدين الموهوبين»[١٠] الذي أشرنا إليه سابقًا؛ وذلك للتقليل من احتمالات إهمال سلوكات الموهبة، وتجنّب إساءة تفسيرها أو تشخيصها.

قد يكون العلاج أو الإرشاد أحيانًا ضروريًّا، وفي هذه الحال يجب أن يصرّ الوالدان على لقاء المرشد أو المعالج مرّة واحدة على الأقلّ بعد ثلاث أو أربع لقاءات له بالطفل. وقد «يتباحث» بعض المعالجين باختصار مع أحد الوالدين قبل كلّ لقاء وبعده. فمن غير المناسب أن يرشد المعالج النفسيّ الطفل الذي لم يبلغ الحلم عدّة جلسات دون استشارة أحد الوالدين. فالوالدان جزء حيويّ في حياة الطفل وعالمه، ولا بدّ أن يعرفا كيف يمكن أن يساعداه في عمليّة الإرشاد. ويقترح معظم المعالجين في هذا الصدد أساليب محدّدة يجرّبها الوالدان في المنزل، أو ينفّذها المعلّمون في المدرسة.

وإن احتاج الطفل تعديلاً في الموقف التربويّ، فإنّه يتعيّن عليك، بصفتك والد الطفل، أن تتحدّث إلى المرشد، أو أيّ أخصائي في الرعاية الصحيّة حول ما يتعلّق بهذا الموضوع، حيث يمكن أن يزوّدك هؤلاء الأخصائيّون، معظم الأحيان، بدعم ومساعدة مهمّة تتمثّل في التفاوض مع موظفي المدرسة؛ لأنّ المعلومات التّي جمعوها من عمليّة القياس ترتبط ارتباطًا قويًّا ببرامج الطفل التربويّة. وتعدّ هذه المساعدة مهمّة سواء أكان الطفل في مدرسة حكوميّة، أم خاصّة، أم مدرسة دينيّة، أو إن كان يتعلّم في منزله[١١].

ونحن نعرف أنّ آباء الأطفال الموهوبين جميعهم لا يحتاجون إلى إرشاد من أخصائيين محترفين، فالمساعدة الأكثر أهميّة تأتي من العائلة، ومن الشعور بالدعم والانتماء، وتستطيع أنت، بصفتك أحد والدي الطفل الموهوب، أن تبحث عن خبرات تربويّة يجد فيها الطفل قدْرًا من التحدّي والإثراء الملائميْن لحالته. ولا شكّ في أنّ علاقتك بطفلك، وعلاقات أفراد العائلة ببعضهم بعضًا، ستكون الأكثر أثرًا في تحديد النتائج الناجحة التّي تساعد طفلك الموهوب على النمو والنضج ليصبح راشدًا بالغًا ومعافى.

◇◇◇

obeikandl.com

الهوامش

تمهيد

١. Strip & Hirsch

٢. أشار الدكتور «مارتن سيليجمان» (Martin Seligman)، وهو رئيس سابق لرابطة علم النفس الأمريكية، إلى الاعتقاد الشائع بأنّ «الأطفال الموهوبين يعتنون بأنفسهم...، وأنّ ذلك يضع أعدادًا كبيرة من هؤلاء الموهوبين على قارعة الطريق في حالة من اليأس والإحباط...، حيث تفشل المدارس، معظم الأحيان، في إدراك المواهب المتميّزة ودعمها، بل إنّها ترفض أن تضع هذه المواهب في دائرة التوسّط والاعتدال». (19998a,p.2)

٣. Webb, Meckstroth, & Tolan (1982)

٤. يحصل نحو١٠-٢٠٪ تقريبًا من المتسرّبين من المدرسة الثانوية على درجات تضعهم في مدى الموهبة، كما أنّ ٤٠٪ من أعلى المتخرّجين من المدرسة الثانويّة لا يكملون أيّ دراسة جامعيّة(Colangelo & Davis, 1997, p. 352)

٥. Fish & Burch (1985); Ruf (2005); Silverman (1993)

٦. Clark (2002)

٧. Gottfried, Gottfried, Bathurst, & Guerin (1994); Ruf (2005); Silverman (1993); Webb & Kleine (1993); Webb et al. (1982)

٨. Webb et al. (1982,p.31)

٩. اجتمعت الرابطة الأمريكيّة للأطفال الموهوبين بمجموعة من المراهقين الموهوبين. ولا تزال خبراتهم الشخصيّة وثيقة الصلة بالموهبة حتّى الآن (on Being Gifted (1978,p.x.

المقدّمة

١. Roeper (1995,p.142)

٢. يذكر الراشدون الموهوبون أنّ آباءهم كانوا، معظم الأحيان، محرّكين وموجّهين لمواهبهم، ونادرًا ما يذكرون أيّ آثار مهمّة للمدارس في ذلك، بل يعتقد بعضهم أنّ آثار المدرسة كانت سلبيّة.

٣. يمكن أن تسمح مجموعات الدعم بأن يناقش آباء الأطفال الموهوبين وأمّهاتهم التحدّيات الفريدة التّي يسبّبها الطفل الموهوب لعائلته. ويعدّ نموذج (SENG) الذي طوّرته مجموعة دعم الحاجات الانفعاليّة للموهوبين (SENG) على موقعها الإلكترونيّ (www.sengifted.org) أكثر النماذج استعمالاً، حيث يتعلّم الآباء والأمّهات في هذه المجموعات من بعضهم بعضًا، ويحصلون على الدعم والتبّصر في أمور أطفالهم.

٤. أدّت بعض سلوكات الموهوبين إلى إساءة تشخيصهم، ووصفهم بأنّهم يعانون من اضطّراب تشتّت الانتباه وفرط النشاط (ADHD) أو اضطّرابات أخرى. لمزيد من المعلومات، انظر ;See Ruf (2005); Silverman (1997b) Webb & Kleine (1993). Their behaviors lead some gifted children to be misdiagnosed as having ADHD or another disorder. For more information, see Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, & .Olenchak (2005)

٥. الرابطة الأمريكيّة للأطفال الموهوبين (Webb et. al. (2005 ؛(Webb,2001)؛(1985).

٦. .Marland (1972)

٧. تمّ نقل هذه الأساطير بتصرّف من:

.Cross(2005); Delisle (2001); & Webb & Klein (1993); Webb et al. (1982); and Winner (1996)

٨. لخصّ "جوتفريدسون" (Gottfredson,1997) بحوثًا مستفيضة تبيّن أنّ الذكاء مهمّ بصورة خاصّة للتغلّب على تعقيدات الحياة المعاصرة.

٩. ركّزت البحوث على الأطفال الذين حدّدتهم المدارس بأنهّم موهوبون؛ ممّا يوحي أنّهم ناجحون في أعمالهم كافّة، لاسيّما في الجانب العقليّ، وأنّ هؤلاء الأطفال الموهوبين لا يميلون أكثر من الأطفال الآخرين إلى محاولة الانتحار أو تنفيذه. إلاّ أنّ بعض الأطفال الموهوبين، كما ورد في الفصل الخاصّ بالاكتئاب، قد يكونون معرّضين لخطر الأفكار والأعمال الانتحاريّة أكثر من الأطفال الآخرين.

١٠. Neihart, Reis, Robinson, & Moon (2002).

١١. لقد شرحت هذا المفهوم الدكتورة "ليتا هوينغويرث" (Lita Hollingworth,1942)، التّي أسّست أوّل مدرسة للموهوبين في الولايات المتّحدة. ويمكن قراءة سيرتها الذاتيّة من كتاب (الصوت المنسيّ: سيرة حياة ليتا ستينر هولنغويرث) (A Forgotten Voice: A Biography of Lita Setter Hollingworth (Klein, 2002.

١٢. وصفت "هولنغويرث" (١٩٤٢) هذا الأمر بقسوة كبيرة؛ إذ قالت إنّ المهمّة الرئيسة للأطفال الموهوبين هي " تعلّم الصبر على الأغبياء بسرور بالغ".

١٣. تثبت البحوث أنّ ٥٠٪ تقريبًا، من الذكاء يعزى إلى الوراثة. ومن التلخيصات الممتازة لهذه البحوث، تلخيص بلومين وبتريل (plomin & petrill, 1997)، و تلخيص غوتفرسون (Gottfredson,1997). وتبيّن بحوث أخرى، (Maguire et.al., 2000)، حدوث تغيّرات فيزيائيّة في الدماغ نتيجة التمرين، والإثارة البيئيّة.

١٤. يقترح بعض القياديين في هذا المجال مثل "جانبية" (Gagne' 1991,1999) أنّ كلمة النبوغ "talen" يجب أن تستعمل لوصف الإمكانات الفطريّة، وكلمة الموهوب "gifted' لوصف المواهب ذاتها (talents) بعد اكتمالها. ونحن نستعمل في هذا الكتاب الكلمتين معًا لغرض تسهيل الفهم على القارئ، على الرغم من أنّنا نتّفق مع "جانييه" في التمييز بينهما. ونأمل أن ينتشر استعمال المصطلحات الأخرى، مثل"المتعلّمين المتقدّمين" و"الأطفال مرتفعي الإمكانات" في المستقبل.

الفصل الأوّل

١. لقد عُدّلت معظم مراسيم الولايات وقوانينها وتعليماتها كي تستثني «القدرة الحركيّة»؛ ذلك لأنّ «المواهب» الرياضيّة معترف بها، ومدعومة على نحو كافٍ من المدارس والمجتمع. فكلّ ولاية تعرّف الموهبة تعريفًا مختلفًا قليلاً عن غيرها، إضافة إلى الاختلاف في كيفيّة قياس هذه الموهبة في المجالات المتضمّنة في ذلك التعريف. ولمزيد من المعلومات، راجع التقرير السنويّ الذي تعدّه الرابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين بعنوان، حالة الولايات (State of the States).

٢. أدخلت معظم الولايات تعريف الرابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين(NAGC)، أو تعريف "مارلاند" في أنظمتها الخاصّة بالموهبة، في حين تبنّت بعض الولايات التعريف الفيدراليّ الذي صدر عام (١٩٨١) في قانون تقوية التربية وتحسينها Education Consolidation and Improvement Act (pL 97-35)، الذي يعرّف الأطفال الموهوبين بأنّهم "الأطفال الذين يدلّلون على قدرة أدائيّة عالية في مجالات عقليّة، أو إبداعيّة، أو فنيّة، أو قياديّة، أو أكاديميّة ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدّمها المدارس عادةً لتطوير هذه القدرات". (Sec, 582).

٣. لم تحظ مجالات عديدة مثل الإبداع، والقيادة، والفنون البصريّة والأدائيّة إلاّ باهتمام قليل من بعض الولايات والمجتمعات المحليّة، أو من بعض العائلات التّي تبحث عن فرص خاصّة. وقد كان ذلك صحيحًا لعدّة عقود مضت (انظر Cox,Daniel & Boston< 1985; Fox, 1981)، ولا يزال صحيحًا حتّى أيامنا هذه (انظر Davis,2006; Rogers, 2002).

٤. يصل نحو ٣٠٪ تقريبًا من الأطفال الموهوبين، عمومًا، إلى معالمهم التطوريّة أبكر من الأطفال العاديين، لاسيّما في المجالات التّي لا تتطلّب أيّ تنسيق حركيّ. وقد أورد "روف" (Ruf,2005) قائمة من المعالم التطوريّة للأطفال الموهوبين في مستويات عقليّة متنوّعة.

٥. Sattler (2001)

٦. Bouchard (1984)

٧. عند إعادة اختبارات الذكاء الفرديّة المقنّنة على الأطفال، وُجد أنّ درجات نسبة ذكائهم تبقى عادة ضمن عشر نقاط من الدرجة الأصليّة لنحو٩٠٪ من الوقت، انظر (Satter, 2001). وقد تحدّدت هذه الدرجات المعادة لدى الأطفال الذين كانت درجات ذكائهم في المدى المتوسط. وبما أنّ الأطفال الموهوبين هم عادة "خارج" الفئة المتوسطة، فإنّ درجاتهم لن تكون على الأغلب، على هذا المستوى من الاستقرار. وقد لخّص "كلارك" (Clark, 2002) البحوث التّي درست تأثيرات الإثارة البيئيّة على التطوّر العقليّ.

٨. يناقش "ماثيوز" و "فوستر" (Matthews & Foster, 2005) نموذج "الأسطورة" مقابل نموذج "الإتقان" في مجال الموهبة، وتُظهر دراسات حديثة (Clark, 2002) تغيّرات فعليّة في بنية الدماغ نتيجة الأنشطة الإثرائيّة.

٩. Piirto (2004)

١٠. تتوّزع درجات معظم اختبارات الذكاء طبقًا لوسط حسابي مقداره(١٠٠) درجة، وانحراف معياريّ مقداره (١٥) درجة.

١١. Cronbach (1990); Gottfredson (1997); Mackintosh (1998); Matarazzo (1972)

١٢. انظر مثلاً "جاردنر" (١٩٨٣) و "ستيرنبرغ" ١٩٨٦

١٣. على الرغم من أنّ "النتوءات" الموجودة عند درجة الذكاء ١٦٠ تشير إلى أعداد أكبر من الناس في هذه الفئات العليا من الذكاء، إلاّ أنّ عدد هؤلاء الأشخاص لا يزال غير معروف تمامًا، ونحن بحاجة إلى مزيد من البحث في هذا المجال حيث تظهر فروق وراثيّة/ بيولوجيّة في هذه المجموعة الفرعيّة.

١٤. وجد "روف" (Ruf, 2005)، و "ويب" و "كلاين" (Webb & Kleine,1993) وآخرون أنّ عدد الأشخاص الذين زادت درجات ذكائهم عن ١٦٠ درجة، كانوا ضعف العدد المتوقّع في هذه الفئة، وأنّ عدد الذين حصلوا على درجات أعلى من ١٨٠ درجة، كانوا ثلاثة أضعاف العدد المتوقّع. وعلى الرغم من أنّ هذه النتيجة غير معروفة تمامًا، لكنّها غير مستغرَبة. لقد اقترح "ويكسلر" (Wechsler,1935) و"كرونباخ" (Cronback, 1990) و "دودريل" (Dodrill, 1997) وآخرون، أنّ الافتراض الذي يفيد بأنّ الذكاء يتوزّع وفق منحنى جرسيّ "طبيعيّ" منتظم هو افتراض خاطئ. ويبدو أن مصممّي الاختبارات أدخلوا في عيّناتهم المعيارية أعدادًا قليلة من الأشخاص الموهوبين، أو أنّهم عالجوا النتائج بإحصاءات تزيل النتوءات، انطلاقًا من افتراضهم بأن تكون نتائج التوزيع على شكل المنحنى الجرسي"الطبيعي".

١٥. نادرًا ما تكون اختبارات الذكاء مقاييس حسّاسة للأطفال الموهوبين، لاسيّما ذوي المواهب العالية. فالموقف هنا يشبه تطبيق اختبار التطور التربوي العام GED General Educational Development - الذي يعادل اختبار المدرسة الثانويّة على الطلاّب الخريجين، ومن ثمّ توقّع وجود مدى من الدرجات يعكس قدراتهم المتباينة. فلو أنّهم جميعًا أحرزوا درجة ١٠٠٪ على الاختبار، كيف، إذن، سيتسنّى تمييز بعضهم من بعض؟ ونحن، بسبب وجود ما يسمّى أثر السقف Ceiling Effect، لا يمكننا إلاّ القول: إنّ الأطفال الموهوبين أكثر ذكاء ممّا تستطيع اختبارات الذكاء الكشف عنه، وهي مشكلة حيّرت كثيرًا من علماء القياس الذين يدرسون الأطفال الموهوبين والنابغين، منهم مثلاً، (Silverman & Kearney, 1992). ويمكن الاطّلاع على نقاش جيّد حول أثر السقف في كتاب "روف" (Ruf, 2005).

١٦. Albert (1991); Ruf (2005)

١٧. Gagnè & St. Père (2002); Sattler (1988); Tannenbaum (1991)

١٨. الوطنيّة للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children (1998.

١٩. Rivero (2002); Robinson (2000); Rogers (2002); Silverman (1993); Strip & Hirsch (2000); Winner (1996)

٢٠. Silverman (1997a).

٢١. Gagnè (1991); Roedell, Jackson, & Robinson (1980)

٢٢. Webb & Kleine (1993); Webb et al. (2005)

٢٣. اقترح "جاردنر" (Gardner,1998) وجود ذكاءات أخرى محتملة ، مثل الذكاء الطبيعيّ، والذكاء الروحيّ، والذكاء الوجوديّ.

٢٤. اعتمدنا في قائمة الذكاءات على "جاردنر" (Gardner, 1983)، لكنّنا تصرّفنا بتوصيف هذه الذكاءات.

٢٥. طوّرت سي. جون ميكر (Maker, 2005) نموذجًا قائمًا على الملاحظة لاكتشاف الذكاءات لدى الأطفال، وهو ما سمّته "نموذج اكتشف" Discover Model. في هذا النموذج يقدّر ملاحظون مدرّبون أداء الأطفال وهم منهمكون في مهامّ تتطلّب ذكاءات لغويّة، ورياضيّة، وفراغيّة، وموسيقيّة، وحسيّة حركيّة، وشخصيّة، واجتماعيّة. وتعتقد المناطق التعليميّة التّي استعملت النموذج أنّه يساعدها على الكشف عن مزيد من الموهوبين؛ لكنّ عددًا محدودًا من المدارس يختار استعمال هذا النموذج؛ ذلك لأنّ تدريب الملاحظين يتطلّب تكلفة عالية، ويستغرق وقتًا طويلاً.

٢٦. لسوء الحظ، فإنّ ذلك لا يحدث إلاّ عندما يتحملّ الوالدان تكاليف مثل هذه الفرص؛ ولذلك فإنّ أطفال المستويات الاقتصاديّة الاجتماعيّة المتدنيّة لا يحظوْن بمثل هذه الفرص إلاّ في حالات نادرة.

الفصل الثاني

١. اقتبسنا هذه القائمة بتصرّف من «كلارك» (Clark,2002)، و "ديفز" (Davis, 2006)، و"ويب" و"كلاين" (Weeb & Kleine,1993)، مع الإشارة إلى وجود قوائم مماثلة في معظم الكتب التّي تتحدّث عن الأطفال الموهوبين.

٢. "كين فنتون" (Ken Venton)، اتّصال شخصيّ.

٣. هذه الاهتمامات الضيّقة يمكن أن تجعل الطفل متميّزًا، وتؤدّي إلى ما يسمّى (إساءة تشخيص الاضطّراب) المعروف باضطّراب (أسبيرغر). ويمكن الحصول على معلومات حول هذا الموقف ومواقف أخرى نخطئ فيها في الحكم على خصائص الأطفال الموهوبين فنظنّها أشكالاً من الاضطّرابات، من كتاب ويب، وزملائه،٢٠٠٥، "أخطاء التشخيص، والتشخيصات المزدوجة للأطفال والراشدين الموهوبين".

٤. تصف "كارن إساكسون" Karen Isaacson, 2002 في كتابها الممتع (أدمغة الزبيب) "Raisin' Brains" بعض التجارب الإبداعيّة التّي أنجزها أطفالها الموهوبون.

٥. Isaacson (2002).

٦. Ruf (2005)

٧. يقال إنّ القاسم المشترك بين الحائزين على جوائز نوبل هو "الرغبة والعناد في حلّ ألغاز الطبيعة قبل أيّ شيء آخر". (Gottfried & Gottfried,204, p.129).

٨. Ornstein (1997).

٩. Goldberg (2001).

١٠. Ornstein (1997).

١١. Lovecky (2004); Silverman (2002); Webb et al. (2005).

١٢. بتصرّف من "سيلفرمان" (Silverman, 2002) و "ديفز" (Davis, 2006).

١٣. Mann (2005)

١٤. مفهوم الإثارة الزائدة Overexcitabilities هو جزء واحد فقط من نظريّة "دابروسكي" (Dabrowsky) في اللاتكامل الإيجابيّ Positive Disintegration. ومن المراجع الممتازة فيما يتعلّق بهذا الموضوع (Kitano,1990؛ Lind,2001؛ Colangelo,1984 & Piechowski؛ Tucker & Hafenstein,1997). كما يمكن الاطّلاع على وصف كامل لنظريّة "دابروسكي"، بما في ذلك الجوانب الأخرى ذات العلاقة، مثل مفهوم "اللاتكامل الإيجابيّ"، بالرجوع إلى مقالة "ليند" (Sharon Lind)"الإثارة الزائدة والموهوبين" (Over excitability and The Gifted) المنشورة على الموقع الإلكتروني: www.sengifted.org/articles-social/lind-overexcitabilit، إضافة إلى كتاب "دابروسكي" و "بيكووسكي" (Dabrowsky & Piechowski,1977).

١٥. لاحظ قياديون محدثون في مجال تربية الموهوبين أنّ الأطفال والراشدين ذوي الذكاء المرتفع أكثر احتمالاً لوجود شدّة فطريّة في شخصيّاتهم، تؤدّي بهم إلى إصدار استجابات قويّة للمثيرات، وهو ما عرف بالإثارة الزائدة (Bouchet & Falk, 2001; Lind,2001; Tucker & Hafen Stein,1997; Silverman, 1993).

١٦. Meckstroth (1991).

١٧. Jacobsen (2000)

١٨. الأوصاف التّي قدّمناها للإثارة الزائدة اقتبسناها بتصرّف من كتابات "ليند" (Lind,2001) و "بيكووسكي" (Piechowski,1991).

١٩. Meckstroth (1991); (Webb 92000a, 2000b, 2000c); (Webb et al. 91982).

٢٠. Peters (2003).

٢١. Piechowski (1991,p.287).

٢٢. Webb et al. (1982,p. 12).

٢٣. كان المربي "ماي سيجو" (May Seagoe) أوّل من وضع هذه القائمة عام ١٩٧٤، وهي الآن مقبولة على نطاق واسع.

٢٤. ذكر "نيهارت" وزملاؤه (Niehart et. At., 2002) أنّ الأدب يشير، عمومًا، إلى أنّ الأطفال الموهوبين، بصفتهم مجموعة، لديهم مفهوم إيجابيّ للذات. لكنّ بعض الأطفال الموهوبين، على الرغم من ذلك، لاسيّما الذين لم يتمكّنوا بعد من تطوير المثابرة والإصرار، يكونون أكثر احتمالاً للتعرّض إلى الأسى الاجتماعيّ والانفعاليّ.

٢٥. بتصرّف من "كلارك" (Clark, 2002) و "سيجو" (Seagoe,194).

٢٦. يزوّدنا (Webb & Kleine, 1993; Tannen baum & Neuman, 1980; Ruf (2005); Fish & Birch,1985) بجداول تبيّن الأعمار المناسبة للمعالم التطوريّة النموذجيّة، وتكشف لنا عن بيانات تصف متى يحقّق الأطفال الموهوبون هذه المعالم.

٢٧. Ruf (2005)

٢٨. Strip and Hirsch (2000).

الفصل الثالث

١. مقتبسة من كتاب (الطفل المتفائل)، وهو كتاب ثبتت فاعليّته لوقاية الأطفال من الاكتئاب، وبناء إصرار دائم مدى الحياة The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children against Depression and Build Lifelong Resilience (Seligman,1996)، يحتوي هذا الكتاب الممتع على كثير من المعلومات المتعلّقة بتنشئة الأطفال الموهوبين.

obeikandl.com

٢. وجدت دراسة على المستوى القوميّ (Rideout,Roberts, & Foehe, 2005) أجرتها مؤسسة عائلة "كيزر" (Kaiser Family) عام (٢٠٠٥) على أكثر من (٢٠٠٠) طالب من الصفّ الثالث، وحتّى الثاني عشر، أنّ الأطفال والمراهقين في الولايات المتّحدة يقضون وقتًا متزايدًا في استعمال "وسائط جديدة"، مثل الحواسيب، والإنترنت، وألعاب الفيديو، دون أن يقلّلوا من الوقت الذي يقضونه في استعمال "الوسائط القديمة" مثل، التلفزيون، والمطبوعات والموسيقى. ويستعمل الأطفال في كثير من الأحيان عدّة وسائل مختلفة في آن واحد، منها مثلاً، التواصل الإلكترونيّ المباشر في أثناء مشاهدة التلفزيون، وبناءً عليه، فإنّ مقادير كبيرة من محتويات هذه الوسائط تتراكم معًا في الوقت ذاته يوميًّا.

٣. Mcpherson, Smith-Loving, & Brashears (2006).

٤. Sattler (1988.2001).

٥. Goleman (1995).

٦. تتوافر الآن لوحة مشاعر من مطبعة (Free Spirit Press) مثبّت عليها أسماء المشاعر ورسوماتها، وتعطي أكثر من ستين شعورًا (www.Freespirit.com)

٧. كتب "أدولف موزر (Adolph Moser,1991) سلسلة ممتازة من كتب الأطفال، يتناول كلّ منها انفعالاً، أو موقفًا انفعاليًّا معيّنا. منها مثلاً، Don't Pop Your Cork on Mondays; The Children's Anti-stress Book Don't Feed the Monster on Tuesdays:The Children's Self-Esteem Book; Don't Rant and Rave on Wednesday: The Children's Anger-Control Book; Don't Despair on Thursday: The Children's Grief-Management Book; Don›t Tell a Whopper on Fridays: The Children's Anti-Violence Book. Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day (Viorst, 1987) tells an entertaining story about a boy under-standing his negative feelings. Halsted (2002) presents an excellent collection of other books very Bad Day" أمّا كتاب "فيورست"، فإنّه يدور حول قصة مسلّية لفتى فهم مشاعره السلبيّة(Viorst,1987). ويقدّم لنا "هولستيد" (Holsted,2002) مجموعة ممتازة من الكتب الأخرى فيما يتعلّق بالموضوع.

٨. بتصرّف عن "ريفيتش" و "شاتيه" (Reivich & Shatte, 2002).

٩. Delisle (2006, p. 131)

١٠. كان "ساتير" (Satir,1988) أوّل من تناول هذا المصطلح. وناقش "بيتس" و"نيهارت" Batts & Niehart (1985) استعمال هذا الأسلوب مع الأطفال الموهوبين.

١١. تطوّر أسلوب العبارات التّي تبدأ بكلمة "أنا" على يد الدكتور "ثوماس جوردون" Thomas Gordon الذي ألّف كتاب تدريب الوالدين على التربيّة الفعّالة Parent Effectiveness Training,2002.

١٢. أشار عالم النفس "سيدني جورارد" (Sidney Jourard,1971) إلى أنّ كشف الذات يشجّع على مزيد من كشف الذات، وهذا ما يفسّر معرفتنا بعضنا بعضًا. إذ يكشف أحدنا قليلاً عن ذاته، ثمّ يكشف الشخص المقابل قليلاً عن ذاته هو الآخر، فيعود الشخص الأوّل ليكشف أكثر قليلاً عن معلوماته الشخصيّة ومشاعره. يمكن العثور على بعض التمارين الرائعة حول هذا الموضوع من الشبكة العالميّة للمعلومات (الإنترنت)، من خلال الموقع الإلكتروني: http://mentalhelp.net/psyhelp/chap13/chap13i.htm.

١٣. Rimm (1996).

الفصل الرابع

١. تتعلّق قضايا الدافعيّة بين طلاّب الصفوف الابتدائيّة - إن وُجدت- بالضبط الذاتيّ والانضباط حيث ترتبط الدافعية

بالانضباط. كما أنّ أحد الأهداف الرئيسة للتربية الوالديّة هو مساعدة الأطفال على تعلّم الدافعيّة الذاتيّة المناسبة، والانضباط الذاتيّ المناسب. وسيكون الانضباط موضوع الفصل التالي من هذا الكتاب.

٢. Whitney & Hirsch (2007)

٣. يذكر نصف الطلاّب الموهوبين، على الأقلّ، من المرحلة الابتدائيّة حتّى الثانويّة، أنّه ينتابهم شعور بالملل في الموادّ المحوريّة؛ لأنّه يتعيّن عليهم انتظار الطلاّب الآخرين، في حين يجلسون هم في الحصص الصفيّة مستمعيّن إلى موادّ كانوا قد أتقنوها جيّدًا منذ زمن (Gallagher, Harradine, & Coleman,1997).

٤. Reis & McCoach (2004)

٥. يصف "ويتني" و "هيرتش" (Whitney & Hirsch 2007) بالتفصيل، أسباب نقص الدافعيّة عند الأطفال الموهوبين.

٦. انظر "ريم" (Rimm,1995) لمعرفة المزيد.

٧. Kerr (1997)

٨. يفصّل "كير" و "كون" (Kerr & Cohn,2001) المشكلات التّي يواجهها الأطفال الموهوبون عندما يحاولون الالتزام "بقانون الأولاد"، ويتحدّثان عن قضايا خاصّة بأطفال الأقليّات.

٩. Morris (2002)

١٠. Rimm (1995); Whitmore (1986); Whitney & Hirsch (2007)

١١. Reis et al. (1993); Rogers (2002).

١٢. Marland (1972); Rimm (1977); Rogers (2002)

١٣. Marland (1972); Reis et al. (1993); Rogers (2002)

١٤. بتصرّف من Bricklin & Bricklin (1967); Clark (2002); Webb et al. (1982); Whitmore (1980); Whitney & Hirsch (2007)

١٥. ثمّة دلائل على أنّ استعمال العواقب الخارجيّة لتحفيز الطفل الموهوب، مثل، النقود، أو الألعاب، أو سحب الامتيازات، يؤدّي، على الأغلب، إلى خفض الدافعيّة الداخليّة عند ذلك الطفل. انظر،& e.g.Gottfried) Gottfried,2004).

١٦. Reis & McCoach (2004)

١٧. Olszewski-Kubilius (2002); Robinson (2000)

١٨. يشير كثير من الباحثين في مجال تربية الموهوبين (Maslow, 1954,1971; Maslow,& Lowrey,1998) إلى أنّ نظريّة "ماسلو" مناسبة تمامًا للأطفال، والراشدين الموهوبين.

١٩. Csikszentmihalyi (1990)

٢٠. Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen (1993); Robinson (2000)

٢١. Milgram (1991); Reis & McCoach (2004)

٢٢. Reis & McCoach (2004)

٢٣. Emerick (2004); Reis, Colbert, & Hèbert (2005); Rhodes (1994)

٢٤. ركّز "بيتس" و "كيرتشر" (Betts & Kercher,1999) لسنوات عديدة، على طرق مساعدة الأطفال؛ كي يصبحوا "متعلّمين معتمدين على أنفسهم".

٢٥. تلقي بعض البحوث الكلاسيكيّة الضوْء على أهميّة العلاقات في مفهوم الذات لدى الأطفال الموهوبين، وفي التطوّر

openkandil.com

التربويّ والإبداعيّ لدى هؤلاء الأطفال. فقد بحث "بول تورانس" (Paul Torrance,1981)، وهو أحد قياديي تربية الموهوبين الأوائل، عن خصائص المعلّمين الذين أثّروا في حياة الأطفال الموهوبين. وقد طلب إلى الأطفال الموهوبين بعد أن تخرّجوا من المدرسة وصف "المعلّمين الذين أحدثوا فرقًا في حياتهم"، فتبيّن أنّ تأثيرات المعلّمين ناتجة عن علاقاتهم بالطلاّب أكثر ممّا هي ناتجة عن محتوى الموادّ التّي يدرسونها. وقد تأكّدت هذه النتائج لاحقًا من دراسة "إيميريك" (Emerick,2004).

٢٦. Rimm (1995)

٢٧. اقترح كلّ من "ستيفن كوفاي" (Stephen Covey, 2004)، و "سين كوفاي" (Sean Covey, 1998) تمرينات تساعد كلّ شخص على تكوين الصورة التّي يأمل أن يكون عليها أمام الآخرين، وتحديد ما هو مهمّ في حياته، وعلاقاته بالأشخاص الآخرين.

٢٨. (Borba,2001;Covey,1998;Covey,2004). ومن الكتب المفيدة الأخرى: تعليم القيم Teaching Values (1996)، والقيم تبقى إلى الأبد،(Values are Forever,1996b)، للمؤلّف "جاري دايفس" (Gary Davis)، إضافة إلى كتاب توضيح القيم Values Clarification (Kirschenb aum, Howe & Simon, 1995)، وهو كتاب كلاسيكيّ تمّ تحديثه عدّة مرّات، يعلّم الأطفال تحديد القيم، وصياغة الأهداف.

٢٩. Bloom (1985); Goertzel et al. (2004)

٣٠. Olszewski-Kubilius (2002)

٣١. Miller (1996); Webb et al. (2005)

٣٢. Roeper (1995,p.149)

٣٣. استعمل ويب، وزملاؤه،(١٩٨٢) عبارة "النجاحات المتتابعة" Successive Success في كتاب «توجيه الطفل الموهوب» (Guiding the Gifted Child) لكنّ علماء النفس كانوا قد اعتادوا على استعمال مصطلح "التقريبات المتتابعة" Successive Approximations الذي قدّمه «سكينر» (Skinner) ورفاقه. وأشار "بلانشارد" و"جونسون" (Blanchard & Johnson,1993)، في مجال إدارة الأعمال، إلى ما أسموه "ضبط الموظّف وهو يفعل شيئًا صحيحًا".

٣٤. Reivich & Shattè (2002); Seligman (1996, 1998b)

٣٥. Rimm (1995, 1996,1997)

الفصل الخامس

١. وجد عدد كبير من الباحثين، منهم مثلاً، Gersloff,2002; Devet, 1997; Deater-Deckard & Dodge,1997; Brenner & Fox,1998; Bath, 1995; McCord,1998 أنّ العقاب القاسي، وغير المتّسق يرتبط لاحقًا بالانحراف والتصرّف الخطأ.

٢. McCall, Appelbaum, & Hogarty (1978); Smith & Brooks-Gunn (1997)

٣. Leman (2000)

٤. Betts & Kercher

٥. يصف "تشيديكل" (Chidekel,2003) كيف أنّ أسلوب التنشئة التسلّطي يؤدّي إلى العجز المكتسب.

٦. Chidekel (2003)

٧. See, for example, McCall et al. (1978)

٨. Glasser & Easley (1998)

٩. Glasser & Easley (1998,p.11)

١٠. Rimm & lowe (1998)

١١. لا ينطبق هذا الكلام بالضرورة على الأطفال الموهوبين ذوي اضطّرابات تشتّت الانتباه وفرط النشاط (ADHD). حيث يكون هؤلاء الأطفال بحاجة إلى حدود واضحة وتوقّعات دقيقة لسلوكاتهم وتفاعلاتهم كافّة، ويجب أن تكون الحدود والعواقب المتكرّرة فوريّة ومتّسقة إن أردنا أن يتعلّموا الضبط الذاتيّ.

١٢. بتصرّف عن "تشيديكل" (Chidekel,2003).

١٣. Rimm (1996)

١٤. يتّسم بعض الأطفال الموهوبين، بطبعهم، بقلّة النوم، في حين ينام بعضهم الآخر ساعات طويلة (Webb et. al., 2005)

١٥. للتمكّن من تطوير قواعد تتناسب مع الأعمار المختلفة، وبناء خطّة محدّدة للانضباط، يمكنك الاستفادة من الكتب التالية: 1-2-3 Magic by Dr. Thomas phelan, Family Rules by Kenneth Kaye, and positive Parenting with a Plan (Gardes k – 12) by Matthew Johnson Dr. Sylvia Rimm's Smart Parting

١٦. Dreikurs & Soltz (1991)

١٧. Coloroso (2002)

١٨. يحدّد "روف" (Ruf,2005) معالم تطوّريّة نموذجيّة لكلّ مستوى من مستويات الأطفال الموهوبين.

١٩. لمزيد من المعلومات عن كيفيّة استعمال هذا المنحى استعمالاً فعّالاً، يمكنك الرجوع إلى المراجع التالية، التّي يقدّم لنا كلّ منها أمثلة تتعلّق بكيفيّة استعمال العواقب الطبيعيّة:

Soltz, 1991;Mackenzie(2001), Severe(2003). Dreikurs &Grey,1993 ;

٢٠. ينصح "فيلان" (phelan,2003) بهذا الأسلوب.

٢١. كان "دريكرز" و"سولتز" (Dreikurs & Soltz,1991) أوّل من استعمل عبارة "طرد الذباب" في كتابهما(الأطفال: التحدّي) Children: The Challenge.

٢٢. Dreikurs & Soltz

٢٣. بتصرّف عن "ريم" (Rimm,1996).

٢٤. أكّد عالم النفس "هايم جينوت (Haim Ginott,2003) أهميّة الخيارات في تطوير إحساس الطفل بتقدير الذات؛ وأشار إلى وجود خيار في كلّ موقف يواجه الطفل.

٢٥. Cornell (1983); Rimm (2007)

الفصل السادس

١. يصف «كير» و «كون» (Kerr and Cohn) الضغوطات القويّة للأقران، لاسيّما عندما يكون الأطفال في المرحلة الإعداديّة؛ إذ تخفي البنات قدراتهن، ويتظاهرن "بالغباء"؛ في حين يعتقد الأولاد أنّه يتعيّن عليهم التكيّف مع "قانون الأولاد" والمتمثّل في القوّة وعدم التحسّس. لمزيد من المعلومات، انظر كير" (Kerr,1997) و"كير" و"كون" (Kerr & Cohn,2001), كما يصف "كولمان" و "كروس" (Coleman & Cross, 2001) عمليّة إخفاء هذه القدرات.

٢. من المصادر الممتازة لتعليم المرونة لكلّ من الأطفال والراشدين ما كتبه "ريفيتش" و "شاتيه" (Rivich & Sahtte, 2002).

openkandi.com

٣. Hoge & Renzulli (1991)

٤. Neihart et al. (2002); Reynolds & Bradley (1983); Webb et al. (1985)

٥. Gross (1993); Neihart et al. (2002); Silverman (1993); Webb et al. (2005)

٦. يمكنك أن تجد ملخّصًا جيّدًا لبحوث في الدراسة التتبعيّة التّي أجراها "جورين" و "جوتفريد" و"أوليفر" و"توماس" (Guerin, Gottfried, Olver, & Thomas, 2003)، حيث تتّبعوا فيها (١٣٠) رضيعًا أصحّاء الجسم، من السنة الأولى حتّى سن السابعة عشرة، وأجروا لهم قياسات مخبريّة، وثلاث زيارات منزليّة مباشرة؛ عندما كانوا رضّعًا، وفي مرحلة الروضة، وفي مرحلة الدراسة الإعداديّة, على التوالي. وقد كانت هذه العيّنة ذاتها أساسًا للدراسة التتبعيّة التّي تناولت المظاهر التطوّريّة للأذكياء الموهوبين (Gottfried at. al., 1994).

٧. Neihart (1999)

٨. يمكن الاطّلاع على مزيد من المعلومات في الفصل الذي يتناول القيم والتقاليد والتفرّد، الذي يتحدّث عن انتهاك التقاليد. فكلّما تصرّف أحد الناس بطريقة غير تقليديّة، انتاب الآخرين شعور بعدم الراحة.

٩. يوصف بعض هؤلاء الأطفال خطئًا بأنّهم مصابون بتشتّت الانتباه وفرط النشاط (ADHD)، أو اضطراب (أسبيرغر)، أو اضطراب الاستحواذ القهري (OCD)، أو اضطراب القطبيّة الثنائيّة، أو الاكتئاب، أو اضطرابات أخرى (Webb et. al., 2005).

١٠. Hollingworth (1975mp.13).

١١. لا يكون حكم الراشدين الموهوبين دائمًا صحيحًا. فقد وصف "ستيرنبرغ" (Sternberg,2002) عددًا من العلماء والسياسيين وغيرهم ممّن كانت أحكامهم في كثير من المواقف متخلفة عن مستوى ذكائهم وقدراتهم العقليّة.

١٢. Baum & Owen (2004)

١٣- من الأفلام السينمائيّة التّي تحاول أن تصف هذا النوع من اللاتزامن، فيلم

(Good Will Hunting, Finding Forrester, and Little Man Tate Poignantly).

١٤. تبيّن "روف" (Ruf,2005) كيف تتباين هذه الصعوبات تبعًا للمستوى العقليّ للطفل، وطبقًا لدرجة التعديلات التربويّة. ولمزيد من المعلومات يمكن زيارة موقعها الإلكترونيّ (www.educationaloptions.com)

١٥. بيّن "شولر" (Schuler,2002) بصورة واضحة الفروق بين نزعة الكمال الصحيّة، وغير الصحيّة.

١٦. استعمل نيهارت (Neihart) هذا التشبيه في مؤتمر (AGATE) الذي عقد في مونتانا عام ٢٠٠٦.

١٧. قدّر مختّصون مختلفون هذه النسبة، ومنهم (Adderholdt & Goldberg,1991؛ Kerr,1991 ؛ Silverman,1993)، حيث يعاني هؤلاء من "اختلاف وظيفيّ في نزعتهم إلى الكمال" (Parker & Mills, 1996)، وهي خاصيّة يرى بعض خبراء الرعاية الصحيّة أنّها مؤشّر إلى ما يسمّى اضطّراب الاستحواذ القهري (OCD).

١٨. أطلق على هؤلاء "الساعون إلى الكمال ذوو التوجّه الذاتيّ" Self-Oriented Perfectionists. لمزيد من المعلومات، انظر، "هيوت" و "فليت" (Hewitt & Flett,1991b)؛ و"نيومايستر" (Neumeister, 2004)".

١٩- يلخّص "سيليجمان" (Seligman,1995) عدّة دراسات تتعلّق بهذا الموضوع. انظر أيضًا (Neihart et. al., 2002).

٢٠- قد يشخّص بعض هؤلاء الأطفال خطئًا بأنّهم مصابون باضطّراب (أسبيرغر)، الذي يظهر المصابون به صعوبة في التعاطف، وحاجة إلى البنية المحدّدة، والجمود، وميل نحو الحقائق والتفاصيل، وتوجّه جدّيّ ومادّيّ نحو المواقف، والحياة. ويمكن معرفة المزيد من ويب وزملائه، «Webb et.al., 2005».

٢١. Neumeister (2004)

٢٢. من البحوث التّي توضّح هذا الأمر بحث "كوفمان" (Kaufmann, 1981) عن العلماء الرئاسيين Presidential Scholoars، الذين كانوا ذوي تحصيل مرتفع، على الرغم من أنّ تحصيلهم لم يكن مبالغًا فيه. لقد تعوّد كثير

من هؤلاء الطلاّب الجامعيين الأذكياء والمتكيّفين مع الجامعة على المكافآت والتقدير، حتّى أنّهم شعروا بالحيرة والإحباط إن لم يحصلوا عليها بعد أن دخلوا عالم العمل، بصفتهم راشدين.

٢٣. Csikszentmihalyi (1990)

٢٤. Goertzel et al. (2004)

٢٥. Maddi, Bartone, & Puccetti (1987)

٢٦. MacKinnon (1978,p.171)

٢٧. Olszewksi-Kubilius (2002)

٢٨. Galbraith & Delisle (1996)

٢٩. طوّر "ألبرت إليس" (Albert Ellis) في الخمسينيّات من القرن الماضي "النظريّة الانفعاليّة العقلانيّة" -Rational Emotive Therapy، حيث أوضح مفهوم "الحديث الذاتيّ" بصفته مظهرًا رئيسًا للتفكير الخطأ الذي يؤدّي إلى مشاعر الأسى والحزن. وقد شُرحت هذه النظريةّ في كتاب "إليس وهاربر" (Ellis & Harper,1929).

٣٠. الخبرات التّي مرّ بها "فيكتور فرانكل" (Viktor Frankl) ساعدته على تطوير منحى في العلاج النفسيّ أطلق عليه "العلاج بالبحث عن معنى الحياة (Logotherapy)، كما ساعدته على تأليف عدّة كتب منها، مثلاً، بحث الإنسان عن المعنى (١٩٩٧)، (Man's Search for Meaning, 1997)، وبحث الإنسان عن المعنى النهائي (٢٠٠٠) (Man's Search for Ultimate Meaning 2000)، حيث يدور كلّ منهما حول أهميّة نظرة الإنسان إلى أحداث العالم.

٣١. يعدّ الحديث الذاتيّ مكوّنًا أساسيًّا من مكوّنات ما يسمّى "الوظيفة التنفيذيّة" في الدماغ، أيْ القدرة على التخطيط المسبق، وتقويم النواتج المحتملة للسلوكات التّي تفكّر في القيام بها.

٣٢. Silverman (1993); Whitney & Hirsch (2007)

٣٣. Whitney & Hirsch (2007)

٣٤. بتصرّف عن (Delisle,1992) و (Ellis & Harper,1979).

٣٥. يمكن الحصول على مزيد من المعلومات عن الحديث الذاتيّ، والمعتقدات اللاعقلانيّة، وطرق التعامل معها من (Dryden & Hill,1992) و(Ellis & Harper,1979) أو من معهد "ألبرت إليس" (www.rebt.org)

٣٦. يلخّص "سيليجمان" (Seligman,1995)، الرئيس السابق لرابطة علم النفس الأمريكيّة، البحوث التّي تحدثت عن الصفات النفسيّة والسلوكيّة التّي من الممكن أن تتغيّر، وعن تلك التّي تتحدّد، إلى حدّ كبير، بالوراثة.

٣٧. يقدّم كتاب (ما الذي يمكن أن تغّيره ، وما الذي لا يمكنك تغييره)، لعالم النفس "سيليجمان" تلخيصًا ممتازًا لهذه البحوث. What you can change – And What you Can't (1995).

٣٨. يصف «ميلر» (Miller,1996) بالتفصيل كيف يمكن لوالدي الطفل الموهوب الانصياع بسهولة وراء نمط من الحماية الزائدة لأطفالهم، والتدخّل المفرط في شؤونهم، محاولين، أحيانًا، أن يعيشوا حياتهم مرّة أخرى من خلال أطفالهم.

٣٩. وصف «ايفيتش وشاتيه» (Reivich & Shatte, 2002) هذا الأسلوب بشيء من التفصيل.

٤٠. أدخلت النظريّة الانفعاليّة العقلانيّة التّي طوّرها «البرت إليس» مصطلح «الإصابة بالكارثة» (Catastrophizing).

٤١. ثمّة مقالتان تقدّمان توجيهًا لكيفيّة استعمال العلاج بالسيرة الذاتيّة مع الأطفال الموهوبين، هما مقالة (He'rbert,1995)، ومقالة (He'rbert & Kint,2000).

٤٢. تؤكّد «هولستيد» (Halsted,2002)، بصفتها أمينة مكتبة ومتخصّصة في الموهبة، أهميّة القراءة لتطوير الجوانب الانفعاليّة/الاجتماعيّة والعقليّة لدى الأطفال الموهوبين. ويصف كتابها القارئ الموهوب، كما يتضمّن تلخيصات

قصيرة لنحو ٣٠٠ كتاب، مفهرسة حسب المستويات القرائيّة من الروضة حتّى الثاني عشر، إضافة إلى الفهرسة حسب الموضوعات، أو العناوين.

٤٣. مؤلّفو هذه الكتب هم: Galbraith,1984; Galbraith & Delisle,1996; Adderholdt & Goldberg,1999; Greenspon,2001; Coloroso,2004; Kaufman, Raphael, & Espeland,1999.

٤٤. Hèbert & Espeland (1999)

٤٥. Progoff (1992)

٤٦. تورد «مريام أدروهولت وجان جولدبيرغ» (Miriam Adderholdt & Jan Goldenberg) في كتابهما(السعي إلى الكمال، ما الخطأ في أن يكون المرء جيّدًا أكثر من اللازم) «Perfectionism: Wha's Bad about Being Too Good»، عددًا كبيرًا من الأشخاص المشهورين الذين فشلوا في بداية حياتهم، ولكنّهم ثابروا ونجحوا في نهاية المطاف، بل وأصبحوا من البارزين.

٤٧. Goertzel et al. (2004)

٤٨. Jones (1994); Panati (1987)

٤٩. وجد «بيترسون وراي» (Peterson & Ray,2006) في دراسة على المستوى القوميّ أنّ نحو نصف أطفال الصفّ الثامن قد تعرّضوا إلى التنمّر، وأنّ (١١٪) منهم تعرّضوا لذلك مرارًا.

٥٠. استُعملت الكلمة التذكيرية HALT (التّي تشير إلى جائع، غضبان، وحيد، متعب) عدّة سنوات في برنامج «المدمنون المجهولون على الكحول» بصفتها طريقة لإبراز المواقف التّي يمكن أن تحفّز الشخص وتدفعه إلى «الخطأ»، والبدء بشرب الكحول مجدّدًا. لكنّ بعض العائلات ابتكرت كلمات تذكيريّة خاصّة بها.

٥١. يمكن الاطّلاع على مناقشة كاملة حول نقص سكّر الدم الارتكاسي reactive hypoglycemia عند الأطفال الموهوبين في (webb et.al.2005).

٥٢. (Seligman,1996) و (Reivich & Sahtte', 2002).

٥٣. جمع فاليانت (Valliant (1995,2002 وهو معالج نفسيّ، وأستاذ في كليّة الطّب بجامعة هارفارد، حيث قدّم بيانات من ثلاثة مشاريع بحثيّة في علم الاجتماع تتبّعت(٨٢٤) شخصًا، لأكثر من خمسين عامًا- من المراهقة حتّى الشيخوخة-. واختار أفراده من دراسة موّلتها جامعة هارفارد على الذكور البيض، ومن دراسة عن الذكور الطبيعيين. استنتج "فاليانت" من الدراسة التّي أجراها "تيرمان" عن النساء الموهوبات، في الأعوام ١٩٢١، ١٩٣٠، و ١٩١١ على التوالي أنّ النجاح الجسميّ والانفعاليّ في الشيخوخة يعتمد أساسًا على عدم إساءة استعمالهنّ التبغ والكحول، وعلى استعمالهنّ أساليب تكيفيّة لمواجهة المشكلات، ومحافظتهنّ على وزن صحيّ يرافقه بعض التمارين الرياضيّة، وعلاقة حبّ مستديمة (تكون، معظم الأحيان، علاقة زواج)، وعدد سنوات التعليم. وقد استثنيت العوامل التّي لا يمكن ضبطها وتغييرها، مثل، طول العمر الوراثيّ، أو صفات الوالدين، وأمزجة الأطفال، من كونها مسبّبات ذلك النجاح. وننصحك بقراءة Valliant,2002 للحصول على مزيد من المعلومات.

٥٤. طوّر "مارتن سيليجمان ورفاقه "١٩٩٦"، برامج كاملة تعزّز المرونة الانفعاليّة عند الأطفال وتساعدهم على حسن إدارة الضغوطات.

٥٥. Colangelo & Davis (1997); Silverman (1993); Webb (1993).

الفصل السابع

١. يصف «شينك» (Shenk, 2005) كيف استعمل "أبراهام لينكولن" الاكتئاب بصفته عاملاً للنّمو، ومساعدًا على تطوير قوّة الهدف والعقيدة.

٢. Cross-National Collaborative Group, 1992

٣. بيّنت الدراسات التّي تناولت الأطفال بين سنّ العاشرة والثالثة عشرة أنّ نحو ٢٪ - ٩٪ منهم مكتئبون. وتبدي نحو ١٥٪ من البنات المراهقات بين سنّ الرابعة عشرة، والسادسة عشرة مستوى دالاً من الاكتئاب، في حين لا تتعدّى نسبة الأولاد المكتئبين ٨٪ أو ٩٪ (Lewinsohn,Hops, Roberts, Costello,1989 Seeley, And rews, 1993).

٤. على الرغم من أنّ خطر الانتحار يكون أعلى ما يمكن لدى الذكور البيض صغار السنّ، إلاّ أنّ معدّلات الانتحار في تزايد سريع لدى الذكور السود صغار السنّ. فقد ارتفعت نسبة الانتحار عند الذكور الأمريكيين من أصل إفريقي في سنّ ١٥ – ١٩ عامًا إلى ١٦٥٪ بين عامي ١٩٨٠ و ١٩٩٢. ويعدّ الانتحار ثالث سبب من أسباب الوفاة في الولايات المتّحدة بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥-٢٤ عامًا، . لمزيد من المعلومات انظر: National Academy of Child and Adolescent Psychiatry,1997 Costello,1989; Lewinsohn et. al., 1993.

٥. Pelkonen & Marttunen (2003).

٦. National Center for Disease Control and Prevention, 2006

٧. انظر: (Piechowski,1979) (Kaiser & Brendt,1985);(Blatt,1995)؛ Delisle (1986). ويمكن الاطّلاع على تلخيص جيّد للبحوث فيما يتعلّق بهذا الموضوع في (Neihart et. al., 2002).

٨. انظر: (Cross, 1996,2005)؛ و (Gust-Brey & Cross, 1998).

٩. يكون الأطفال الملتحقون ببرامج مدرسيّة للموهوبين ناجحين في المدرسة، معظم الأحيان، ممّا يشير إلى أنّهم لن يعانوا من أيّ مشكلات اجتماعيّة، أو انفعاليّة.

١٠. Neihart (1999)

١١. Baker (2004)

١٢. تتوافر نسخ من هذه الاستطلاعات السنويّة على الموقع www.whoswho-highschoool.com.

١٣. Davidson & Linnoila (1991)

١٤. Kerr (1991); Piirto (2004); Silverman (1993)

١٥. Jamison (1995); Ludwig (1995); Piirto (2004)

١٦. Neihart (1999)

١٧. كان عالم النفس "مارتن سيليجمان" أوّل من استعمل مفهوم "العجز المكتسب" Learned Helplessness عام ١٩٩٦، بناءً على بحوث أجراها على الكلاب بدايةً، ثمّ عمّمها على الإنسان لاحقًا، حيث وصف فيها كيف يتعلّم الشخص أن يكون عاجزًا، حتّى في مواقف يستطيع أن يقوم فيها بأفعال يمكن أن تغيّر الموقف.

١٨. يناقش كلّ من "روجرز" (Rogers, 2002) و "روف" (Ruf, 2005) أهميّة المطابقة بين البرنامج وحاجات الطفل، ويصفان الطرق التّي تؤدّي إلى تطوير خطّة تربويّة خاصّة بكلّ طفل.

١٩. Dweck & Licht (1980)

٢٠. ربّما كان هذا هو سبب اختلاف الرجال والنساء في مجالات معيّنة، رغم أنّهم يكونون عمومًا، متشابهين في التفاؤل الكليّ. فالرجال متفائلون فيما يتعلّق بالعمل، وينظرون إلى الفشل والمشكلات بأنّها مؤقّتة، ومرتبطة بالموقف، وتنتج عن أسباب لا علاقة لها بنقص معيّن في دواخلهم. ولكنّهم، مع ذلك، متشائمون فيما يتعلّق بأسباب فشلهم في العلاقات الاجتماعيّة، حيث يعتقدون إنّها دائمة وطويلة الأمد، وشاملة، وتنتج عن نقص في دواخلهم. وعلى النقيض من ذلك، فإنّ النساء متفائلات فيما يتعلّق بأسباب الفشل الاجتماعيّ، ومتشائمات فيما يتعلّق بتحقيق الإنجازات (Seligman,1996).

٢١. تتزايد معدّلات الاكتئاب باطّراد كلّما تقدّموا نحو البلوغ (Seligman, 1996).

٢٢. الرابطة الأمريكيّة لعلم النفس American psychiatric Association-APA, 2000.

٢٣. يمكن الاطّلاع على مصادر ممتازة تتحدّث عن الاختلاف في تعبير الأولاد والبنات عن الاكتئاب، في (Kerr,١٩٧٩)، و(Kerr & Cohn; 2001). ويوجد مصدر آخر، لكنّه كُتب بلغة علميّة متّخصصة، هو (Ilardi,Craighead & Evans,1997).

٢٤. تعدّ المخدّرات والكحول مادّتان مثيرتان للاكتئاب، بطبيعتهما، فهما تسبّبان تفكيرًا ضبابيًّا، وتؤدّيان في النهاية إلى زيادة الاكتئاب سوءًا. American Institute of preventive Medicine,2005 .

٢٥. Seligman (1998b)

٢٦. Evans (2004)

٢٧. Carver & Scheier (1999); Seligman (1998b,2002)

٢٨. Plomin (2004)

٢٩. Seligman (1996)

٣٠. يكون الراشدون الذين ماتت أمّهاتهم عندما كانوا في سنّ الحادية عشرة معرّضين لخطر الاكتئاب المرتفع طيلة حياتهم بعد ذلك. ولا يوجد على ما يبدو، أثر مماثل يرتبط بموت الأبّ (Seligman,1996).

٣١. U.S. Census Bureau (2001)

٣٢. يصف "بيفر" (pipher, 2000) هذا التوجّه المزعج بصورة بليغة.

٣٣. لقد تزايدت العزلة الاجتماعيّة، وثمّة تناقص في شبكات الدعم (Mcpherson et. al., 2006). فقد بيّنت بعض الدراسات الرسميّة، مثل، دراسة "إيجلاند وهوستيتر" (Egeland & Hostetter,1983) أنّ تماسك المجتمع المحليّ أو تفكّكه يؤثّر في الصحّة النفسيّة لأفراده. ولكنّ دراسات أخرى، مثل، دراسة "نولن – هوكسيّما" و "جيرجوس" و "سيليجمان" (Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1986,1992) أكّدت أنّ الطلاق واضطّراب الحياة بين الوالدين ينقلان للطفل إحساسًا بعدم الاستقرار، وتؤدّيان لاحقًا إلى الاكتئاب.

٣٤. Seligman (1996,p.27)

٣٥. Viorst (1998,p.5)

٣٦. Delisle (2006,p.88)

٣٧. Delisle (2006;p.124)

٣٨. انظر (Hewitt & Flett, 1991a) و (Whitmore,1980).

٣٩. Baum & Owen (2004); Baum, OWen, & Dixon (1991); Hayes & Sloat (1990);Webb et al. (2005)

٤٠. ذكرت كلّ من "إيلين وينر" (Winner,1996) و "سيلفرمان" (Silverman,1993) أنّ الأطفال والراشدين الموهوبين يميلون إلى الانطواء أكثر من ميلهم إلى الانبساط – لا سيّما إن كانوا موهوبين جدًّا – وأنّ هذا الميل إلى الانطواء يكون لدى الموهوبين، أكثر ممّا هو لدى الآخرين. كما يميل المنطوون إلى إعادة شحن طاقاتهم كلّما تقدّم الزمن، في حين يزداد المنبسطون نشاطًا وانتعاشًا انفعاليًّا لدى وجودهم مع أشخاص آخرين. ومن المحتمل أن يكون مزاج الانطواء عاملاً مشوِّشًا في عمليّة تشخيص الاكتئاب، وفي التعامل مع الأطفال الموهوبين.

٤١. Bloom (1985); Goertzel et al. (2004); Kerr (1997)

٤٢. Delisle (2006,p.15)

٤٣. من علماء النفس والمعالجين النفسيين الذين كتبوا عن بعض القضايا الوجوديّة Cooper,2003; Webb, 1999 May ,1994; Van Deurzen, 2002; Yalom & Yalom,1998

٤٤. لقد كتب أشخاص كثيرون عن الاكتئاب الوجودي، منهم مثلاً، Albert Camus; Viktor Frankl; May; Jean Paul Sartre; Irvin Yalom Rollo – لكنّ عددًا قليلاً منهم ربط بين هذا الاكتئاب والأطفال والراشدين الموهوبين. كما أنّ عددًا أقلّ من ذلك اعترفوا أنّ الاكتئاب الوجوديّ أشدّ احتمالاً لدى الأطفال والراشدين الذين تزيد معاملات ذكائهم عن ١٦٠ درجة. ويتغاضى الباحثون، معظم الأحيان، عن بُعد الموهبة، حتّى وإن كان بُعدًا مركزيًّا في معظم الاكتئابات الوجوديّة.

٤٥. يمتاز الأطفال المعرّضون للاكتئاب عادةً، بأسلوب اجتماعيّ من السلبيّة والانسحاب؛ ولذلك فإنّهم يتعرّضون إلى الاستغلال معظم الأحيان، في حين يتنمّر بعضهم الآخر إن لم يحصلوا فورًا على ما يريدون (Seligman,1996).

٤٦. Seligman (1996)

٤٧. اقتبست هذه المبادئ، بتصرّف، من "هايز وسلوت" (Hayes & Sloat,1990).

٤٨. أبرزت "فيورست" (Viorst,1998) هذه النقطة في كتابها المميّز: الخسائر الضروريّة (Necessary Losses).

٤٩. Delisle (1986,p.560)

الفصل الثامن

١. تتبنّى بعض المدارس فكرة الصفوف المجمّعة (الصفّ الأوّل والثاني، أو الصفّ الثالث والرابع، مثلاً)، في حين تسمح القليل من المدارس بانتقال الطالب إلى صفّ أعلى حسب سرعة تعلّمه، واستعداده للتعلّم. كما تسمح مدارس «مونتسوري» للطلاّب بالانتقال إلى صفّ أعلى، بناءً على استعداداتهم الفرديّة. وعلى الرغم من ذلك فإنّ هذه المدارس تتبّع نظامًا -خفيًّا- يجد الأطفال الموهوبون صعوبة في التكيّف معه.

٢. يتعرّض الوالدان، معظم الأحيان، إلى نصائح قويّة، وغير صحيحة،على الأغلب، إن طلبا من المدرسة أن تقبل أطفالهما قبل وصولهم السنّ المناسبة لدخول المدرسة، أو أن تسمح لهم بتجاوز صفّ كامل. وعلى الرغم من الاعتراضات المتكرّرة من الوالدين والتربويين، فإنّ البحوث تدعم فاعليّة مثل هذه الخيارات التسريعيّة. يمكنك الاطّلاع على تلخيص هذه البحوث ومناقشة إجراءتها في دليل مقياس (آيوا) للتسريع (Iowa Acceleration Scale Manual)، لـ(أسولين، وآخرين) (Assouline et. al.,2003). كما يمكن للقرّاء المهتمّين بهذا الموضوع زيارة الموقع الإلكترونيّ: www.nationdeceived.org لقراءة أو تحميل تقرير" أمّة مخدوعة" (Nation Deceived)، وهو تقرير يتناول قيمة التسريع، والبحوث التّي تدعم الأشكال المختلفة من التسريع، بما في ذلك السماح بتجاوز الصفوف، وتسريع المادّة الأكاديميّة الواحدة.

٣. Goertzel et al. (2004)

٤. انظر: (Ciarrochi, Forgas, & Mayer,2001) و (Goleman,1995).

٥. Silverman (1993); Winner (1996)

٦. Halsted (2002)

٧. Kerr (1997)

٨. Webb et al. (1982,p.147)

٩. اتّصال شخصيّ من مجهول (٢٠٠٦).

١٠. للحصول على المزيد من الاستراتيجيّات التّي تناسب الأطفال بين سنّ الرابعة والثانية عشرة، يمكن الاطّلاع على (١٩٩٦,Frankl). وللاطّلاع على الاستراتيجيّات التّي تناسب الأطفال الأصغر سنًّا من ذلك، انظر "براون، و براون،٢٠٠١" (Brown & Brown (2001).

١١. Galbraith (1983,p.83)

١٢. Galbraith (1983,p.83)

١٣. Kerr & Cohn (2001,p.137)

١٤. الرابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين (American Association for Gifted Children, 1978, p.20).

١٥. اتّصال شخصيّ من مجهول (٢٠٠٦).

١٦. Kerr (1997)

١٧. Kerr & Cohn (2001)

١٨. لا تؤكّد قيم الأقران التحصيل الأكاديميّ، سواء عند الذكور أو الإناث. ومن المؤكّد أنّ ثقافتنا تسهم في تدني التحصيل لدى الأطفال الموهوبين من الأولاد والبنات. لقد بدأت بعض المدارس والجامعات تدرك هذا التوجّه، وبناءً عليه شرعت في تطوير برامج خاصّة تشجّع النساء والبنات على استكشاف الرياضيّات والعلوم، إضافة إلى تطوير برامج أخرى تجشّع طلاّب الأقليّات على الالتحاق بالجامعات. وعلى الرغم من توافر هذه البرامج كلّها، فإنّ ضغوطات الأقران لا تزال تؤثّر في الحياة اليوميّة للطفل الموهوب.

١٩. Simpson & Kaufmann (1981)

٢٠. جاءت هذه الفكرة من النظريّة التّي طوّرها "شوتز" (Shutz,1958)، وأداة القياس الناجمة عنها (FIRO-B)، وهي من أكثر الأدوات استعمالاً في المواقف العمليّة لمساعدة الناس على فهم بعضهم بعضًا، والعمل بفاعليّة مع الآخرين.

٢١. للحصــول على نصائح عمليــّة في هذا المجــال، انظر: (Coloroso, 2004)، و(Kaufman et. al., 1999)، و(Paterson, 2000).

٢٢. يعدّ برنامج تطوير القيادة، (Leadership Development Program) الذي اقترحه "كارنز وتشوفن" (Karnes & Chauvin,2000) من البرامج التّي تفيد الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن اثني عشر عامًا.

٢٣. اقتُبس هذا النّص بتصرّف عن (ريمْ ،٢٠٠٧)،(Rimm, 2007).

٢٤. هذه الكتب التّي ألّفها «فيورست» (Viorst,1988) و «شانلي» (Shanley, 1993) مثبّتة في ثبت المراجع.

٢٥. Halsted (2002)

٢٦. إنّ مجموعات الدعم الوالديّ المبنيّة على أساس نموذج (DeVries & Webb, 2007) (SENG) تزوّد الوالديْن بفرص ممتازة يشعران فيها بالدعم في أثناء استطلاعهما خيارات التنشئة الأبويّة. كما أنّ الأجداد الذين يعرفون السلوكات المميّزة للأطفال الموهوبين يمكن أن يزوّدوا الوالدين بالفهم والطمأنينة. انظر مثلاً: دليل الأجداد لتربية الأطفال الموهوبين (Grand Parent'Guide to Gifted Childern)، من تأليف:(ويب، وجور، وكارنز، و ماكدانيال)، (Webb, Gore, Karnes, & McDaniel, 2004).

الفصل التاسع

١. Rimm (2007)

٢. Faber & Mazlish (1988,p.29)

٣. Leman (2004)

٤. Gross (1993)

٥. وجد "سلفرمان" (Silverman,1988) أنّ نحو ثلث أشقّاء الأطفال الموهوبين، تقريبًا، يبعدون عن بعضهم بعضًا (خمس) نقاط من الذكاء، في حين يبعد الثلثان المتبقيان منهم (عشر) نقاط.

٦. Dreikurs & Soltz (1991)

٧. Rimm & Lowe (1998)

٨. هذا التمرين مقتبس من (فيبر، و مازليش)، (Faber & Mazlish, 1988).

٩. أطلق عالم النفس (ألفرد آدلر) Alfred Adler على هذه المعتقدات مصطلح (أسلوب الحياة)، "Lifestyle"وهو يبدأ بالتشكّل في الطفولة المبكّرة. وتعدّ بعض معتقدات أسلوب الحياة مفيدة في مرحلة الرشد، في حين يمكن أن تعيق معتقدات أخرى - مثل الاعتقاد بأنّك لا تستطيع أن تثق بأحد- بناء العلاقات مع الآخرين. وبما أنّ معتقدات أسلوب الحياة تتشكّل عندما تكون خبرتنا بالعالم محدودة، فإنّ هذه المعتقدات تكون أحيانًا (معتقدات مغلوطة)، ولكنّها مع ذلك، تؤثّر في حياتنا وأفعالنا.

١٠. Faber & Mazlish (1988,p.78)

١١. وصف (فيبر، و مازليش) هذا النشاط على نحو جيّد (Faber & Mazlish, 1988).

١٢. Faber & Mazlish (1988,p.80)

١٣. وهذه أيضًا مشتّقة من (فيبر، و مازليش) (Faber & Mazlish,1988).

الفصل العاشر

١. كانت الوصايا، في العصور الوسطى، وما قبلها، تكتب لنقل تعليمات ذات طبيعة أخلاقيّة ودينيّة إلى الأطفال وسلالاتهم، إضافة إلى توجيهات تتعلّق بتوزيع ممتلكات الشخص الدنيويّة الماديّة. تسمّى هذه النصائح الأخلاقيّة (الوصايا الأخلاقيّة) ولا تزال بعض العائلات تكتبها حتّى هذه الأيّام. ونحن نعتقد أنّ الوصيّة الأخلاقيّة يمكن أن تمثّل مساهمة قيّمة للعائلة، ويمكن أن يتعاون جيلان أو أكثر من أجيال العائلة في كتابتها. وللحصول على المزيد من المعلومات فيما يتعلّق بهذا الموضوع، اقرأ كتاب «بينز» (Baines,2001).

٢. (كير، و كون)، (Kerr & Cohn, 2001) أنّ مجتمعاتنا ألغت كثيرًا من حقوق نقل الملكيّة، وأنّ العالم أصبح نتيجة لذلك؛ أكثر حيرة وتشويشًا للأطفال الأذكياء في أثناء نموّهم. ويحاول هؤلاء الأطفال أن يملؤوا هذا الفراغ بابتكار حقوقهم وطقوسهم الخاصّة بالملكيّة ونقلها، ويتمّ ذلك على الأغلب، بوساطة الجماعات التّي يشكّلونها.

٣. (Bombeck, 1988)

٤. طوّر "كولبرغ" Kohlberg نظريّته عام ١٩٦٤، ولا تزال هذه النظريّة الأكثر تأثيرًا في ميدان النمّو الخلقيّ حتّى هذه الأيّام، ويذكر أنّ (كارول جيليجان Carol Gilligan) انتقدت "كولبرغ"؛ لأنّها اعتقدت أنّ نظريّته التّي اعتمدت أساسًا على الذكور، لم تنجح في وصف النمّو الخلقيّ عند الإناث. ولاحظت "جيليجان"، (Gilligan, 1993) أنّ النساء يعتمدن في قراراتهن على الأشياء الموجبة "للرعاية والاهتمام"، وليس على القوانين، وتؤكّد المراحل العليا في النمّو الخلقيّ، ضرورة عدم إيذاء الذات، أو إيذاء الآخرين.

٥. وجدت "جروس" (Gross, 1993) في عيّنة دراستها التّي أجرتها في استراليا، أنّ معظم الأطفال ذوي المواهب الاستثنائيّة ، أظهروا مستويات عالية مماثلة من الأداء الخلقيّ.

٦. بتصرّف من "كولبرغ" (Kohlberg,1964).

٧. نُسب هذا الاقتباس إلى "مارك توين" في عدد سبتمبر ١٩٣٧ من صحيفة Reader's Digest.

٨. Webb et al. (1982, p. 178)

الفصل الحادي عشر

١. U.S. Census Bureau (2001)

٢. يوجد مصدران مهمّان ومفيدان في هذا المجال، هما: الإرث غير المتوقّع من الطلاق The Unexpected Legacy of Divorce لـ"وولرستاين، و لويس، و بلاكيسلي، Wallerstein, Lewis & Blakeslee, Rool 2001، والنمو بوجود الطلاق (Growth with Divorce) لـ "كالتر" (Kalter, 2005).

٣. Covey (2004)

٤. يمكن أن يكون الحديث إلى الأطفال عن برامج الأخبار المزعجة مفيدًا لهم، فقد يرغب الأطفال أحيانًا في أخذ زمام المبادرة، ولا شكّ في أنّ إرسال تبرّعات إلى مؤسّسة خيريّة لها نشاط في هذا الميدان، سوف يسمح للطفل بأن يكتسب مستوى معقولاً من الضبط.

٥. Ginott (2003)

٦. يمكن أن يوفّر الأجداد قدْرًا من الحكمة والوقت المميّز والرؤية الثاقبة للطفل الموهوب، إضافة إلى منح الوالدين استراحة من عمليّة التربية. (Weeb et. al. 2004).

٧. Roeper (1995,p.149)

٨. تصف "ميلر" (Miller, 1996) في هذا البحث أنماط الشبكات الاجتماعيّة التّي شاهدتها في عيادتها الإكلينيكيّة.

٩. هناك أمثلة كثيرة في Bloom (1985), Goertzel et al. (2004), and Winner (1996).

١٠. Goertzel et al. (2004); Bloom (1985)

١١. يورد "روف" (Ruf,2005) أمثلة عديدة على ذلك.

١٢. يزوّدنا "فيورست" (Viorst, 1998) بتفسير مقنع لذلك، إلى جانب توكيدات ضروريّة كثيرة حول ضرورة الخسارة، والفرص التّي تظهر بعد ذلك.

١٣. Rimm & Lowe (1998)

١٤. Nugent (1991) and Radin (1994)

١٥. Rimm & Lowe (1998)

١٦. انظر: (Jacabsen,2000), (Streznewski,1999)

الفصل الثاني عشر

١. «روبنسون» (Robinson, 2006).

٢. تقدّر أعداد الطلاّب الموهوبين ذوي الإعاقات نحو١٨٠,٠٠٠ - ١٢٠,٠٠٠

٣. (Davis & Rimm, 1994)، وقد تصل إلى٥٤٠,٠٠٠ (Minner, 1990).

٣. Webb et al. (2005)

٤. Eide & Eide (2006a, p.241)

٥. للحصول على المزيد من المعلومات عن هذا الموضوع، انظر (Webb & Dietrich,2006); (Eide & Eide, 2006 a).

٦. إن كان لديك مثل هذا الطفل، فإنّنا ننصحك بالرجوع إلى أحد المصادر التالية Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children and Adults, (Webb et. al.2005) Different Minds(Lovecky,(2004),2e-the Twice Exceptional Newsletter.

وقد أوردنا عددًا من هذه المصادر في نهاية الكتاب. ونحن نوصي، بصورة خاصّة، باستعمال كتاب (Eide & Eide,2006 a)، (The Mislabeled Child)، وهو كتاب مليء باستراتيجيّاتٍ وسلوكاتٍ خاصّة.

obeikandi.com

٧. Brody & Mills (1997)

٨. Robinson & Olszewski-Kubilius (1996)

٩. انظر (Kay,2000) و(Eide & Eide, 2006a).

١٠. القانون العام (٩٤ – ١٤٢): يحدّد هذا القانون - وهو تشريع الحكومة الاتّحاديّة الذي يقرّر أيّ الأطفال يتلقون خدمات لاضطّرابات التعلّم- صعوبةَ التعلّم بطريقتين هما: ١- عند انحراف أداء الطفل بمقدار(١,٥٥) انحراف معياريّ على اختبارات التحصيل عن درجته المعياريّة على مقياس كامل للذكاء. و ٢- إذا كان أداء الطفل أدنى من مستوى الصفّ الذي قُبل فيه بصفين كاملين. ويشار إلى هذا عادةً بنموذج "التناقض" Disrepancy Model. ومن غير المستغرب، إذن، عدم التعرّف إلى الأطفال الذين تخصّص لهم خدمات خاصّة باضطرابات التعلّم، في بلادنا، قبل وصولهم إلى الصفّ الثالث، أو ما بعده، بصرّف النظر عمّا إذا كانوا موهوبين أم لا. فلا يمكن لأيّ طفل أن يقلّ أداؤه بصفّين أو أكثر إن كان في الصفّ الأوّل أو الثاني. كما أنّ اختبارات الذكاء، أو اختبارات التحصيل لا تجرى عادة للأطفال قبل وصولهم الصفّ الثالث.

١١. لم تظهر حتّى الآن آثار التغيّرات التّي طرأت على تشريعات الحكومة الاتّحاديّة لقانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA)، الذي تبنّته الولايات المتّحدة عام ٢٠٠٥، المتعلّق بالتعرّف إلى ذوي صعوبات التعلّم، خاصّة الأطفال مزدوجي الاحتياج. فلم تكن التشريعات قد وضعت موضع التنفيذ، عند طباعة هذا الكتاب، لا على مستوى المدرسة، ولا على مستوى الولاية.

١٢. يتعلّم علماء النفس أن يبحثوا أوّلاً عن الفرق الكلّي بين الدرجة على المقياس اللفظيّ، والدرجة على المقياس الأدائيّ. فإن زاد الفرق عن (٢٠) نقطة، فإنّهم يشكّكون في وجود صعوبة تعلّم مرتبطة بهذا التناقض. ثمّ يفحص علماء النفس انتشار الدرجات بوساطة الاختبارات الفرعيّة المكوّنة للمقياس الكليّ، والمكوّنة لكلّ من الذكاء اللفظيّ والذكاء الأدائيّ، فإن كان الفرق بين الاختبارات الفرعيّة دالاً أمكنهم الشكّ في وجود صعوبات تعلّمية محدّدة. لكنّ البحوث لم تدعم هذا المنحى في دراسة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم (Sattler, 2001)؛ لأنّ هؤلاء الأطفال هم مجموعة متباينة، يصعب التأكّد من وجود أنماط محدّدة فيها. يضاف إلى ذلك أنّ معظم المهامّ المكوّنة لاختبارات الذكاء تقيس وظائف الفصّ الجداريّ من الدماغ. وبناءً عليه؛ يكون من السهل تجاهل الأطفال الذين يعانون من أعطال في وظائف الفصّ الأماميّ والصدغيّ بوساطة الاختبارات التربويّة والنفسيّة الروتينيّة (Spreen, Risser, & Edgell, 1995). ومن الممكن ألاّ نستطيع قياس وظائف أعضاء كاملة من الدماغ التّي تؤثّر في السلوك والمزاج والأداء المعرفيّ ما لم يكن الشخص الذي يطبّق الاختبار مدرّبًا على البحث عنها؛ وهذا التدريب، طبعًا، ليس جزءًا أساسيًّا من المنهاج الذي يُدرّسه أخصّائي علم النفس في المدرسة.

١٣. انظر (Robinson & Oszewski-Kubilius, 1996) و(Silverman, 1997a).

١٤. انظر (Silver & Clamit, 1990) و(Sweetland,Reina, & Tatti, 2006).

١٥. وجد "ويب، ودايرّ" (Webb & Dyer, 1993)، في دراسة واسعة النطاق، أنّ درجات الذكاء اللفظيّ، ودرجات الذكاء الأدائيّ اختلفت بشكل كبير لدى الأطفال الموهوبين، حيث بلغ الفرق نحو ٤٥ نقطة في إحدى الحالات، ولكنّها لم ترتبط بأيّ مشكلة عصبيّة أو نفسيّة جديّة. كما وجدا أنّ ٥٠٪ من الأطفال الموهوبين الصغار (أقلّ من عشر سنوات) الذين حصلوا على درجات ذكاء كليّة تتراوح بين ١٣٠ – ١٤٤، تفوّقوا في واحد أو أكثر من الاختبارات الفرعيّة. أمّا عندما كانت درجات ذكائهم الكليّة أعلى من ١٤٥، فإنّ ٧٧٪ منهم حصلوا على الدرجات القصوى المسموحة على أربعة اختبارات فرعيّة أو أكثر من أصل ١٠ اختبارات، وحصل ٨٠٪ من الأطفال الأكبر سنًّا على سقف ثلاثة أو أكثر من الاختبارات الفرعيّة عندما استُعمل مقياس "وكسلر" لذكاء أطفال ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائيّة المعدّل (WPPSI-R) مع أطفال موهوبين مرتفعي الذكاء. انظر أيضًا: Brown& Yakimowski,1987; Malone, Brounstein, Von Brock,& Shaywitz, 1991, Sattler,2001 Wilkinson,1993,.

١٦. انظر Fox, Brody, & Tobin,1983, ;Hishinuma, 1993, Mendaglio,1993; Olenchak,1994 ;Schiff, Kaufman, & Kaufman, 1981.

١٧. Lovecky (2004); Maxwell (1998); Rourke (1989); Silverman (2002).

١٨. يشير العجز العروضيّ إلى عدم قدرة الشخص على استيعاب تعديلات الصوت أو الموسيقى، (الجوانب الدقيقة للإيقاع، أو نبرة الصوت). ولكنّ بعض المختّصين يستعملون هذا المصطلح للإشارة إلى عدم القدرة على قراءة تلميحات الوجه الدقيقة، والإشارات أو الجوانب غير اللفظيّة الأخرى.

١٩. Rourke (1989)

٢٠. Shaywitz (2003)

٢١. انظر (Eide & Eide, 2006a)

٢٢. انظر (Eide, & Eide, 2006 b)

٢٣. انظر (Goldstein & McNeil, 2004)

٢٤. (Lind (2001); Tucker & Hafenstein , 1997)

٢٥. للاطّلاع على نقاش مستفيض عن قضايا التكامل الحسيّ، انظر (Kranowitz, 1998).

٢٦. توجد مناطق معيّنة في الدماغ مسئولة عن ترجمة المعلومات البصريّة الخامّ إلى شيء ذي معنى. وتبقى المعلومات رموزًا لا معنى لها إلى أن يترجمها الدماغ، تمامًا كما هي الحال في النّص الذي كان في الأصل رموزًا من الأصفار والآحاد على جهاز الحاسوب. وكي نتوسّع في التشبيه؛ نقول:" إنّ الأطفال ذوي المشكلات الحسيّة الإدراكيّة يجدون صعوبة في ترجمة المعلومات الثنائيّة الخامّ المنقولة بوساطة العين، أو الأذن، أو اللمس إلى شيء ذي معنى. وتكون نتيجة محاولاتهم عادةً، التوصّل إلى شيء مكتمل جزئيًّا، ومحبط".

٢٧. Eide & Eide (2006a)

٢٨. الأطفال الذين يتعرّضون إلى إشعاعات لمعالجة الأورام الدماغيّة على منطقة الجمجمة، من مشكلات في الانتباه، ونقص عامّ في الوظائف المعرفيّة، قد تستمرّ خمس سنوات تقريبًا. وقد طوّرت عدّة مراكز وطنيّة لمعالجة الأورام التّي تصيب الأطفال، برامج واستراتيجيّات لإعادة تأهيلهم، بالتعاون مع علماء نفس الأعصاب. يمكن أن تساعد هذه البرامج - إن أشرف على تنفيذها علماء نفس الأعصاب- الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه، أو من ضعف في مناطق محدّدة من الجهاز المعرفيّ.

٢٩. تتكوّن معظم برامج إعادة التأهيل من ٢٠ جلسة، تغطّى تكاليف معظمها جزئيًّا من التأمين الصحيّ. وهي تشتمل عادة على خليط من مهامّ الانتباه، والكفّ البسيطة، التّي تزداد تعقيدًا بالتدريج وفقًا للتقدّم في البرامج.

٣٠. انظر (Brown, 2000).

٣١. فيرمان (Furman, 2005). يقدّر بعض الباحثين (Lahey,Miller, Gordon, & Riley,1999) أنّ اضطّراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADD/ADHD) ينتشر بين الأولاد والبنات على حدّ سواء بنسبة ٢٪. ويشير الدليل الإحصائيّ والتشخيصيّ The Diagnostic and Statistical Manual للرابطة الأمريكيّة للعلاج النفسيّ (٢٠٠٠) إلى أنّ هذا الاضطّراب (ADD/ADHD) ينتشر بين طلاّب المدارس بنسبة ٣٪- ٧٪، وأنّ نسبة انتشاره بين الذكور أعلى منها بين الإناث.

٣٢. انظر (Ghodse,1999); (Olfson, Marcus, Wiessman, & Jensen, 2002).

٣٣. انظر (Guenther,1995); (Hartnett,Nelson, & Rinn,2004); (Leroux & Levitt – Perlman, 2000).

٣٤. (American Psychiatric Association,2000, p.91).

٣٥. انظر Baum & Olenchak (2002); Baum, Olenchak, & Owen (1998); Cramond (1995); Freed & Parsons (1997); Lawler (2000); Lind (1993); Silverman (1998); Tucker & Hafenstein (1997); Webb (2001); Webb & Latimer (1993)'Webb et al. (2005)

٣٦. يشير"كوفمان، وكالبغلايش، وكاستيلانوس،" (Raufmannn, Kalbfleisch, & Castellanos, 2000) إلى قلّة عدد البحوث فيما يتعلّق بهذا الموضوع. لكنّ "جورس، وأمند، وويب، و بيلجان"، (Goerss, Amend, Webb, Webb, & Beljan,2006) يشيرون إلى وجود العديد من دراسات الحالات التّي بيّنت إساءة تشخيص الأطفال الموهوبين، معظم الأحيان.

٣٧. American Psychiatric Association, 2000

٣٨. Barkley (1990)

٣٩. Barkley (1990)

٤٠. من اللافت للنظر أنّ نحو ٢٠٪ من الأطفال الموهوبين يحتاجون إلى وقت نوم أطول بكثير من الوقت الذي يحتاجه معظم الأطفال الآخرين. (Webb et. Al. 1982,2005)، (Clark,1991).

٤١. Moon, Zentall, Grskovic, Hall, & Stormont-Spurgin (2001)

٤٢. Moon (2002);Webb et al. (2005)

٤٣. Kaufmann et al. (2000)

٤٤. Cramond (1995); Piechowski (1997); Silverman (1993, 1998)

٤٥. Barkley (1997)

٤٦. Lind (1996)

٤٧. انظر (Wing,1981); (Lovecky,2004).

٤٨. كان طبيب الأطفال النمساوي "هانز أسبيرغر" (Hans Asperger) هو أوّل من وصف اضطّراب "أسبيرغر" الذي يسمّى في معظم الأحيان "متلازمة أسبيرغر".

٤٩. American psychiatric Association, 2000, p. 80.

٥٠. يعاني الأشخاص المصابون باضطّراب "اسبيرغر" من عجز في العروض؛ بمعنى أنّهم يواجهون صعوبة في فهم ما ينقل إليهم باللحن، أو النبرة الصوتيّة، أو الإيماءات، أو تلميحات الوضع، أو الحالة في المواقف الاجتماعيّة.

٥١. تختلف سلوكاتهم التّي تشبه السلوكات الاستحواذيّة أو القهريّة عن تلك التّي يمارسها الأشخاص الذين يعانون من الاضطّراب الاستحواذيّ – القهريّ (Obsessive-Compulsive Disorder-OCD)، أو اضطّراب الشخصيّة الاستحواذيّ– القهريّ Obsessive-Compulsive Personality Disorder OCPD؛ لأنّ هؤلاء الأشخاص المصابين باضطّراب "أسبيرغر" لن يصابوا بأيّ أذى إن لم يمارسوا هذه السلوكات.

٥٢. Amend (2003); Neihart (2000)

٥٣. Grandin (1996); Ledgin (2000,2002)

٥٤. وصف "ويب، وزملاؤه" (Webb et. al., 2005) الأساليب والمقاييس المتنوّعة التّي تستعمل في التمييز بين سلوكات المصابين باضطّراب "أسبيرغر"، وسلوكات الأطفال الموهوبين.

٥٥. Klin, Volkmarr, & Sparrow (2000); Lovecky (2004)

٥٦. Neihart (2000)

٥٧. Neihart (2000)

الفصل الثالث عشر

١. يصف كلّ من «كولمان، و كروس» (Coleman & Cross, 2001) في كتابهما "عندما تكون موهوبًا في المدرسة" (Being Gifted in School) الطرق المختلفة التّي يستعملها الأطفال الموهوبون في التعامل مع المعلومات المتعلّقة بهم، وباستجاباتهم في مواقف معيّنة، حيث يمتلكون متّصلاً من الإدراك Continuum of Visibility فيختار بعضهم إبراز قدراتهم كاملة، في حين يفضّل آخرون أن تبقى قدراتهم مخفيّة.

٢. يصف "دروز" (Drews, 1969) أربعة أنواع من الطلاّب الموهوبين: القادة الاجتماعيّين، ومرتفعي التحصيل، والمتمردين غير المسايرين، والعقلانيين المبدعين. والنوعان الأوّل والثاني هما أكثر الأنواع تقديرًا من المعلّمين، وهما على الأغلب، أكثر الأنواع المرشّحة لدخول برامج الموهوبين، في حين يكون النوعان الأخيران أكثر شعبيّة بين زملائهم.

٣. طوّر طبيب الأطفال "ميل ليفين" (Mel Levine) من خلال برنامجه "أنواع العقول كلّها" All Kinds of minds، وعيًا واسعًا بضرورة الاهتمام بأساليب التعلّم المختلفة. لمزيد من المعلومات، انظر: (Levine, 2002).

٤. Silverman (2002)

٥. أوّل من تحدّث عن هذا المثال هو "ويب، وزملاؤه" (Webb et.al., 1982).

٦. Rivero (2002); Roedell, Jackson, & Robinson (1980); Rogers (2002); Silverman (1993); Strip & Hirsch (2000); Webb & Kleine (1993); Webb et al. (2005); Winner (1996).

٧. يجب أن يسمح المربّون، في هذه الحالات، بدخول الطلاّب إلى برامج الموهبة بناءً على الدرجة الأعلى؛ فهؤلاء الأطفال، عادةً، يلحقون سريعًا بزملائهم في المجالات التّي لم يكونوا متفوّقين فيها.

٨. Ford (1994); Frasier, Garcia, & Passow (1995); Robinson, Lanzi, Weinberg, Raimey & Raimey (2004); Slocumb (2000)

٩. Goertzel et al. (2004) Piirto (2004); Tannenbaum (1991)

١٠. Callahan, Hunsaker, Adams, Moore, & Bland (1995)

١١. (U.S. Department of Education,1993).

١٢. (National Association For Gifted Children, 1998).

١٣. Siegle & Powell (2004)

١٤. (Wilson, 1963; Pegnator & Birch,1959; Jacobs, 1971; Gear, 1976,1978; Cornish,1968; Baldwin, 1962). وقد وجد "أرتشامبولت، ورفاقه" (Archambault et. al., 1993) أنّ نحو ٤٠٪ من معلّمي الصفوف الثالث والرابع العاديّة، ذكروا أنّ صفوفهم تخلو من الطلاّب الموهوبين.

١٥. ورد في تقرير "مارلاند" (Marland Report,1972) أنّ نحو ٢٥٪ من هؤلاء الطلاّب شديدي الموهبة، تتجاهلهم توصيات المعلّمين. يضاف إلى ذلك أنّ بعض الدراسات المبكّرة رأت أنّ نحو ١٠٪ من الطلاّب الذين أوصى معلّموهم بأنّهم موهوبون عقليًّا، لم يكونوا موهوبين في الحقيقة (Jacobs,1971).

١٦. Clark (2002); Siegle & Powell (2004)

١٧. تُعرَض درجات الاختبارات أحيانًا على صورة تُساعيّات، (أيّ؛ "تسعات معياريّة"، حيث يقسّم المنحنى الطبيعيّ الجرسيّ إلى تسعة أقسام، مرقّمة من واحد إلى تسعة). وتكون أعلى الدرجات - أيّ؛ الدرجة المعياريّة ٩ - مساوية للمئين ٩٦ تقريبًا. ورغم أنّ الدرجات التُساعيّة مستعملة على نطاق واسع في المواقف التربويّة، إلاّ أنّ أثر السقف فيها كبير جدًّا، وتعدّ هذه الدرجات مؤشّرات غير دقيقة على قدرات الطلاّب الأذكياء وتحصيلهم. فالتّساعي (أيّ؛ المئين ٩٦) يشمل كلّ من تزيد درجة ذكائهم عن ١٢٧ درجة، بمن فيهم أولئك الذين يحصلون على درجات ذكاء

١٨٠ أو ١٩٠. لكّن هؤلاء الطلاّب يحتاجون إلى اختبار مختلف يتضمّن درجات محتملة أعلى من ذلك؛ كي نتأكّد من مستوى قدراتهم الحقيقيّة.

١٨. McCarney & Anderson (1998)

١٩. Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, Westberge Gavin, Reis, Siegle, & Systma (2004)

٢٠. (Piirto ,2004).

٢١. Callahan (1991); Davis (1997); Piirto (2004)

٢٢. Guilford (1967); Torrance (1966)

٢٣. Torrance (1974)

٢٤. Callahan et al. (1995)

٢٥. Reis & Renzulli (1982); Richert (1997)

٢٦. Meckstroth (1991)

٢٧. تناقش "كاثي كيرني" (Kathi Kearney, 2000) في مقالة لها، بالتفصيل، القضايا المتعلّقة بفحص الأطفال الموهوبين، ولاسيّما الأطفال مرتفعي الموهبة.

٢٨. الرأي الثاني، وهو مقدّر تمامًا في مجال الطبّ، وتتزايد أهميّته باطّراد في التربية وعلم النفس.

٢٩. Tannenbaum (1991)

٣٠. Webb & Kleine (1993)

٣١- يمكن الاطّلاع على مقارنة ممتعة بين درجات الأطفال الموهوبين على اختبارات ذكاء متنوّعة على الموقع
www.hoagiesgifted.org/highly_profoundly.htm
.www.gifteddevelopment.com/PDF_file/NewWISC.pdf#search=%22WISC-IV%20Scores%22

٣٢. يقول ساتلر Sattler (٢٠٠١) أن درجات اختبار نسبة الذكاء في عمر ثلاث سنوات لها علاقة ارتباط بمقدار. ٦٠ مع درجات نسبة ذكاء البالغين.

٣٣. Colangelo & Davis (1997); Zappia (1989)

٣٤. Baldwin (1985); Frasier (1997); Richert (1997)

٣٥. Colangelo & Davis (1997)

٣٦. See Payne (2001) and Slocumb (2000)

٣٧. Kingore (2000)

٣٨. Maker (2005)

٣٩. من المصادر الممتازة فيما يتعلّق بهذا الموضوع: (Karnes & Marquardt,1991a, 1991b, 1999).

الفصل الرّابع عشر

١- يوثّق كلّ من «ديفيدسون، و ديفيدسون، و فاندركام» (Davidson, Davidson, & Vanderkam, 2004) في كتابهم: العبقريّة المرفوضة Genius Denied تقصير المدارس في خدمة الأطفال الموهوبين، وتربيتهم.

٢. من المصادر العلميّة لطرق التعامل مع المدارس، (Olenchak, 1998).

obeikandl.com

٣. Treffinger (2004)

٤. لمزيد من المعلومات، انظر تقرير الرابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين(٢٠٠٩) "حالة الولايات State of the States".

٥. Tomlinson (2001)

٦. Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin (1993)

٧. يتوافر النّص الكامل لهذه السياسة فيما يتعلّق بـ" تمايز المنهاج والتعليم" على الموقع الإلكتروني (www.nagc.org).

٨. Rogers (2002)

٩. Davis & Rimm (2003); Schievers & Maker (1997)

١٠. Cox et al. (1985)

١١. Clark (2002)

١٢. Tomlinson et al. (2002)

١٣. يصف "روف" (Ruf, 2005) المستويات المختلفة للموهبة، ويحدّد الأنشطة المناسبة لكلّ منها، مثل، الأنشطة التّي تناسب أطفال المستوى الثالث أو الرابع، أو الخامس مثلاً.

١٤. هذه الأسئلة ومثيلاتها تستعمل لتعزيز "مهارات التفكير العليا". ومن المصادر الجيّدة للحصول على معلومات إضافيّة عن الأسئلة المثيرة لهذا التفكير: "ديفز" (Davis, 2006)، و"تشيفر، وميكر"، ((Schiever & Maker, 1997.

١٥. هذا نموذج "رنزولي" (Renzulli) الذي يوفّر الأنشطة من النّوع الأوّل، أو الثاني، أو الثالث؛ كي يختار الطالب منها ما يلائم مستوى اهتمامه وقدراته. لمزيد من المعلومات، انظر (Davis, 2006).

١٦. Cox et al. (1985)

١٧. Schiever & Maker (1997)

١٨. Cox et al. (1985); Rogers (2002); Strip & Hirsch (2000)

١٩. عارض بعض المربّين في العقود الأخيرة من القرن العشرين، تجميع الطلاّب على أساس القدرة معتقدين أنّ ذلك: ١- يحرم الطلاّب جميعًا من دراسة منهاج واحد مشترك، و٢- يمارس التمييز ضدّ طلاّب الأقليّات الذين قد لا تتوافر لهم خلفيّات غنيّة تسمح لهم بمنافسة الطلاّب الأوفر حظًّا للالتحاق بصفوف القدرات العالية، و٣- لا يفيد الطلاّب ذوي القدرات العالية.

لكنّ باحثين لاحقين دحضوا هذه المبرّرات، واعترفوا بأنّ الطلاّب الموهوبين يحصلون على فوائد عديدة للتجميع حسب القدرة. فقد لخّص "كوليك، و كوليك" (Kulik & Kulik,1991)، و"روجرز" (Rogers,2002) دلائل تثبت أنّ التجميع حسب القدرة يناسب الطلاّب الموهوبين، ويفيدهم. ولا تزال الدلائل تتزايد لإثبات أنّ الطلاّب ليسوا جميعًا متكافئين في القدرة الأكاديميّة أو الذكاء، وأنّ المنهاج المدرسيّ العاديّ قد يكون غير ملائم إطلاقًا للطلاّب ذوي الذكاء المرتفع. وعلى الرغم من ذلك، فإنّ مشكلات التكافؤ والمساواة لا تزال موجودة، وأنّ من المقبول الاعتقاد أنّ الطلاّب ذوي الخلفيّات الاقتصاديّة والتربويّة الضعيفة، يجدون صعوبة في إظهار قدراتهم وإمكاناتهم الأكاديميّة. لكنّ السؤال الذي يبرز هنا، هل هذا النقص في المساواة يجب ألاّ يكون بإزالة الخبرات التربويّة التفاضليّة للطلاّب الأكثر قدرة؟ على ما يبدو، أنّ الحلّ يكمن في التحديد الدقيق لإمكانات الطلاّب الأكاديميّة، ولاسيّما أولئك الذين ينتمون إلى مستويات اقتصاديّة متدنيّة، أو إلى ثقافات مختلفة عن الثقافة السائدة، وبتوفير خبرات متخصّصة تزوّدهم بفرص غنيّة تسمح لهم باللحاق بزملائهم، خاصّة في الصفوف الأساسيّة (الابتدائيّة).

٢٠. Rogers (2002)

٢١. Kulik & Kulik (1991,p.191)

٢٢. National Association for Gifted Children (1998).

٢٣. National Association for Gifted Children (1998)

٢٤. Schiever & Maker (1997)

٢٥. Gallagher & Gallagher (1994)

٢٦. Assouline et al. (2003)

٢٧. Benbow (1991,p. 163)

٢٨. Colangelo, Assouline, & Gross (2004); Gross & van Vliet (2005)

٢٩. Assouline et al. (2003)

٣٠. (Assouline et al.,2003) يعدّ الدخول المبكّر إلى الروضة خيارًا أفضل من تجاوز صفّ دراسيّ، لاحقًا. فهو يسمح للطفل بالتفاعل مع أطفال من الفئة العمريّة ذاتها كلّما انتقل إلى صفّ أعلى، وتكون احتمالات أن يكتشف الأطفال الآخرون أنّ الطفل أصغر منهم، قليلة. وبما أنّ مدارس كثيرة لا تبدأ بتطبيق برامج الموهبة قبل الصفّ الثالث، فإنّ فرصة أن يتجاوز الطفل الموهوب صفًّا دراسيًّا في وقت مبكّر من حياته المدرسيّة، ستكون فرصة ضائعة. وقد يسجّل بعض الآباء والأمّهات طفلهم الموهوب الصغير في مدرسة خاصّة مدّة سنة دراسيّة واحدة؛ تمهيدًا لالتحاقه بمدرسة حكوميّة تسمح بالتسريع بوساطة تجاوز صفّ أو أكثر. ليس المطلوب من كلّ طفل موهوب طبعًا، أن يتجاوز صفًّا دراسيًّا، لكنّ هذا الخيار يدعمه البحث العلميّ، وتدعمه أيضًا خبرات الوالدين.

٣١. لمزيد من المعلومات، انظر (Rogers,2002).

٣٢. Renzulli & Reis (1991)

٣٣. Reis et al. (1993); Rogers (2002).

٣٤. Newsweek (2006)

٣٥. Benbow (1991)

٣٦. يمكن الحصول على مزيد من المعلومات فيما يتعلّق بمقرّرات التسكين المتقدّم (Advanced Placement-AP) من الموقع الإلكترونيّ: (www.collegeboard.com/student/testing/ap/about.html).

٣٧. Rogers (2002)

٣٨. يمكن الحصول على معلومات فيما يتعلّق بهذا الموضوع من (International Baccalaureate North America, Fifth Avenue, New York, NY 10019)

٣٩. Benbow & Stanley (1983); Brody & Stanley (1991); Cohn (1991)

٤٠. Rogers (2002)

٤١. Cox et al. (1985); Kerr (1997)

٤٢. Rivero (2002)

٤٣. Rivero (2002)

٤٤. انظر مثلاً، (Rivero,2002)، (Field,1998).

٤٥. Johnson (1989)

٤٦. Karnes & Marquardt (1991a, 1991b. 1999)

٤٧. إذا كانت مدرسة طفلك لا توفّر عددًا متنوّعًا من الخيارات التربويّة المرنة للأطفال الموهوبين، فإنّه يمكنك شراء مجموعة من الكتب التّي تتحدّث عن تربية الموهبة، وتتبرّع بها للمدرسة؛ كي تحثّها على التفكير بالبدائل التّي يمكن أن تطبّقها في هذا المجال. ومن الكتب المفيدة بصورة خاصّة: روجرز (Rogers,2002)،"وستريب،

obeikandl.com

وهيرتش"،(Strip & Hirsch,2000)، "واينبرينر" (Winebrenner,2000).

٤٨- إذا قرّرت أن تبحث عن طرق تدعم بها حقّ طفلك الموهوب، فقد كتب "كارنز، و ماركواردت" (Karnes & Marquardt, 1991a, 1991b, 1999) كتبًا مفيدة فيما يتعلّق بهذا الموضوع.

٤٩- اقتبست هذه البيانات من تقرير حالة الولايات (State of The States) الذي نشرته الرابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين (٢٠٠٥).

٥٠- أشار "كارنز، وماركواردت" Karnes & Marquardt, 1991a إلى أنّ الحكومة الاتّحاديّة تركت للولايات مسئوليّة اتّخاذ القرار فيما يتعلّق برغبتها أو عدم رغبتها في التعرّف إلى الأطفال الموهوبين.

٥١- تتوافر معلومات حديثة تتعلّق بالموضوع على الموقع الإلكترونيّ للرابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين: (www.nagc.org/index aspx?id=538).

الفصل الخامس عشر

١. اقتبسنا هذه المعلومات بتصرّف من مقال نشره الدكتور «جيمس ويب» عام (٢٠٠١) على الموقع الإلكترونيّ: (www.giftedbooks.com/aart_webb3.html).

٢. يمكن أن يتعلّم الوالدان، والمرشدون، وأخصائيو الرّعاية الصحيّة كثيرًا من مضمون كتاب Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders.

٣. Alsop (1997)

٤. "دي فرايز، و ويب" (De Varies & Webb,2007) بعد تحديث النسخة الأصليّة التّي كتبتها "دي فرايز، و ويب"، (Webb & DeVaries, 1998).

٥. تتضمّن مقالة كتبتها "كاثي كيرني" (Kathi Kearney, 2000) نقاشًا موسّعًا للقضايا المتعلّقة بفحص الأطفال الموهوبين.

٦. أعيد نشره بإذن من ريم (Rimm,2007, p. 127-128).

٧. زوّدنا الدكتور "دونالد" (Donald E.Fox) بهذه الملاحظة الحكيمة والدقيقة. والدكتور دونالد هو معالج عائليّ بارز، ورئيس الرابطة الأمريكيّة لعلم النفس، سابقًا.

٨. Webb et al. (2005)

٩. من المؤسّسات غير الربحيّة: مجموعة دعم الحاجات الانفعاليّة للموهوبين(SENG)، وهي مجموعة مرخّصة من الرابطة الأمريكيّة لعلم النفس، تقدّم مقرّرات مماثلة، وتدريبات دوريّة للموهوبين، وأولياء أمورهم.

١٠. Webb et al. (2005)

١١. Rivero (2002); Rogers (2002)

Appendix A

Resources

Associations and Organizations

- Association for the Education of Gifted Underachieving Students (AEGUS).
- Council for Exceptional Children (CEC).
- Davidson Institute for Talent Development (DITD).
- The National Association for Gifted Children (NAGC).
- Supporting Emotional Needs of Gifted (SENG).
- The local and state gifted associations in your state (inquire through your state Department of Education or local school system).

Internet

- *www.ditd.org*

  The Davidson Institute for Talent Development provides information for parents and educators on highly and profoundly gifted children, as well as information about the state of education for gifted children across the nation. Find information about exceptionally bright youngsters, resources, and services provided by the Institute.

- *www.gtworld.org/gtspeclist.html*

  This is a moderated e-mail discussion list for families with twice-exceptional children.

- *www.hoagiesgifted.org*

  Perhaps the most comprehensive web resource on gifted children can be found at Ho'gies' Gifted Education Page, which has information, reflections, stories, professional resources, connections to other parents, recommended books, and much more.

- *www.nagc.org.*

  The National Association for Gifted Children Produces relevant journals and

obeikandi.com

provides general information, as well as legislative updates and links to divisions within NAGC that can provide information about research, current trends, and social/ emotional needs. Its annual conference, generally in November, has special sessions that are relevant.

- *www.sengifted.org*

  Supporting Emotional Needs of Gifted is a nonprofit organization committed to fostering the effective development of gifted youth. Find articles on social and emotional development, as well as information about grant programs, staff training opportunities, and other services. There is also information about SENG's annual conference, wich is for parents as well as for counseling, healthcare, and educational professionals

- *www.tagfam. Org*

  Families of the Talented and Gifted serves as an online support community for talented and gifted individuals and their families. The TAG site offers booklists, mailing lists, and information about gifted and talented children and their needs.

Journals

- Gifted Child Quarterly
- Gifted Child Today
- Gifted Education Communicator
- Parenting for High Potential.
- Roeper Review
- Twice-Exceptional Newsletter
- Understanding Our Gifted

obeikandl.com

Appendix B

Suggested Readings

Adderholdt, M., & Goldberg, J. (1999), *Perfectionism: What's bad about being too good?* (Rev. ed.). Minneapolis, MN: Free Spirit.

Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: Aguide for parents and professionals*. London Jessica Kingsley.

Baurm, S. M., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Storrs, CT: Creative Learning Press.

Berger, S. L. (2006). *College planning for gifted students: Choosing and getting into the right college*. Waco, TX: Prufrock Press.

Betts, G., & Kercher, J. (2000). *Autonomous learner model* (Rev. ed.). Greeley, CO: Alps. Castellano, J. A., & Diaz, E. I. (2002). *Reaching new horizons: Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students*. Boston: Allyn. & Bacon.

Chidekel, D. (2003). *Parents in charge: Setting healthy, loving boundaries for you and your child*. New York: Citadel.

Clark, B. (2001). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). New York: Prentice Hall.

Cohen, C. (2000). *Raise your Child's social IQ: Stepping stones to people skills for kids*. Silverspring, MD: Advantage Books.

Cohen, L. M., & Frydenberg, E. (1996). *Coping for capable kids: Strategies for parents, teachers and students*. Waco, TX: Prufrock Press.

Colangelo, N., & Davis, G. (Eds.). (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon.

Cross, T. L. (2005). *The social and emotional lives of gifted children: understanding and guiding their development*. Waco, TX: Prufrock Press.

Davidson, J., Davidson, B., & vanderkam, L. (2004). *Genius denied. How to stop wasting our brightest young minds*. New York: Simon & Schuster.

Davis, G. A. (2006). *Gifted children and gifted education*. Scottsdale. AZ: Great Potential Press.

Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman.

Delisle, J. R. (2006). *Parenting gifted kids: Tips for raising happy and successful children* Waco, TX: Prufrock Press.

Delisle, J. R. & Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the* answers: How to meet their social and emotional needs. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Dreikurs, R., & Soltz, V. (1991). *Children: The challenge: The classic work on improving parent-child relations – Intelligent, humane, and eminently practical*. New York: Plume.

Elye', B. J. (2000) *Teen success: Jump start ideas to move your mind*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Esquivel, G. B., & Houtz, J. C. (Eds.). (2000). *Creativity and giftedness in culturally diverse students*. Cresskill, NJ: Hampton.

Faber, A., & Mazlish, E. (1988). *Siblings without rivalry: How to help your children live together so you can live, too*. New York: Avon Books.

Ford, D. Y. (1995). *Counseling gifted African-American students: Promoting achievement, identity, and social and emotional well-being*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented. (ERIC Document Reproduction Service No. ED388015).

Openkandi.com

Ford, D. Y., & Harris, J. J. (1999). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.

Galbraith, J., Deslisle, J. R., & Espeland, P. (1996). *Gifted kids' survival guide: A teen handbook*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Galbraith, J., Espeland., P., & Molnar, A. (1998). *Gifted kids' survival guide for ages 10 and under*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Glasser, H. N., & Easley J.L., A. (1998). *Transforming the difficult child: The nurtured heart approach*. Tucson, AZ: Howard Glasser.

Goetzel, V., Goertzel, M. G., Goertzel, T. G., & Hansen, A. M. W. (2004). *Cradles of eminence: Childhoods of more than four hundred famous men and women* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Greenspon, T. (2002). *Freeing our families from perfectionism*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.

Hasted, J. W. (2001). *Some of my best friends are books: Guding gifted readers from preschool to high school* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Hipp, E. (1999). *Fighting invisible tigers: A stress management guide for teens* (Rev. ed.). Minneapolis, MN: Free Spirit.

Isaacson, K. L. J. (2002). Raisin' brains: Surviving my smart family. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Isaacson, K. L. J., & Fisher, T. J. (2007). *Intelligent life in the classroom: Smart kids and their teachers*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Jacobsen, M. E. (1999). *The gifted adult: A revolutionary guide liberating everyday genius*. New York: Ballantine Books.

Kay, K. (2000). *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student*. Gilsum, NH: Avocus.

Kerr, B. A. (1992). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Arlington, VA: AACD.

Kerr, B. A. (1997). *Smart girls: A new psychology of girls, women and giftedness* (Rev. ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Kerr. B.A., & cohn, S.J. (2001). *Smart boys: Talent, manhood, & the search for meaning* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Kurcinka, M. S. (1992). *Raising your spirited child*. New York: Harper Collins Perennial.

Leman, K. (2004). *The birth order book: Why you are the way you are*. Grand Rapids, MI: Revell.

Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/ HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. New York: Jessica Kingsley.

Matthews, J. F. & Foster, D. J. (2005). *Being smart about gifted children: A guidebook for parents and educators*. Scottsdale. AZ: Great Potential Press.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

Nelson, R. E., & Galas, J. (1994). *The power to prevent suicide: A guide for teens helping Teens*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Olenchak, R. O. (1998). *They say my kid's gifted, now what?: Ideas for parents for understanding and working with schools*. Waco, TX: Prufrock Press.

Peterson, J. S. (1995). *Talk with teens about feelings, family, relationships, and the future: 50 guided discussions for school and counseling groups*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rimm, S. B. (2007). *Keys to parenting the gifted child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

obeikandi.com

Rivero, L. (2002). *Creative home schooling for gifted children: A resource guide for smart families*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rogers, K. B. (2001). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Ruf, D. L. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind*. Scottsdale. AZ: Great Potential Press.

Seligman, M. E. P. (1996). *The optimistic child: A proven Program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin.

Silverman, L. K. (Ed.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.

Streznewski, M. K. (1999). *Gifted grownups: The mixed blessings of extraordinary potential*. New York: John Wiley & Sons.

Strip, C. A., & Hirsch, G. (2001). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale AZ: Great Potential Press.

Strip, C. A. & Hirsch, G. (2001). *Ayudando a los ninos dotadas a volar: Una guia practica para padres y maestros* [*Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*]. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Van Tessel-Baska, J. (Ed.). (1983). *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Walker, S. (2000). *The survival guide for parents of gifted kids: How to understand, live with and stick up for your gifted child* (Rev. ed.). Minneapolis, MN: Free Spirit.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults. ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale. AZ: Great Potential Press.

Webb, J. T., Gore, J. L, Karnes, F. A., & McDaniel, A. S. (2004). *Grandparents' guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

Obeikandl.com

obeikandl.com

References

Adderholdt, M., Goldberg, J. (1999). *Perfectionism: What's bad about being too good?* (Rev. ed.). Minneapolis, MN: Free Spirit.

Albert, R. S. (1991). People, process, and developmental paths to eminence: A developmental-interactional. Model. In R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children* (pp. 75-94). Norwood, NJ: Ablex.

Albert, R. S., & Runco, M. A. (1987). The possible personality dispositions of scientists and nonscientists. In D. N. Jackson & J. P. Rushton (Eds.), *Scientific excellence: Origins and assessment* (pp. 67-97). Beverly Hills: Sage.

Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students *Roeper Review*, 20, 26-34.

Amend, E. R. (2003). *Misdiagnosis of Asperger's Disorder in gifted youth: An addendum to* Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children by *James Webb*. Retrieved September 1, 2006, from www. sengifted. Org/articles_counseling/ Amend_ Misdiagnosis Of Aspergers Disorder pdf.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (1997). *Facts for families*. Washington, DC: Author.

American Association for Gifted Children. (1978). *On being gifted*. New York: Walker & Co.

American Association for Gifted Children. (1985). *Reaching out to the gifted child: Roles for the health care professions*. New York: Author.

American Institute of Preventive Medicine. (2005). *Depression*. Retrieved August 24, 2006, from www.healthy.net/ scr/Article.asp?Id=1529.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.

Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented. (Research Monograph 93101).

Assouline, S. G., Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik, A., Lipscomb, J., & Forstadt, L. (2003). *Iawa acceleration scale* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Baines, B. K. (2001). *Ethical wills: Putting your values on paper*. New York: Perseus.

Oberkandl.com

Baker, J. A. (2004). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescent. In S. M. Moon (Ed.). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 21-30). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Baldwin, A. Y. (1985). Programs for the gifted and talented: Issues concerning minority populations. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.). *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 223-250). Washington, DC: American Psychological Association.

Baldwin, J. W. (1962). The relationship between teacher-judged giftedness, a group intelligence test and an individual test with possible gifted kindergarten pupils. *Gifted Child Quarterly*, 6, 153-156.

Barkley, R. A. (1990). *Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control* New York: Hill & Wang.

Bath, H. (1995). Everyday discipline or control with care. *Journal of Child and Youth Care, 10(2)*, 23-32.

Baum, S. M., & Olenchak, F. R. (2002). The alphabet children: CT, ADD/ADHD, and more. *Exceptionality*, 10(2) 77-91.

Baum, S. M., Olenchak, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact or fiction? Or can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly, 42*, 96-104.

Baum, S. M., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Benbow, C. P. (1991). Mathematically talented children: Can acceleration meet their educational needs? In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 154-165). Boston: Allyn & Bacon.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (Eds.). (1983). *Academic precocity: Aspects of its development*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Betts, G. T., & Kercher, J. (1999). *Autonomous learner model: Optimizing potential*. Greeley, CO: Alps.

obeikandi.com

Betts, G. T., & Neihart, M. F. (1985). Eight effective activities to enhance the emotional and social development of the gifted and talented. *Roeper Review, 8*, 18-21.

Blanchard, K., & Johnson, S. (1993). *The one minute manager*. New York: Barkley.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist, 50(12)*, 1003-1020.

Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.

Bombeck, E. (1988). *Family: The ties that bind… and gag!* New York: G. K. Hall.

Borba, M. (2001). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bouchard, T. J., Jr. (1984). Twins reared together and apart: What they tell us about human diversity. In S. W. Fox (Ed.), *Individuality and determinism: Chemical and biological bases* (pp. 147-184). New York: Plenum Press.

Bouchet, N., & Falk, R. F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability, *Gifted Child Quarterly, 45 (4)*, 260-267.

Brenner, V., & Fox, R. A. (1998). Parental discipline and behavior problems in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 251-256.

Bricklin, B., & Bricklin, P. (1967). *Bright child, poor grades: The psychology of underachievement*. New York: Dell.

Brody, L. E., Mils, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities. A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 30(3),* 282- 286.

Brody, L. E., & Stanley, J. C., (1991) Young college students: Assessing factor that contribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 102- 132). New York: Teachers College Press.

Brown, L. K, & Brown, M. (2001). *How to be a friend: A guide for making friends and keeping them.* New York. Little Brown.

Brown, M. B. (2000). Diagnosis and treatment of children and adolescents with Attention – Deficit / Hyperactivity Disorder. *Journal of Counseling and Development, 78,* 195- 203.

Brown, S. E., & Yakimowksi, M. E. (1987). Intelligence scores of gifted students on the WISC-R, *Gifted Child Quarterly, 31,* 130- 134.

Callahan, C. M. (1991). The assessment of creativity. In N. Colangelo & G. A. Davis

Obeikandl.com

(Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 219- 235). Boston. Allyn & Bacon.

Callahan, C. M., Hunsaker, S. L., Adams, C. M., Moore, S. D, & Bland, L. C. (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students*. Storrs, CT. National Research Center on the Gifted and Talented. (Research Monograph 95130).

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). Optimism. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping. The psychology of what works* (pp. 182- 204). New York: Oxford University press.

Chidekel, D. (2003). *Parents in charge. Setting healthy, Loving boundaries for you and your child.* New York; Kensington.

Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life* Philadelphia: Psychology press.

Clark, B. (1991). *Growing up gifted* (4th ed.), New York; Macmillan.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th ed.), Upper Saddle River. NJ: Merrill Prentice Hall.

Chon, S. J. (1991). Talent searches. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 166- 167). Boston: Allyn & Bacon.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross; M. U. M. (2004). A nation deceived; How schools hold back America's students. *The Templeton National Report on Acceleration* (Vols. 1 & 2) Lowa City, IA; Belin – Blank Center.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (1997). *Handbook of gifted education*. Boston. Allyn & Bacon.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2001). *Being gifted in school; An introduction to development, guidance, and teaching.* Waco, TX: Prufrock Press.

Coloroso, B. (2002). *Kids are worth it! Giving your child the gift of inner discipline* (Rev. ed.),. New York: HarperCollins.

Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied, and the bystander. From preschool to high school – how parents and teachers can break the cycle of violence.* New York; HarperCollins.

Cooper, M. (2003). *Existential therapies.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Cornell, D. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system *American Journal of Orthopsychiatry, 53,* 322- 335.

Cornish, R. C. (1968). Parents, 'teachers and pupils' perception of the gifted child's

ability. *Gifted Child Quarterly, 12,* 14- 47.

Costello, E. (1989). Developments in child psychiatric epidemiology. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28,* 836- 831.

Covey, S. R. (1998). *The seven habits of highly effective teens.* New York: Fireside.

Covey, S. R. (2004). *The seven habits of highly effective people.* New York: Free Press.

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. O. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices.* Austin, TX: University of Texas Press.

Cramond, B. (1995). *The coincidence of Attention – Deficit/ Hyperactivity Disorder and creativity.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented. (Research Monograph 9508).

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing (5th ed.).,* New York: harper-Collins.

Cross, T. L. (1996). Examining claims about gifted children and suicide. *Gifted Child Today, 19(1),* 46- 48.

Cross, T. L. (2005). *The social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development.* Waco, TX: Prufrock Press.

Cross- National Collaborative Group. (1992). The changing rate of major depression: Gross – national comparisons. *Journal of the American Medical Association, 268(21),* 3098- 3105.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*: *The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure.* New York: Cambridge University Press.

Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development* (Vols. 1 & 2). Oceanside, NY: Dabor Science.

Davidson, J., Davidson, B., & Vanderkam, L. (2004). *Genius denied: How to stop wasting our brightest minds.* New York: Simon & Shuster.

Davidson, L., & Linnoila, M. (Eds.). (1991). *Risk factors for youth suicide*. New York: Hemishere.

Davis, G. A. (1996a). *Teaching values*: *An idea book for teachers (and parents)*. Cross Plains, WI: Westwood.

Davis, G. A. (1996b). *Values are forever: Becoming more caring and responsible*. Cross

plains. WI: Westwood.

Davis, G. A. (1997). Identifying creative students and measuring creativity. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 269-281). Boston: Allyn & Bacon.

Davis, G. A. (2006). *Gifted children and gifted education* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.) Boston Allyn & Bacon.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2003). *Education of the gifted and talented* (5th ed.) Boston Allyn & Bacon.

Deater – Deckard, K., & Dodge, K. A. (1997). Spare the rod, spoil the authors: Emerging themes in research on parenting and child development. *Psychological Inquiry, 8(3),* 230- 235.

Delisle, J. R. (1986). Death with honors: Suicide among gifted adolescents. *Journal of Counseling and Development, 64,* 558- 560.

Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth. A practical guide for educators and counselors.* New York: Longman.

Delisle, J. R. (2006). *Parenting gifted kids. Tips for raising happy and successful children.* Waco, TX: *prufrock Press*.

DeVet, K. A. (1997). Parent – adolescent relationships, Physical disciplinary history, and adjustment of adolescents. *Family Process, 36(3),* 311- 322.

DeVries, A. R., & Webb, J. T. (2007). *Gifted parent groups.* The SENG Model (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Dodrill, C. B. (1997) Myths of neuropsychology. *The Clinical Neuropsychologist, 11,* 1- 7.

Dreikurs, R., & Grey, L. (1993). *New approach to discipline. Logical consequences*. New York: Plume.

Dreikurs, R., Soltz, V. (1991). Children: *The challenge*: *The classic work on improving parent – child relation- Intelligent, humane, and eminently practical.* New York: Plume.

Drews, E. (1969). The four faces of able adolescents., In E. P. Torrance & W. F. White (Eds.). *Issues and adyances in educational psychology*. Itasca, IL: F. E. Peacok.

Dryden, W., & Hill, L. K.(Eds.). (1992). *Innovations in Rational – Emotive Therapy*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dweck C. S., & Licht, B. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. In J. Garber & M. Seligman (Eds.), *Human helplessness. Theory and applications* (pp. 197- 222). New York: Academic Press.

Egeland, J. A., & Hostetter, A. M. (1983). Amish study: I Affective disorders among the Amish 1976- 1980. *American Journal of Psychiatry, 140(1),* 65- 61.

Eide, B. L, & Eide, F. F. (2006a). *The mislabeled child. How understanding your child's unique learning style can open the door to success*. New York. Hyperion.

Eide, B. L., & Eide F. F. (2006b, Winter), *Stealth dyslexia. Gifted Education Communication, 36(3 & 4),* 50- 51.

Ellis, A., & Harper, R. A. (1979) *A new guide to rational living* (3rd ed.). Los Angeles: Wilshire.

Emerick, L. J. (2004). Academic underachievement among the gifted: Students perceptions of factors that reverse the pattern. In S. M. Moon (Ed.), *Social / emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 105- 118). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Evans, R. P. (2004, November 5). *Opening remarks: Inspiring vistas, inspiring minds.* Paper presented at the 51* Annual Convention of the National Association for Gifted Children, Salt Lake City, UT.

Faber, A., & Mazlish, E. (1988). *Siblings without rivalry. How to help your children live together so you can live, too*. New York: Avon Books.

Field, C. M. (1998). *Afield guide to home schooling.* Grand Rapids, MI: Flemin H. Revell.

Fish, L. J., & Burch, K. (1985). *Identifying gifted preschoolers. Pediatric Nursing, 12,* 125- 127.

Ford, D. Y. (1994). *The recruitment and retention of African American students in gifted education programs.* Implications and Recommendations. Storrs, CT.: National Research Center on Gifted and Talented (Research Monograph 9406).

Gust – Brey, K. KL., & Cross, T. L. (1998). *Incidence of state – Supported residential high schools for academically gifted student: Research briefs*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books. Guiding gifted readers from*

Obeikandl.com

preschool to high school. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Hartnett, D. N., Nelson, J. M., & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADD/ ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review, 26(2),* 73- 76.

Hayes, M. L., & Sloat, R. S. (1990). Suicide and the gifted adolescent. *Journal for the Education of the Gifted, 13(3),* 229- 244.

Hébert, T. P. (1995). Using biography to counsel gifted young men. *Journal of Secondary Gifted Education, 6(3),* 208- 219.

Hébert, T. P., & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review, 22(3),* 167- 171.

Hébert, T. P., & Neumeister, K. L. S. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review, 25(1),* 17- 21.

Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journals of Abnormal Psychology, 100(1),* 98- 101.

Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts. Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and Social Psychology, 60,* 456- 470.

Hishinuma, E. S. (1993). Counseling gifted / at risk and gifted / dyslexic youngsters. *Gifted Child Today, 16(1),* 30-33.

Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1991). *Self – concept and the gifted child,* Storrs, CT. National Research Center on the Gifted and Talented.

Hollingworth, L. S. (1975). *Children above 180 IQ* New York: Arno Press. (Original work published, 1942).

Ilardi, S. S., Craighead, W. E., & Evans, D. D. (1997). Modeling relapse in unipolar depression. The effects of dysfunctional cognitions and personality disorders. *Journal of Consulting and Clinical psychology, 65(3),* 381- 391.

Isaacson, K. B. (2002). *Raisin' brains. Surviving my smart family*. Scottsdale, AZ. Great potential Press.

Jacobs, J. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the Schools, 8,* 140- 142.

Jacobsen, M. E. (2000). *The gifted adult. A revolutionary guide for liberating everyday genius.* New York. Ballantine Books.

Jamison, K. R. (1995, February). Manic- depressive illness and creativity. *Scientific American,* 62- 67.

Johnson, M. A. (2002). *Positive parenting with a plan (grades K-12).* Grants Pass, OR: publication Consultants.

Johnson, N. L. (1989). *The faces of gifted.* Marion, IL. Pieces of Learning.

Jones, C. (1994). *Mistakes that worked*. New York: Doubleday.

Jourard, S. M. (1971). *The transparent self.* New York: Van Nostrand Reinhold.

Kaiser, C. F., & Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly, 29,* 74- 77.

Kalter, N. (2005). *Growing up with divorce. Helping your child avoid immediate and later emotional problems.* New York. Free Press.

Kaplan, C. (1992). Ceiling effects in assessing high – IQ children with the WPPSI- R. *Journal of Clinical Child psychology, 21(4),* 403- 406.

Karnes, F. A., & Chauvin, J. C. (2005). *Leadership development program*. Scottsdale, AZ. Great Potential Press.

Karnes, F. A., & Marquardt, R. G. (1991a). *Gifted children and legal issues in education: Parent's stories of hope.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Karnes, F. A., & Marquardt, R. G. (1991b). *Gifted children and the law Mediation, due process and court cases,* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Karnes, F. A., & Marquardt, R. G. (1999). *Gifted children and legal issues: An update* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Kaufman, G., Raphael, L., & Espeland, P. (1999). *Stick up for yourself. Every kid's guide to personal power and positive self- esteem (2nd ed.).* Minneapolis, MN. Free Spirit.

Kaufmann, F. A. (1981). The 1964- 1968 Presidential Scholars: A follow – up study *Exceptional Children*, 48(2), 164- 169.

Kaufmann, F. A., Kalbfleisch, M. L., & Castellanos, F. X. (2000). *Attention- Deficit Disorders and gifted students: What do we really know?* Storrs, CT. National Research Center on the Gifted and Talented.

Kay, K. (2000). *Uniquely gifted. Identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student*. Gilsom, NH. Avocus.

Kaye, K. (2005). *Family rules, Raising responsible children* Lincoln, NE: iUniverse.

Kearney, K. (2000). *Frequently asked questions about testing and assessing giftedness*.

Openkar.com

Retrieved September 11, 2006, from www.gt-cybersource.org/ Record. aspx?navID=2_0& rid11376.

Kerr, B.A. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Kerr, B. A. (1997). *Smart girls: A new psychology of girls, Women, and giftedness*. Scottsdale, AZ: Great potential Press.

Kerr, B. A., Cohn, S. J. (2001). *Smart boys. Talent, Manhood, and the search for meaning*. Scottsdale, AZ. Great Potential Press.

Kingore, B. (2000). Parent assessment of giftedness. Using portfolios. *Tempo, 20(2), 6-8.*

Kirschenbaum, H, Howe, L. W., & Simon, S. B. (1995). *Values clarification*. New York: Warner Books.

Kitano, M. K. (1990). Intellectual abilities and psychological intensities in young children Implications for the gifted. *Roeper Review, 13(1), 5- 10.*

Klien, A. (2002). *A forgotten voice: A biography of Leta Stetter Hollingworth*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Kliln, A., Volkmarr, F., & Sparrow, S. (Eds.). (2000). *Asperger Syndrome*. New York: Guilford Press.

Kohlberg, L. (1964). The development of moral character and moral ideology. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research* (Vol. I, pp. 281- 431). New York: Russell Sage.

Kranowitz, C. S. (1998). *The out- of- sync child. Recognizing and coping with sensory integration dysfunction*. New York: Skylight Press.

Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178 – 196). Boston: Allyn & Bacon.

Lahey, B. B., Miller, T.L., Gordon, R. A., Riley, A. W. (1999). Developmental epidemiology of the disruptive behavior disorders. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), *Handbook of disruptive behavior disorders* (pp. 23 – 48). New York: Plenum Press.

Lawler, B. (2000). Gifted or ADHD Misdiagnosis? *Understanding Our Gifted,* 13(1), 16-18.

obeikandi.com

Ledgin, N. (2000). *Diagnosing Jefferson: Evidence of a condition that guided his beliefs, behavior, and personal association*. Arlington, TX: Future Horizons.

Ledgin, N. (2002). *Asperger's and self- esteem*: *Insight and hope through famous role models Arlington*, TX: Future Horizons.

Leman, K. (2000): *Making children mind without losing yours*. Grand Rapids, MI: Revell.

Leman, K. (2004). *The birth order book: Why you are the way you are*. Grand Rapids, MI: Revell.

Leroux, J. A., & Levitt – Perlman, M. (2000). The gifted child with Attention- Deficit Disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review, 22(3), 171 – 176.*

Levine, M. (2002). *A mind at a time*, New York: Simon & Schuster.

Lind, S. (1993). Something to consider before referring for ADD/ADHD. *Counseling & Guidance*, 4, 1 – 3.

Lind, S. (1996). Before referring a gifted child for ADD / ADHD evaluation. Retrieved September 10, 2006, from www.sengfited. org/article_counselling/Lind_ BeforeReferringAGiftedForADD.shtml.

Lind, S. (2001). Overexcitability and the gifted. *SENG Newsletter*, 1(1), 3-6. Retrieved March 28, 2006, from www.sengifted. org/articles_social/Lind_ OverexcitabiliityAndTheGifted

Lewinsohn, P. M., Hops, H., Roberts, R. E., Seeley, J.R., & Andrews, J. A. (1993). Adolescent psychopathology: I. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III-R disorder in high school students. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1). 133 – 144.

Lovecky, D. (2004). *Different minds: Gifted children with ADD/ADHD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. New York: Jessica Kingsley.

Ludwig, A. L. (1995). *The price of greatness: Resolving the creativity and madness controversy*. New York: Guilford Press.

Mackenzie, R. J. (2001). *Setting Limits with your strong-willed children: Eliminating conflict by establishing clear, firm, and respectful boundaries*. Rocklin, CA: Prima.

Mackinnon, D. W. (1978). *In Search of human effectiveness.* Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Openkandi.com

Mackintosh, N. J. (1998*). IQ and human intelligence*. New York: Oxford University Press.

Maddi, S. R., Bartone, P. T., & Puccetti, M. C. (1987). Stressful events are indeed a factor in physical illness. Reply to Schroeder and Costa (1984). *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 833 – 843. Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Golod, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. J., et al. (2000). Navigation – related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 97(8), 4398-4402.

Maker, C. J. (2005). *The DICOVER project:* Improving assessment and curriculum for diverse learners, Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented. (Research Monograph 05206).

Malone, P. S., Brounstein, P. J., von Brock, A., & Shaywitz, S. E. (1991). Cmponents of IQ scores across levels of measured ability. *Journal of Applied Social Psychology, 21,* 15 – 28.

Mann, R. L. (2005, Winter). Gifted students with spatial strengths and sequential weaknesses. An overlooked and underidentified population. *Roeper Review, 27(2),* 91-96.

Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented.* U. S. Commission of Education, 92nd. Congress, 2nd Session. Washington, DC: USCPO.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper & Row.

Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature.* New York: Viking Press.

Maslow, A. H., & Lowery, R. (Ed). (1998). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). New York: Wiley & Sons.

Matarazzo, J. D. (1972). *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence.* London Oxford University Press.

Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). *Being smart about gifted children. A guidebook for parents and educators.* Scottsdale, AZ: Great potential Press.

Maxwell, B. (1998, Spring). Diagnosis questions. *Highly Gifted Children, 12, 1.* (Also at www.sengifted. Org/articles_counseling/Maxwell_DiagnosisQuestion.shtml).

May, R. (1994). *The discovery of being: Writings in existential psychology.* New York: W.W.Norton.

McCall, R. B., Appelbaum, M. I., & Hogarty, P. S. (1978). Developmental changes in mental performance. *Monographs of the Society for Research in Child Development,*

obeikandl.com

39(3) (Serial No. 150), 1-83.

McCarney, S. B., & Anderson, p. D. (1998). *Gifted evaluation scale* (2nd ed). Columbus, MO: Hawthorne Educational Services.

McCord, J. (Ed). (1998). *Coercion and punishment in long-term perspective.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Brashears, M. E. (2006, June). Social isolation in America: Changes in core discussion networks over two decades. *American sociological Review,* 71, 353-357.

Meckstroth, E. A. (1991). Guiding the parents of gifted children: The role of counselors and teachers. In R. M. Milgram (Ed), *Counseling gifted and talented children* (pp. 95-120). Norwood, NJ:Ablex.

Mendaglio, S. (1993). Counseling gifted learning disabled: Individual and group counseling techniques. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 131-149). Denver, CO: Love.

Milgram, R. (Ed.). (1991). *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents.* Norwood, NJ: Ablex.

Miller, A. (1996). *The drama of the gifted child: The search for the true self* (Rev. ed.). New York: Basic Books.

Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case options of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly, 34,* 37-40.

Moon, S. M. (2002). Gifted children with Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp 193 – 201). Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Moon, S. M., Zenatall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A., & Stromont-Spurgin, M., (2001). Emotional, social, and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted, 24,* 207-247.

Morris, J. E. (2002, Winter). African-American students and gifted education: The politics of race and culture. *Roeper Review, 24(2),* 59-62.

Moser, A (1991). *Don's feed the monster on Tuesday: The Children's self-esteem book.* Kansas City, KS: Landmark Editions.

National Association for Gifted Children. (1998). *Position statements of the National Association for Gifted Children.* Washington, DC: Author.

Obeikandl.com

National Association for Gifted Children. (2005). *State of the states 2004 – 2005.* Washington, DC: Author.

National Center for Disease Control and Prevention. (1997). *Suicide in the United States.* Atlanta, GA: Author.

National Center for Disease Control and Prevention. (2006, July 7). Homicides and suicides-National violent death reporting system, United States, 2003-2004. *Morbidity and Mortality Weekly Reports, 55(26),* 721-724.

Neihart,M. (1999). The impact of giftedness on psychological well- being. What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22(1),* 10-17.

Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly, 44(4),* 222-230.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

Neumeister, K. L. S. (2004, Fall). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly, 48(4),* 259-274.

Newsweek. (2006, May 8). *What makes a high school great.* 50-60.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J., & Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 435-442.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J., & Seligman, M. E. P. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 101(3),* 405-422.

Nugent, J. K. (1991). Cultural and psychological influences on the father's role in infant development. *Journal of Marriage and the Family, 53,* 475-585.

Olenchak, F. R. (1998). *They say my child's gifted: Now what? Ideas for parents for understanding and working with schools.* Waco, TX: Prufrock Press.

Olenchak, F. R. (1994). Talent development. *The Journal of Secondary Gifted Education, 5(3),* 40-52.

Olfson, M., Marcus, S, C., Wiessman, M. M., & Jensen, P. S. (2002). National trends in the use of psychotropic medications by children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41,* 514-521.

Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practice that promote talent development, creativity, and optimal development. In M. Neihart, S. Ries, N. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 205 -212). Waco, TX: Prufrock Press.

Ornstein, R. (1997). *The right mind: Making sense of the hemispheres.* New York: Harcourt, Brace.

Panati, C. (1987). *Extraordinary origins of everyday things.* New York: Harper & Row.

Parker, W. D., & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 40(4),* 194-19.

Paterson, R. J. (2000). *The assertiveness workbook: How to express your ideas and stand up for yourself at work and in relationships.* Oakland, CA: New Harbinger.

Rayne, R. (2001). *Understanding learning: The how, the why, the what.* Highlands, TX: Aha! Process.

Pegnato, C. C., & Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods. *Exceptional Children, 25,* 300-304.

Pelkonen, M., & Marttunen, M (2003). Child and adolescent suicide: Epidemiology, risk factors, and approaches to prevention, *Pediatric Drugs, 5,*243-265.

Peters, M. (2003, July 11). *Everything I know I learned in the principal's office*. Paper presented at Supporting Emotional Needs of Gifted Conference, St. Louis, MO.

Peterson, J. S. & Ray, K. E. (2006, Spring). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence and effects. *Gifted Child Quarterly, 50(2),* 148-168.

Phelan, T. W. (2003). *1-2-3 magic: Effective discipline for children* 2-12 (3rd ed.). Glen Ellyn, IL: ParentMagic.

Piechowski, M. D. (1979). Developmental potential. In N. Colangelo & T. Zaffran (Eds.). *New voices in counseling the gifted.* Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Piechowksi, M. D. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston Allyn & Bacon.

Piechowksi, M. D. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education.* (2nd ed., pp. 366 – 381). Needham Heights, MA Allyn & Bacon.

Piechowski, M. D., & Colangelo, N. (1984). Development potential of the gifted. *Gifted*

Child Quarterly, 18(2), 80-88.

Piirto, J. (2004). *Understanding creativity.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Pipher, M. B. (2000). *Another country: Navigating the emotional terrain of our elders.* New York: Riverhead.

Plomin, R. (2004). *Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics.* Belmong, CA: Wadsworth.

Plomin, R., & Petrill, S. W. A. (1997). Genetics and intelligence: What's new? *Intelligence, 24(1),* 53-77.

Progoff, I. (1992). *At a journal workshop: Writing to access the power of the unconscious and evoke creative ability*. New York. J. P. Tarcher

Radin, N. (1994). Primary caregiving fathers in intact families. In A.E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds.), *Redefining families* (pp.11-54). New York : Plenum Press.

Reis, S. M, Colbert, R. D., & Hebert, T.P, (2005, Winter). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review, 27(2)*, 110-120

Reis, S.M. & Westberg, K.L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hebert, T., Plucker, J., et al. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S.M., & McCoach, D. B. (2004). The underachievement of gifted students. What do we know and where do we go? In S.M. Moon (Ed.), *Social/ emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 181-212). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Reis, S.M. & Renzulli, J.S.(1982). A research report on the revolving door identification model: A case for the broadened conception of giftedness, *Phi Delta Kappan, 63*, 619-620.

Reivich, R., & Shatte, A. (2002). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdled* . New York: Broadway Books.

Renzulli, J. S., & Reis, S.M. (1991). The schoolwide enrichment model: A Comprehensive Plan for the development of creative productivity . In N. Colangelo & G A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education* (pp. 111-141). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli.J. S., Smith, L. H., White, A. J. Callahan, C.M., Hartman, R. K., Westberg, K.L., Gavin, M.K., Reis, S.M., Siegle, D., & Sytsma, R.E., (2004). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reynolds, C. R., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12, 190-194.

Rhodes, J.E. (1994). Older and wiser: mentoring relationships in childhood and adolescence. *The Journal of Primary Prevention*, 14, 187-196.

Richert, E.S. (1997) Excellence with equity in identification and programming. In. N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 75-88). Boston: Allyn & Bacon.

Rideout, V., Roberts, D.F., & Foehr, U. G., (2005). *Generation M: Mediq in the lives of 8 to 18 Year olds*. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.

Rimm, S.B.(1995). *Why bright kids get poor grades: And what You can do about it*. New York: Crown.

Rimm, S.B. (1996). *Dr. Sylvia Rimm's smart parenting*. New York: Crown.

Rimm, S. B. (1997). Underachievement Syndrome: A national epidemic. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., PP. 416-434). Boston: Allyn & Bacon.

Rimm, S.B. (2007). Keys to parenting the gifted child (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rimm, S.B., & Lowe, B. (1998, Fall II). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *32*(4), 353-359.

Rivero, L. (2002). *Creative home schooling: A resource guide for smart families*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Robinson, N.M. (2000). Giftedness in very young children: How seriously should it be taken? In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding* (pp. 7-26). Washington, DC: American Psychological Association.

Robinson, N.M (2006, Spring). Counseling issues for gifted students. *Gifted Education Communicator, 37 (1), 9-10.*

Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2004). Family Factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. In S. M. Moon (Ed.), *Social / emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (PP. 83 – 103). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Robinson, N. M., Olszewski – Kubilius, P.A. (1996). Gifted and talented child: Issues

obeikandl.com

for pediatricians. *Pediatrics in Review, 17 (12), 427 – 434.*

Roedell, W. C., Jackson, N. E., & Robinson, H. B. (Eds.). (1980). *Gifted young children.* New York: Teachers College Press.

Roeper, A. M. (1995). *Selected writings and speeches.* Minneapolis, MN: Free Spirit Press.

Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rourke, B. (1989). *The syndrome of non-verbal Learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations.* New York*:* Guilford Press.

Ruf, D. A. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind.* Socttsdale, AZ*:* Great Potential Press.

Satir, V. (1988). *The new peoplemaking.* Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.

Sattler, J. M. (1988). *Assessment of children* (3rd ed.). San Diego, CA: J. M. Sattler.

Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications* (4th ed.). San Diego, CA: J. M. Sattler.

Schiever, S. W., & Maker, C.J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 113-125). Boston: Allyn & Bacon.

Schiff, M. M., Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1981). Scatter analysis of WISC – R profiled for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities, 14,* 400-404.

Scholwinski, E., & Reynolds, C. M. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly, 29 (3),* 125-130.

Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adults. In M. Neihart, S. Ries, N. Robinson, & S. Moon (Eds,), *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* (pp. 71-79). Waco, TX: Prufrock Press.

Schutz, W. C. (1958) *FIRO-B: A three-dimensional theory of interpersonal behavior* New York: Rinehart.

Seagoe, M. (1974). Some learning characteristics of gifted children. In R. Martinson (Ed.), *The identification of the gifted and talented* (pp. 20-21). Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Seligman, M. E. P. (1995). *What you can change-and what you can't: The complete guide*

obeikandl.com

to successful self-improvement: Learning to accept who you are. New York: Fawcett.

Seligman, M. E. P. (1996). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience.* New York: Houghton Mifflin.

Seligman, M. E. P. (1998a). The gifted and the extraordinary. *The American psychological Association Monitor, 29 (11), 2.*

Seligman, M. E. P. (1998b). *Learned optimism: How to change your mind and your life.* New York: Pocket Books.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* New York: Free Press.

Severe, S. (2003). *How to behave so your children will, too!.* New York: Penguin.

Shanley, M. K. (1993). *She taught me to eat artichokes.* Marshallton, IA: Sta-Kris.

Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level.* New York: Knopf.

Shenk, J. W. (2005, October). Lincoln's great depression. *The Atlantic Monthly,* 52-68.

Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 48,* 21-29.

Silver, S. J., & Clampit, M. K. (1990). WISC-R profiles of high ability children: Interpretation of verbal-performance discrepancies. *Gifted Child Quarterly, 34,* 76-79.

Silverman, L.K. (1988). *Parenting the gifted child* (3rd ed). Denver, CO: Gifted Child Development Center.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented.* Denver, CO: Love.

Silverman, L. K. (1997a). The construct of asynchronous development *Peabody Journal of Education, 72 (3-4)*, 36-58.

Silverman, L. K. (1997b). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education,* (2nd ed., pp. 382-397). Boston: Allyn & Bacon.

Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review, 20,* 204-210.

Silverman, L. K. (2002). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner.* Denver, CO: Deleon.

Silverman, L.K., & Kearney, K. (1992). The case for the *Stanford-Binet, L-M* as a

Obeikandl.com

supplemental test. *Roeper Review, 15,* 34-37.

Simpson, R. G., & Kaufmann, F. A. (1981, September). Career education for the gifted. *Journal of Career Education,* 38-45.

Slocumb, P. D. (2000). *Removing the mask: Giftedness in poverty.* Highlands, TX: RFT.

Smith, J. R., & Brooks-Gunn, J. (1997). Correlates and consequences of harsh discipline for young children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 151,* 777-786.

Spreen, O., Risser, A. H., & Edgell, D. (1995). *Developmental neuropsychology.* New York: Oxford Press.

Sternberg, R. J. (1986). Identifying the gifted through IQ: Why a little bit of knowledge is a dangerous thing. *Roeper Review, I,* 143-147.

Sternberg, R. J. (2002). *Why smart people can be so stupid.* New Haven, CT: Yale University Press.

Streznewski, M. K. (1999). *Gifted grownups: The mixed blessings of extraordinary potential.* New York: Wiley.

Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical resource for parents and teachers.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Sweetland, J. D., Reina, J. M., & Tatti, A. F. (2006, Winter). WISC-III Verbal/ Performance discrepancies among a sample of gifted children. *Gifted Child Quarterly, 40 (1)*, 7-10.

Tannenbaum, A. (1991). The social psychology of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 27-44). Boston: Allyn & Bacon.

Tannenbaum, A. J., & Neuman, E. (1980). *Somewhere to turn: Strategies for parents of gifted and talented.* New York: Teachers College Press.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests for creative thinking*: *Grades K-graduate school.*

Obeikandl.com

Los Angeles: Western Psychological Services.

Torrance, E. P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children and the teachers who made a difference. *Gifted Child Quarterly, 25,* 556-562.

Treffinger, D. F. (2004) *What are you doing to find and develop my child's talents: 25 tough questions that are more important than, "Is my child in the gifted program?"*Retrieved September. 11, 2006, from www.creativelearning. Com / DearSchool.htm.

Tucker, B., & Hafenstein, N. L. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly, 41 (3),* 66-75.

U.S. Census Bureau. (2001). *Population profile of the United States.* Washington, DC: Author.

U.S. Department of Education. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent* (PIP 93-1202). Washington, DC: Author.

Valliant, G. E. (1995). *Adaptation to life.* Boston: Harvard University Press.

Valliant, G. E. (2002). *Aging well: Surprising guideposts to a happier life from the landmark Harvard study of adult development.* New York: Little Brown.

Van Deurzen, E. (2002). *Existential counseling and psychotherapy in practice.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Viorst, J. (1987). *Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day.* New York: Aladdin.

Viorst, J. (1988). *Rose and Michael.* New York: Aladdin.

Viorst, J. (1998). *Necessary Losses: The loves, illusions, dependencies, and impossible expectations that all of us have to give to give up in order to grow.* New York: Fireside.

Wallerstein, J. S., Lewis, J. M., & Blakeslee, S. (2001). *The unexpected legacy of divorce: The 25 Year landmark study.* New York: Hyperion.

Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford, England: Pergamon Press.

Webb, J. T. (1999,January). Existential depression in gifted individuals *Our Gifted Children,* 7-9.

Obeikandl.com

Webb, J. T. (2000a). *Do gifted children need special help*? (Video/DVD). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb, J. T. (2000b). *Is my child gifted? If so, what can I expect?* (Video/DVD). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb, J. T. (2000c): *parenting successful children.* (Video/DVD). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb, J. T. (2001, Spring). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children: Gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder *Gifted Education Press Quarterly, 15(2),* 9-13.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders,* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb, J. T., & DeVries, E. R. (1998). *Gifted parent groups: The SENG Model.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb, J. T., & Dyer, S. P. (1993, Novembers 5). *Unusual WISC-R patterns found among gifted children.* Paper presented at the National Association for Gifted Children Annual Convention, Atlanta, GA.

Webb, J. T., Gore, J. L., Karnes, F. A., & McDaniel, A. S. (2004). *Grandparents' guide to gifted children.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb, J. T., & Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. In J. L. Culbertson & D. J. Willis (Eds.), *Testing young children: A reference guide for developmental, psychoeducational and psychosocial assessments* (pp. 383-407). Austin, TX: Pro-Ed.

Webg, J.T., & Latimer, D. (1993). *ADD/ADHD and children who are gifted.* Reston, VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Digest, July, EDO-EC-93-5)

Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Webb, N. A., & Dietrich, A. (2006, Fall/Winter). Gifted and learning disabled: A neuropsychologist's approach. *Gifted Education Communicator,* 44-48.

Wechsler, D. (1935). *The range of human abilities.* Baltimore: Williams & Wilkins.

Westberg, K. L., Archambault, F. X., Jr, Dobyns, S. M., & Salvin, T. (1993). *An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and*

obeikandl.com

talented students in regular classrooms. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented. (Research Monograph 93104)

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

Whitmore, J. R. (1986). Preventing severe underachievement and developing achievement motivation. *Journal of Children in Contemporary Society, 18,* 118-133.

Whitney, C. S., & Hirsch, G. (2007). *Motivating the gifted child.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Wilkinson, S. C. (1993). WISC-R profiles of children with superior intellectual ability. *Gifted Child Quarterly, 37,* 84-91.

Wilson, C. (1963). Using test results and teacher evaluation in identifying gifted pupils. *Personnel and Guidance, 41,* 720-721.

Winebrenner, S. (2000). *Teaching gifted children in the regular classroom: Strategies and techniques that-every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented.* Minneapolis, MN: Free Spirit.

Wing. L. (1981). Asperger's Syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine, 11,* 1115-1129.

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities.* New York: Basic Books.

Yalom, l. D., & Yalom, B. (1998). *The Yalom reader: Selections from the work of a master therapist and story teller.* New York: Basic Books.

Zappia, I. (1989). Identification of gifted Hispanic students. In C. J. Maker & S. Schiever (Eds.). *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities* (Vol. 2, pp. 19-26). Austin, TX: Pro-Ed.

Obeikandi.com

obeikandl.com

مسرد المصطلحات

أبوي: ٦٩، ١٠٤، ١٧٦، ١٨١، ١٨٣، ٢٠٩، ٢١٣

الاختبارات: ٤، ٦، ٨، ٩، ١٥، ٣٠، ٦٥، ٢٢٥، ٢٢٩، ٢٣٤، ٢٣٧، ٢٣٨، ٢٤٠، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٤٧

الاختبارات الجماعيّة: ١٧، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٨، ٢٦٢

الاختبارات الفرديّة: ٢٤٧، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٩، ٢٨٩

اختبار القدرات المعرفيّة: ٢٤٩، ٢٥١

الأهداف: ١٦، ٥٣، ٦٧، ٦٨، ٧٥، ٨٢، ١١١، ١١٥، ١٥١، ١٩٤، ٢١٣، ٢٥٩، ٢٧٠، ٢٨١، ٢٨٤

الأقليّات: ٢٤٦

بدائل: ٣٨، ٤٣، ٩٠، ٩٩، ١١٥، ١٢٦، ١٥٢، ١٧٣، ٢٨٢، ٢٩٠

البرامج: ٢، ٧، ٨، ١٠٦، ١٣٨، ١٧٣، ٢١٢، ٢٣٥، ٢٤٢، ٢٤٦، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٦، ٢٧٠، ٢٧٦، ٢٨٥

برامج البحث عن المواهب: ٢٧٦، ٢٧٧

البكالوريا الدولية: ٢٧٦

البيئة: ٣، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٠، ٦٨، ١١٢، ١٣٢، ١٤٢، ١٤٥، ١٥٩، ١٧٥، ١٩٨، ٢٤٣، ٢٤٩

التحديات: ٦٠، ٦٩، ١١٥، ١١٧، ١٤٢، ١٤٣، ٢٧٨

تدريب: ٣، ٩، ١٠، ٣٥، ٤٢، ٨٠، ٩٥، ١١٥، ١٢٣، ١٣١، ١٤٠، ١٥٢، ١٦٣، ١٧٣، ٢٢٥، ٢٢٩، ٢٣١، ٢٣٥، ٢٣٩، ٢٤٣، ٢٤٥، ٢٤٩، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٨، ٢٦٧، ٢٧٠، ٢٧٢، ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٧٨، ٢٨١، ٢٨٤، ٢٨٥، ٢٩٣

تدنّي التحصيل: ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٦٤، ٦٧

تسمية المشاعر: ٣١

التحصيل:٢، ٥، ٧، ٨، ٣٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦٤، ٦٥، ٦٧، ٦٩، ٧٤، ٧٥، ٨٢، ٥٨، ١١١، ١١٥، ١٣٨، ١٦٦، ١٦٨، ١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ١٨٠، ٢٢٠، ٢٢٢، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٢٩، ٢٤٠، ٢٤٦، ٢٥٢، ٢٥، ٢٦٧، ٢٧٦، ٢٨٥، ٢٨٩

التحصيل الزائد عن الحد: ١١٣، ١١٤

التحديد: ١، ٧، ٩٨

التفكير التباعدي: ٢٥٦، ٢٩١

التفوّق: ١٨٢، ٢١٧

التعرّف: ٩، ١٥، ٥٤، ١٨٢، ٢١٦، ٢١٧، ٢٢٥، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥٣، ٢٥٦، ٢٥٧، ٢٦٠، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٧، ٢٨١، ٢٩١

التسكين المتقدّم: ٢٧٢، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٧٥

التكرار: ٢٢، ٩٣، ٢٨٦، ٢٨٧

التطور اللامتزامن: ٦، ٨٦، ١٠٩، ١١٠

التوحّد: ٢٣٩، ٢٤٠

التواصل: ١٢، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥٩، ٧٤، ٧٨، ٩٩، ١٣٥، ١٣٦، ١٦١، ١٦٨، ١٧٣، ١٨٧، ١٨٩، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢١٦، ٢١٧، ٢٢٠، ٢٢٣، ٢٣٠، ٢٤٠، ٢٤٢، ٢٥٢، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٨٣، ٢٨٩

التوازن: ٦٧، ٧٥، ٨٩، ٩٦، ١٤٢، ١٨٢، ١٩٥، ٢٠٤، ٢١٤، ٢١٩، ٢٢٠

الخيارات: ٢١، ٥٦، ٧٨، ٦٨، ٨٧، ٩٧، ٩٨، ١٣١، ١٩٧، ٢٤٤، ٢٦٤، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٣، ٢٧٥، ٢٧٧، ٢٨١، ٢٨٢

الحزن: ١٤، ٣٠، ٤١، ٧٣، ١٢٥، ١٣٤، ١٤١، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٧، ١٤٩، ١٧١، ٢٢٠، ٢٨٩

obeikandl.com

دخول المدرسة: ٥٤، ٢٧٤

الدافعية الداخلية: ٥١، ٥٩

اضطراب تشتّت الانتباه: ٢٢٥، ٢٣٩، ٢٤٢، ٢٤٤

اضطراب تشتّت الانتباه وفرط النشاط: ٢٣٦، ٢٣٧، ٢٣٨، ٢٣٩، ٢٤٢، ٢٤٤

اضطراب أسبيرغر: ٢٢٦، ٢٣٧، ٢٣٩، ٢٤٠، ٢٤١، ٢٤٢، ٢٤٣، ٢٨٩

عملية: ٧، ٩، ١٦، ١٧، ٢٤، ٢٩، ٣٠، ٣٧، ٤٧، ٦٨، ١٢٠، ١٢٣، ١٥٦، ١٧١، ١٩٢، ٢٢٧

عدواني: ٢٨، ٨٧، ٩٣، ١٣٩، ١٤١، ١٦٨، ١٨٦

الغضب: ٢٠، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٨، ٤١، ٤٥، ٨٤، ٩٥، ١٠٠، ١٠٢، ١٠٦، ١١٨، ١٢٢، ١٢٣، ١٣٤، ١٤٩، ١٥٢

الفنون: ٢، ٣، ٤، ٨، ٢٤٦، ٢٤٨، ٢٧٨

قائمة شطب: ٢٤٨

القلق: ١٢، ٣٢، ٣٧، ٥٣، ١٠٥، ١٠٦، ١١٢، ١١٥، ١١٦، ١٢٣، ١٢٧، ١٢٨، ١٣٢، ١٤٤، ١٤٦، ١٥٠، ١٧٧، ٢٠٥، ٢١٢، ٢١٥، ٢٢٠، ٢٣٦، ٢٧٧، ٢٨٩

قوائم الشطب: ٩٠، ٢٣٧، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٥٢

القياس: ٢٢٩، ٢٣٩، ٢٥٨، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩٢، ٢٩٤، ٢٩٥

القيم: ٢٣، ٤٦، ٦٨، ٦٩، ٨٤، ١١٤، ١٢١، ١٤٤، ١٤٦، ١٨٦، ١٩٣، ١٩٥، ١٩٦، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٥، ٢٠٩، ٢١٣، ٢١٤، ٢٧٨

الشخصية:٣، ٢٨، ٢٩، ٦٣، ٦٦، ٦٩، ٧٥، ٨٦، ١١٥، ١١٩، ١٤٧، ١٥٨، ١٥٩، ١٧٠

سمعي-تتابعي: ١٠٢، ٢٤١، ٢٤٥

أسلوب سلطوي: ٨٠

عدم الانتباه: ٥٢، ٢٣٤، ٢٣٦

السلوك المعارض: ٢٩١

تعديل السلوك: ٥٨، ٧٧

العقاب: ٥٨، ٦٢، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ١٤٧، ١٤٨، ٢٠٩

المنحنى الجرسي: ٤، ٥

ترتيب الولادة: ١٧٩

العائلات المختلطة: ٢١١، ٢٢٠، ٢٢١

لغة الجسد: ١٦٦

الملل: ١٤، ٥١، ١٤٠، ١٤٣، ١٥٨، ٢٣٧، ٢٤٢

قضايا خاصة بالشباب: لا يوجد

الدماغ: ١٥، ٢٠٩، ٢٢٥، ٢٣٢، ٢٣٠، ٢٣٣، ٢٣٥، ٢٣٦، ٢٤٤، ٢٠٩

الدماغ الأيمن: ١٥

التنمر: ١٣٢، ١٣٣

سمات الموهوبين: ١٣

المنافسة: ١٤٣، ١٧٨، ١٨٠، ١٨١، ١٨٨، ١٨٩، ٢٢٠، ٢٩١

التعاطف: ٥٧، ٦٩، ١٠٠، ١٠٧، ١٦٨، ٢٤٠، ٢٤٢

آثار السقف: ٢٢٩، ٢٥١

التنافس: ٣٩، ١٣٩، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٥، ١٨٦، ١٨٧، ١٨٨، ١٩٠، ١٩٢

الإبداع: ٢، ٣، ٤، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٣٣، ٤٤، ١٠٨، ١٦٠، ١٩٥، ٢١٧، ٢١٩، ٢٢٤، ٢٣٨، ٢٤٦، ٢٤٨، ٢٥٢، ٢٥٣، ٢٥٥، ٢٦٦، ٢٧٦، ٢٨٤

حب الاستطلاع: ٣٢، ١٠٨

الاختبار الشامل للمهارات الأساسية: ٢٥١

الحِدّة: ١٤، ١٨

اختر معاركك: ١٠٠

عوائق التواصل: ٢٩

obeikandl.com

التجزيء: ١٣٢

التدخل: ١١١، ١٢٥، ١٥٨، ١٦٢، ٢٠٥، ٢٢٢، ٢٨٢، ٢٨٩، ٢٩١

الالتزام: ٥٥، ٦٥، ٨٥، ٩٩، ١٠٠، ١١٤، ١٢٩، ١٣٩، ١٩٥، ٢٠٤، ٢٣٦، ٢٣٩، ٢٦٥، ٢٧٩، ٢٨٤

الإرشاد: ٥٣، ٧٠، ٧٥، ٧٩، ٨٥، ١١٦، ١٣٠، ١٣٧، ٢٧٩، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩١، ٢٩٣، ٢٩٤، ٢٩٥

الاكتئاب: ٢٢، ٢٣, ٥٧، ١١٠، ١١٥، ١٢٢، ١٢٣، ١٣٧، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٥، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٠، ١٥١، ١٥٣، ٢٢٠، ٢٢٦، ٢٣٦، ٢٨٩،٢٩١

الانسجام: ٥١، ٥٣، ٥٧، ١٠٦، ١٥٧، ١٥٩، ١٦٠، ١٦٢، ١٦٤، ١٦٧، ١٦٨، ١٧١، ٢٣٩، ٢٦٠، ٢٨٤

الحواسيب: ٢١١

اختبارات الاستعداد: ١٧، ٢٤٨، ٢٥١، ٢٥٢، ٢٧٧

اختبارات فرديّة: ٢٥٠، ٢٦٠، ٢٦٢

التركيز: ٤، ٧، ٨، ٩، ١٥، ١٩، ٢٣، ٣٢، ٤٤، ٥٢، ٥٣، ٥٧، ٥٩، ٦٢، ٦٣، ٦٨، ٧٠، ٧٥، ٩٣، ١٠٠، ١٠٣، ١١٠، ١١٢، ١١٤، ١١٨، ١٢٨، ١٤١، ١٥١، ١٩٣، ٢١٤، ٢٣١، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٣٧، ٢٥٣، ٢٦٩، ٢٨٤، ٢٩٠

التوافق: ١٥٩، ١٦٨، ٢٣٦، ٢٤٢، ٢٤٩

التورّط: ٩٠، ١٨٩، ٢١٦، ٢١٧

التحيّز الثقافي: ٢٦١

تعريف الموهبة:١، ٦، ٢٤٦

التعقيد: ١٣، ١٤، ١٠٥، ٢٦٩

التعلّم: ٢، ٢٤، ٥١، ٥٢، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٦٣، ٦٧، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٣٢، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٣٦، ٢٤٠، ٢٤٣، ٢٤٥، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٥٢، ٢٥٥، ٢٥٧، ٢٥٩، ٢٦٣، ٢٦٨، ٢٧٤، ٢٧٨، ٢٧٤، ٢٧٨، ٢٨٠، ٢٨١، ٢٨٦، ٢٩٠

الإثارة: ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٥١، ٥٤، ٥٩، ٦٤، ١١٤، ١١٧، ١٣٤، ١٩٨، ٢١٥، ٢٣٨

أحلام اليقظة: ٩، ١٥، ١٩، ٥٥، ١٠٩، ١٢٤، ١٤١، ٢٢٦

جذب الانتباه: ٨٢، ١٠٠

أسباب: ١٢، ١٣، ٣٦، ٥٢، ٥٣، ٥٦، ٥٩، ٦٤،٨٥، ٨٦، ٨٨، ٩١، ٩٣، ٩٣، ٩٥، ١٠١، ١٠٩، ١٢٦، ١٤١، ١٥٠، ١٥٧، ١٦٣، ١٦٨، ١٧٣، ١٧٩، ١٨١، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٦، ١٩١، ١٩٤، ١٩٥، ١٩٧، ٢٠١، ٢١٧، ٢٢٢، ٢٢٦، ٢٣٦، ٢٤٦، ٢٥٠، ٢٥٨، ٢٦١، ٢٧١، ٢٧٨، ٢٨٨، ٢٨٩

الانتحار: ٤٩، ١٠٥، ١٣٧، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٢، ١٥١، ١٥٢، ١٥٣

أعراض:١٤١، ٢٣٦، ٢٣٨، ٢٤٤

إرشادات: ٢٤٧٩، ٨٥، ٩٨، ٢٤٥، ٢٧٩، ٢٨٧

انحراف: ٤، ٥، ٨٤، ٢٢٨

ضرر: ٢٧، ٢١٤، ٢١٥

صعوبة التعلم: ١٨٣، ٢٢٥

الشهرة: ٦٣، ١٥٩، ١٧٥، ٢١٨

الأحاسيس: ١٠٥، ١٨٩، ٢٨٩

الاستقلالية: ٦٠، ٢٠٤، ٢١٩

الطاقة:٢١، ٥١، ٦٥، ١٣٤، ١٣٥، ١٤١، ٢١٨، ٢٢٤، ٢٣٦، ٢٣٧

الطلاق: ٢٧، ٤٣، ٥٣، ٦٢، ١٠٧، ١٤٣، ١٤٤، ٢١٠، ٢١١، ٢١٦، ٢٢٠

الطلاقة: ٢٥٦

الطفل: ٢، ٦، ١٤، ٢٤، ٣٢، ٣٦، ٤٣، ٥٢، ٥٧، ٥٩، ٦٢، ٧٥، ٧٨، ٨١، ٨٦، ٩١، ٩٥، ٩٩، ١٠٩، ١١٧، ١٢٤، ١٢٧، ١٣٥، ١٤٠، ١٤٦، ١٤٩، ١٥١، ١٥٩،

obeikandl.com

١٦١، ١٦٥، ١٧٢، ١٧٧، ١٨١، ١٨٧، ١٩١، ١٩٧، ٢٠٤، ٢١٣، ٢١٦، ٢١٨، ٢٢٥، ٢٣٢، ٢٣٨، ٢٤٢، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٥٠، ٢٥٦، ٢٥٩، ٢٦٤، ٢٧٣، ٢٨٣، ٢٨٣، ٢٩٠، ٢٩٥

الإثراء: ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٤، ٢٩٥

الحاجات: ٥٥، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٦، ١٩١، ٢١٥، ٢٣٩، ٢٤٩، ٢٥٦، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨٤، ٢٨٥، ٢٨٨، ٢٩٣

حديث النفس: ١١٨، ١١٩، ١٢٠، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦، ١٢٩، ١٣١، ١٣٢، ١٣٥،

خارج المدرسة: ٨، ٦٥، ١٥٧، ١٦٤، ٢٤٧، ٢٥١، ٢٥٧، ٢٦٢، ٢٨٥، ٢٨٧، ٢٩١

خرافية: XIV

الخيال: ١٢، ١٣، ١٩، ٢٠، ٣٥، ١٢٦، ٢٥٣

الخوف من الفشل: ١٠٦

الأصدقاء:١٩، ٢٨، ٣٠، ٤٣، ٦٦، ٩٣، ١٠٣، ١٠٥، ١١٠، ١٤٣، ١٤٧، ١٥١، ١٥٢، ١٥٥، ١٥٧، ١٥٩، ١٦٠، ١٦١، ١٦٢، ١٦٥، ١٦٦، ١٧٠، ١٧٢، ١٧٤، ١٨٤، ١٨٧، ١٩٤، ٢١٠، ٢١١، ٢١٤، ٢١٥، ٢٢٠، ٢٢٣

أصدقاء خياليون: ٩

العواطف: ٢٠٣

العدل: ٤٥، ٦٩، ١٩٠، ١٩١، ٢٠٢، ٢٤٨، ٢٦١

العواقب: ١٧، ٧٧، ٨٢، ٨٧، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ١٠٢، ١٠٣، ١٢٦، ١٣٥، ١٥٣، ١٩٨، ٢٠١، ٢٠٤، ٢٥٣

العواقب المنطقيّة: ٩٠

العواقب الطبيعية: ٩٠

العواقب المفروضة: ٨٩، ٩١

الغيرة: ١٨٣

عبقري: ١٦٤، ٢٤٦

عسر القراءة: ٢٢٥، ٢٣١، ٢٣٢، ٢٨٩

غرفة الصف: ٢٠، ٥٥، ١٠٧،٢٣٥، ٢٣٩، ٢٤١، ٢٤٥، ٢٦٤، ٢٦٦، ٢٦٨، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٨٥

العلاقات العائلية: ٢٧

علاقات الأقران: ١٧٥

الأقران: ٢٣، ٦٢، ٩٥، ١٠٦، ١٥٥، ١٥٦، ١٥٨، ١٦٢، ١٦٤، ١٦٦، ١٦٨، ١٦٩، ١٧٥، ١٩١، ٢١٩، ٢٣٦، ٢٣٩، ٢٤١، ٢٤٨

الفضول: ١١، ١٩، ١٦٧

فطري: ٢٢، ٢٤، ٦١، ٦٣، ٩٥، ٩٧، ١١١، ١١٢، ١١٤، ١٤٠، ١٥٥، ١٨٠، ٢٦٧

قدرات لفظية: ١٠

القيادة: ٣، ٨، ٥٧، ١٧٠، ١٧٢، ١٧٣، ١٨٤، ٢٠٣، ٢٤٦، ٢٤٨، ٢٥٢، ٢٥٣،

كتب: ٩، ١١، ١٢، ١٩، ٢٠، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٦، ٦٩، ٧٢، ٩٣، ٩٤، ١٠٣، ١٢٧، ١٢٨، ١٢٩، ١٣٠، ١٥٠، ١٥٥، ١٥٧، ١٦٠، ١٦١، ١٦٢، ١٦٣، ١٦٤، ١٦٦، ١٦٨، ١٧٤، ١٧٧، ١٧٩، ١٩٣، ١٩٤، ١٩٧، ٢١٢، ٢١٣، ٢٢٤، ٢٣٠، ٢٣٢، ٢٤٦، ٢٥٤، ٢٥٩، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٦، ٢٦٨، ٢٧٥، ٢٧٩، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٥، ٢٨٨، ٢٩٣، ٢٩٥

الكلام: ١٠، ٢٣، ٤٣، ٤٧، ٥١، ٨٤، ٩٢، ١٠٨، ١٨٣، ١٨٧، ٢٣٢، ٢٣٤

الكمال: ١٣، ١٨، ٢٢، ٣٢، ٣٣، ٤٠، ٤٥، ٦١، ٦٨، ٧٤، ١٠٥، ١٠٨، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١١٧، ١١٩، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٩، ١٣٠، ١٣٤، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٤، ١٧٤، ١٩٣، ٢٢٤، ٢٢٧، ٢٥٩

الإنصاف: ١٩٣، ٢٤١

obeikandl.com

اللغة: ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٥، ٨٦، ١٤٢، ١٩١، ١٩٦، ٢٣١، ٢٣٢، ٢٣٣، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٥٠، ٢٦١، ٢٧٢، ٢٧٥، ٢٧٦

المثالية: ٩، ٣٢، ١٠٦، ١٠٨، ١١١، ١٣٧، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٦، ١٦٩، ١٧٠

الثناء المرتقب: ٧٢، ٧٣، ٨١

مزدوجو الاحتياج: ٢٢٥، ٢٣٧

مشكلات: ٤، ١١، ١٢، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٣٢، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٥، ٤٩، ٥٢، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٦٠، ٦٢، ٦٩، ٧٩، ٨٠، ٨٢، ٨٤، ٩٠، ٩٤، ٩٩، ١٠٥، ١١١، ١١٥، ١١٨، ١٢٤، ١٢٦، ١٢٧، ١٢٨، ١٣١، ١٣٢، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٦، ١٣٨، ١٤٠، ١٤٦، ١٤٩، ١٥٢، ١٥٥، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٠، ١٦١، ١٦٩، ١٧٣، ١٨٩، ١٩٠، ١٩٣، ١٩٨، ٢١٠، ٢١٦، ٢١٧، ٢٢٢، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٢٩، ٢٣١، ٢٣٢، ٢٨٧، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩٢، ٢٩٣، ٢٩٤

المهارات الحركية: ٢٤

معتقدات:٣٢، ١١٧، ١١٨، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٦، ١٢٩، ١٣٢، ١٣٥، ١٣٦، ١٤٨، ١٤٩، ١٦٠، ١٨٥، ١٩٣، ١٩٥، ١٩٦، ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٤٨، ٢٧١

المشاعر: ٨، ١٤، ٢٢، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤١، ٤٣، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٩٩، ١٠٥، ١٢٤، ١٣٠، ١٣٤ ١٣٩، ١٤٥، ١٧٠، ١٧٨، ١٨١، ١٨٣، ١٨٩، ٢٤٠

مقاييس التقدير: ٢٤٧، ٢٥٢

مقنّن: ٢، ٥، ٢٤٧، ٢٥٠، ٢٥٦، ٢٥٨، ٢٥٩

المفرطة: ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٤٩، ٢٣٣

المهارات الاجتماعية: ٤٢، ١٥٩، ١٦٠، ١٦٣، ١٦٤، ١٦٦، ١٧٩

مهرّج الصف: ٢٣

المولود الأول: ١١٢

المرونة: ٢٣، ٦٤، ١٠٥، ١١٧، ١٣٥، ١٣٦، ١٣٧، ١٤٠، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٩، ٢٠٧، ٢٥٦، ٢٨٠

المنهاج: ١٥٨، ٢٣٩، ٢٥٧، ٢٦٠، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٦، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٣، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٧٨، ٢٨٠، ٢٨٤، ٢٨٦، ٢٩١

منحى: ٧٠، ٧٨، ٨٤، ١٥٠، ٢٢٥، ٢٧٨، ٢٩٣، ٢٩٤

النظام: ٥، ١٠، ١١، ١٧، ٣٣، ٥٦، ٦٣، ٦٧، ٧٠، ١٢٧، ١٢٨، ١٧٩، ١٩٦، ٢٠٢، ٢١٩، ٢٢٠، ٢٦٤

النظرية: ٧، ١٧، ٦١، ٢٠١

نسبة الذكاء: ٣، ٤، ٥، ٢٤٧، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦١

النقد البنّاء: ٩٩

النزعة إلى الكمال: ١١٢، ١٣٩

الواجب المنزلي: ٧١، ١١٢

والد: ٣، ١٠، ١٤، ٢٠، ٢٧، ٣٣، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٧، ٤٩، ٥٧، ٦٦، ٧٤، ٧٨، ٧٩، ٨٤، ٨٨، ٩٥، ١١٠، ١١٧، ١٢٨، ١٤٩، ١٦٣، ١٨٦، ٢٠٩، ٢١١، ٢٣٥، ٢٧٨، ٢٨٤، ٢٨٩، ٢٩٥

ولي الأمر: ٤٥، ١٩١

وجودي: ١٤٣، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٥٠، ١٥٦، ٢٢٦، ٢٤٦

وراثي: ٣، ١٤٢، ١٤٣، ١٧٩، ٢٠٧

وزارة التربية: ٢، ٢٨٢، ٢٨٥

وكسلر: ٢٦٠، ٢٦١

اليقظة: ٩، ١٥، ١٩، ٥٥، ١٠٩، ١٢٤، ١٤١، ١٤٥، ١٦١، ٢٣٧

obeikandi.com

obeikandl.com

نبذة عن المؤلّفين

(جيمس ت. ويب): هو واحد من أشهر خمسة وعشرين عالم نفس في الولايات المتحدة المؤثّرين في تربية الموهوبين، وهو مستشار لعدد من المدارس والبرامج والأفراد حول الحاجات الاجتماعيّة والانفعاليّة للأطفال الموهوبين. وقد أسّس عام ١٩٨١، مؤسّسة دعم الحاجات الانفعاليّة للأطفال الموهوبين -Supporting Emotional Needs of Gifted -SENG ، وهي مؤسّسة قوميّة غير ربحيّة توفّر معلومات، وتدريبات، ومؤتمرات، وورش عمل حول الأطفال الموهوبين، ولا يزال رئيسها الفخريّ، ومديرًا لمجلس إدارتها. وقد عمل محرّرًا استشاريًّا لمجلّة الطفل الموهوب الفصليّة Gifted Child Quarterly، وعضو اللجنة القوميّة الاستشاريّة لمجلّة *Gifted Education Communicator*.

لقد كان الدكتور " ويب" المتحدّث الرئيس في عدد من ورش العمل، والمؤتمرات الوطنيّة، وهو عالم نفسيّ مرخّص، ومجاز بصفته محترفًا في مجال علم النفس العياديّ. كما كان زميلاً للرّابطة الأمريكيّة لعلم النفس - APA- American Dsychological Association-، وعمل مدّة ثلاث سنوات في مجلس ممثّلي الرابطة. وكان زميل جمعيّة علم نفس طبّ الأطفال، وجمعيّة قياس الشخصيّة. وقد حصل عام ١٩٩٢ على جائزة "هايسر" الرئاسيّة Heiser Presidential Award من رابطة علم النفس الأمريكيّة لدعمه واهتمامه بالموهوبين. وحصل على الجائزة الوطنيّة للتميّز National Award for Excellence، وجائزة كبير الباحثين من مؤسّسة "منسا" للتربية والبحث Mensa Education and Research Foundation. وعمل عضوًا في مجلس مديري الرّابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين، ورئيسًا للرّابطة الأمريكيّة للأطفال الموهوبين. ويشغل الدكتور "ويب" حاليًّا منصب رئيس مطبعة Great Potential Press, Inc.

وكان الدكتور "ويب" رئيس رابطة (أوهايو) لعلم النفسOhio psychological Association، وعضوًا في مجلس أمنائها مدّة سبع سنوات. وعمل في عيادة خاصّة، إضافة إلى تولّيه مناصب استشاريّة متعدّدة في العيادات والمستشفيات. والدكتور "ويب" هو مؤسّس كليّة علم النفس المهنيّ في جامعة "رايت" الحكوميّة، في مدينة "دايتون" بولاية "أوهايو"، حيث كان أستاذًا وعميدًا للكليّة. وشغل منصب رئيس قسم علم النفس في المركز الطبي للأطفال بمدينة "دايتون"، وكان أستاذًا مشاركًا في علم النفس العياديّ في أقسام طبّ الأطفال والعلاج النفسيّ في كليّة الطبّ بجامعة "رايت" الحكوميّة. وكان أحد أعضاء كليّة الدراسات العليا في علم النفس بجامعة "أوهايو" مدّة خمس سنوات.

والدكتور "ويب" هو المؤلّف الرئيس لأربعة كتب سابقة تتعلّق بالأطفال الموهوبين، نالت ثلاثة منها جوائز تقديريّة، وهذه الكتب، هي:

- توجيه الطفل الموهوب: مصدر عمليّ للوالدين والمعلّمين.
  Guiding the Gifted Child: A practical Source for parents and Teachers
- دليل الأجداد لتربية الأطفال الموهوبين.
  Grandparents' Guide to Gifted Children.

- أخطاء التشخيص والتشخيصات المزدوجة للأطفال والراشدين الموهوبين: نقص الانتباه وفرط النشاط، والقطبيّة الثنائيّة، واضطراب الوسواس القهري، واضطراب "أسبيرغر"، والاكتئاب، واضطرابات أخرى.

Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar,Obsessive - Compulsive Disorder - OCD, Asperger's, Depression, and other disorders.

- مجموعة آباء الموهوبين: نموذج دعم الحاجات الانفعاليّة المعروف باسم "سنج" -SENG- Supporting Emotional Needs of Gifted.

Gifted Parent Groups: The SENG Model

وقد فاز كتاب توجيه الطفل الموهوب بجائزة الإعلام الوطنيّة التّي تقدّمها الرابطة الأمريكيّة لعلم النفس، بصفته أفضل كتاب؛ وذلك "لإسهاماته المهمّة في فهم الحاجات الفريدة والحسّاسة والانفعاليّة للأطفال الاستثنائيين". وقد تُرجم الكتاب، الذي طُبع منه أكثر من ١٢٠٠٠٠ نسخة، إلى العديد من اللغات. أمّا كتاب مجموعات آباء وأمّهات الموهوبين: نموذج SENG، فكان من الكتب المفضّلة على نطاق واسع أيضًا، ونُفّذ النموذج بنجاح في مناطق متعدّدة من الولايات المتّحدة، ودول العالم الأخرى. وقد نشر الدكتور «ويب» أكثر من(٦٠) بحثاً متّخصصًا، منها (١٢) كتابًا، وعدّة أوراق عمل قدّمها في مؤتمرات أو لقاءات نفسيّة تتعلّق كلّها بالأطفال الموهوبين.

ولد الدكتور «ويب» في «ممفيس» بولاية «تينسي» Memphis, Tennessee، وتخرّج في كليّة «رودس» Rhods College، وحصل على درجة الدكتوراه من جامعة «ألاباما» Alabama. والدكتور «ويب» وزوجته والدان لستّ بنات.

(جانيت غور): تتمتّع «جانيت غور» بخبرة طويلة مع الأطفال الموهوبين، امتدّت ثلاثين عامًا، كانت فيها معلّمة، وموجّهة، ومرشدة، ومديرة مدرسة، وصانعة قرار، ووالدة. وهي واحدة من مؤلّفي كتاب دليل الأجداد لتربية الأطفال الموهوبين الحائز على جائزة قوميّة. عملت، ثلاث سنوات مديرة لبرنامج تربية الموهوبين في ولاية «أريزونا»، فكانت مسئولة عن مراقبة وتطوير البرامج التربويّة النوعيّة الخاصّة بإدارة شؤون الأطفال الموهوبين في الولايات المتّحدة. وعملت قبل ذلك مرشدة، مدّة خمس سنوات، حيث عيّنتها الولاية للدفاع عن الأطفال الموهوبين في المدارس الثانويّة في «تكسون» بولاية «أريزونا» Tucson, Arizona. وقد أشرفت على برنامج "التسكين المتقدّم" المعمول به حاليًّا، وعلى برنامج للزمالة والتدريب الداخليّ، وعلى مدرسة ثانويّة للدراسة الذاتيّة، إضافة إلى أعمالها في تقديم الإرشاد الأكاديميّ، والاجتماعيّ/ الانفعاليّ، والجامعيّ، والمهنيّ. كما سهّلت التسجيل المتزامن للطلاّب الذين يرغبون في دراسة مقرّرات عالية المستوى في الجامعة المحليّة.

وعملت السيدة "غور" في المجال الإداريّ مساعدة مدير في مدرسة ثانويّة متعدّدة الأعراق الثقافيّة، التّي اشتملت على نسبة عالية من الطلاّب الهنود الأمريكيين. وهي عضو سابق في مجلس مديري رابطة "أريزونا" للموهوبين، وقد ترأست المؤتمر الذي عقدته هذه الرّابطة. كما قادت حملة تطبيق نموذج SENG لمجموعات دعم الوالدين.

أمّا خبرة السيدة "غور" التعليميّة فكانت واسعة النطاق. فقد عملت في المدارس الإعداديّة والثانويّة، والجامعات، وكانت مرشدة على مستوى المدارس الابتدائيّة والثانويّة. وشملت خبرتها التعليميّة الإشراف على فرق المباريات الأكاديميّة العشريّة Academic Decathlon، وفرق حلّ المشكلات المستقبليّة. ودرّست - على المستوى الجامعيّ- مقرّرات في تربية الموهبة، والإبداع، وعلم النفس، والقياس والاختبارات، والاتّصال، والتوجيه المهنيّ، وقضايا أخرى في جامعتي "أريزونا" الشماليّة و"فينكس" Phoenix. وانتخبت عام ١٩٨٣ في جامعة "أريزونا"، بصفتها معلّمة ومرشدة متميّزة للموهوبين .

تخرّجت السيدة "غور" من كليّة "كارلتون" Carleton في "نورثفيلد"، "بمنيسوتا" ,Northfield Minnesota حيث حصلت على درجة الماجستير في اللغة الإنجليزيّة من جامعة "آيوا"، و على درجة الماجستير في التربية، تخصّص الإرشاد والتوجيه، من جامعة "أريزونا".

وتعمل السيدة "غور" حاليًّا، مؤلّفة ومستشارة ومحرّرة في مطبعة ,Great Potential Press Inc، ولا تزال تشرف على عقد ورش تدريبيّة حول الحاجات والبرامج التربويّة للأطفال الموهوبين على المستويات المحليّة والإقليميّة والوطنيّة والعالميّة.

(إدوارد ر. أمند): هو عالم نفس إكلينيكيّ يعمل في خدمات أمند النفسيّة، وهي عيادته الخاصّة في «ليكسينجتون»، بولاية «كنتاكي»، حيث يركّز اهتماماته على الحاجات الاجتماعيّة والانفعاليّة والتربويّة للأطفال والشباب الموهوبين وعائلاتهم. والدكتور «أمند» مرخّص لمزاولة الخدمات النفسيّة في ولايتي « كنتاكي» و «أوهايو». وقد عمل في عيادته الخاصّة، ومراكز الصّحة العقليّة في مجتمعه المحليّ، إضافة إلى تقديم استشارات نفسيّة في العيادات العامّة والمستشفيات. وقد شارك في تأليف كتاب: أخطاء التشخيص والتشخيصات المتعدّدة للأطفال والراشدين الموهوبين Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children and Adults

ويقدّم الدكتور "أمند" معالجات وتقويمات لعدد من المجموعات السكّانيّة ذات الاحتياجات الخاصّة مثل، الأطفال والمراهقين الموهوبين، والأطفال ذوي صعوبات التعلّم واضطّرابات الانتباه، والأطفال مزدوجي الاحتياج، ويعمل وسيطًا يسهّل المناقشات بين الوالدين والأطفال، ومناقشات المجموعات التربويّة، ويقدّم الاستشارة والتدريب للعاملين في المدارس. كما يقدّم أبحاثًا كثيرة في المؤتمرات العلميّة التّي تعقد على مستوى ولايته، أو على مستوى البلاد. ويبحث في قضايا تتعلّق باضطرابات تشتّت الانتباه وفرط النشاط، واضطراب "أسبيرغر"، وتشخيصات مغلوطة شائعة أخرى، إضافة إلى تدني التحصيل، والسعي إلى الكمال، والتخطيط التربويّ، والحاجات الاجتماعيّة والانفعاليّة للأطفال الموهوبين.

عمل الدكتور "أمند" عضوًا في مجلس دعم الحاجات الانفعاليّة للموهوبين SENG مدّة خمس سنوات، وكان أمين الصندوق في ذلك المجلس. كما عمل ممثّل مقاطعة لمجلس مديري رابطة "كنتاكي" لتربية الموهبة مدّة ست سنوات، وهو يرأسها في الوقت الحالي. وكان رئيسًا لقسم التوجيه والإرشاد في الرابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين، ويعمل حاليًّا مستشارًا لمعهد "ديفيدسون" لتنمية الموهبة.

وهو عضو في الرّابطة الأمريكيّة لعلم النفس، وعضو في القسم ٥٣ من هذه الرابطة (المتّخصص في علم النفس الإكلينيكي للأطفال). كما عمل محرّرًا مشاركًا في مجلّة رويبر رفيو Roeper Review، وهي مجلّة متّخصصة في تربية الموهبة، من عام ٢٠٠٠ حتّى ديسمبر ٢٠٠٣.

ولد الدكتور «أمند» في «يونيون تاون» بولاية «بنسلفانيا» Uniontown, Pennsylvania، وتخرّج بمرتبة الشرف العليا من كلية القديس «فينسينت» في «لاتروب»، بولاية «بنسلفانيا». أكمل دراسة الدكتوراه في جامعة «رايت» الحكوميّة/كلية علم النفس المهنيّ في «دايتون»، أوهايو، حيث عمل هناك تحت إشراف الدكتور «جيمس ويب»، وأكمل تدريبه بصفته زميلاً مقيمًا في جامعة شمال شرق «أوهايو» / كليّة الطب، وكان الطبيب المقيم المسئول هناك.

(أرلين ر. دي فرايز): شغلت منصب مستشارة لمصادر المجتمع المحلّي لتربية الموهوبين في مدارس «دي موين» الحكوميّة Des Moines مدّة عشرين عامًا. وهي حاصلة على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد، ويتمحور اهتمامها الرئيس حول الحاجات الاجتماعيّة والانفعاليّة للطلاّب الموهوبين ووالديهم. درّست مساقات جامعيّة في علم نفس الموهبة في جامعتي «دريك» Drake وأيوا Iowa، وفي عام ٢٠٠٥، كرّمتها كليّة التربية بجامعة «دريك» بجائزة الخريج المتميّز.

تلّقت السيّدة «دي فرايز» التدريب على يد الدكتور «جيمس ويب» في برنامج دعم الحاجات الانفعاليّة للموهوبين SENG وشاركت في تأليف كتاب مجموعات آباء الموهوبين: نموذج SENG. وقد ترأست منذ عام ١٩٨٥ أكثر من ٧٠ سلسلة من مجموعات النقاش الموجّه لآباء الأطفال الموهوبين، استمرّت كلّ منها عدّة أسابيع. وكانت ضمن فريق الدكتور «ويب» الذي أشرف على عدّة ورش عمل في الولايات المتّحدة ودول أخرى للتدريب على نموذج (SENG).

لقد كانت السيّدة "دي فرايز" متحدّثة رئيسة في عدد من المؤتمرات القوميّة، وخاطبت المربّين وأولياء أمور الأطفال الموهوبين، وكانت رئيسة لبرنامج SENG، وعضو في مجلس مدير البرنامج، والرابطة الوطنيّة للأطفال الموهوبين. وهي عضو في هيئة تحرير مجلّة Roeper Review ، ومجلّة Parenting for Higher Potential . حيث نشرت مقالات عديدة في مجلاّت تربية الموهوبين. وقد بقيت، عدّة سنوات، رئيسة قسم الوالدين/ المجتمع المحلّي في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، ورئيسة رابطة «آيوا» للأطفال الموهوبين، حيث حصلت على جائزة الخدمة المتميّزة التّي قدّمتها هذه الرابطة عام ٢٠٠٤. والسيّدة «دي فرايز» عضو ناشط في منظّمتين تربويتين معروفتين هما: Delta Kappa Gamma و Phi Delta Kappan؛ إضافة إلى نشاطها في جمعيّة Sigma Alpha Iota الموسيقيّة المحترفة. وقد درّست الموسيقى في الروضة حتّى المدرسة الثانويّة، وتدرّس حاليًّا مقرّرًا تربويًّا للكبار يسمىّ « تعلّم الاستمتاع بالموسيقى الكلاسيكيّة». كما تقدّم استطلاعًا قبل ساعة من موعد كلّ حفلة من الحفلات التّي تنظّمها سيمفونيّة «دي موين» De Moines.

وتشارك السيّدة «دي فرايز» - بصفتها أمًّا لطفلين موهوبين، وجدّة لخمسة أحفاد موهوبين- الآباء والأمّهات الآخرين في مناقشة الطرق التّي يمكن أن تساعدهم جميعًا على تلبية الحاجات الخاصّة للأطفال الموهوبين.