الفصل الثالث

نموذج مقترح للأداء الإنسانى الفائق

مدخل

أولًا: مستوى الموهبة:

- مجالات الاستعداد (الموهبة).
- أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين.
- الجماعة المرجعية.

ثانيًا: العوامل الوسيطة:

- عوامل شخصية. ـ عوامل بيئية أسرية.
- عوامل بيئية مدرسية. ـ عوامل مجتمعية.
- عمليات التعلم والتدريب والممارسة.
- عوامل الصدفة والحظ.

ثالثًا: مستوى التفوق:

- مجالات الأداء النوعى (التفوق).
- أساليب الكشف والتعرف على المتفوقين. ـ الجماعة المرجعية.

رابعًا: مستوى الإبداعية:

- زوايا دراسة الإبداع وتعريفاته.
- أساليب الكشف والتعرف على المبدعين.

خامسًا: مستوى العبقرية:

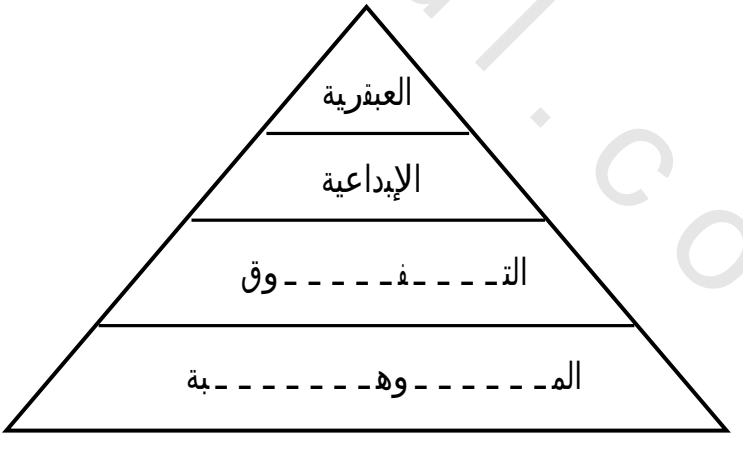
- مفهوم العبقرية ومجالاتها. ـ أساليب الكشف والتعرف.

obeikandl.com

obeikandl.com

مدخـل:

فى ضوء ما سبق عرضه من مفاهيم ونماذج عن الموهبة والتفوق، يقترح المؤلف النموذج التالى لمستويات الأداء الإنسانى الفائق الذى يشمل **الموهبة Giftedness أو الاستعداد العالى، والتفوق Talent، والإبداعية Creativity، والعبقرية Genius**، والتى يعبر عنها بالشكل الهرمى (رقم٣-١) الذى تمثل الموهبة قاعدته وأساسه، فإذا ما تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة للنمو، تأخذ مستويات أخرى من الأداء الفعال ترتقى صُعدًا، وتتمثل فى التفوق والإبداعية والعبقرية.



شكل رقم (٣-١)
مستويات الأداء الإنسانى الفائق

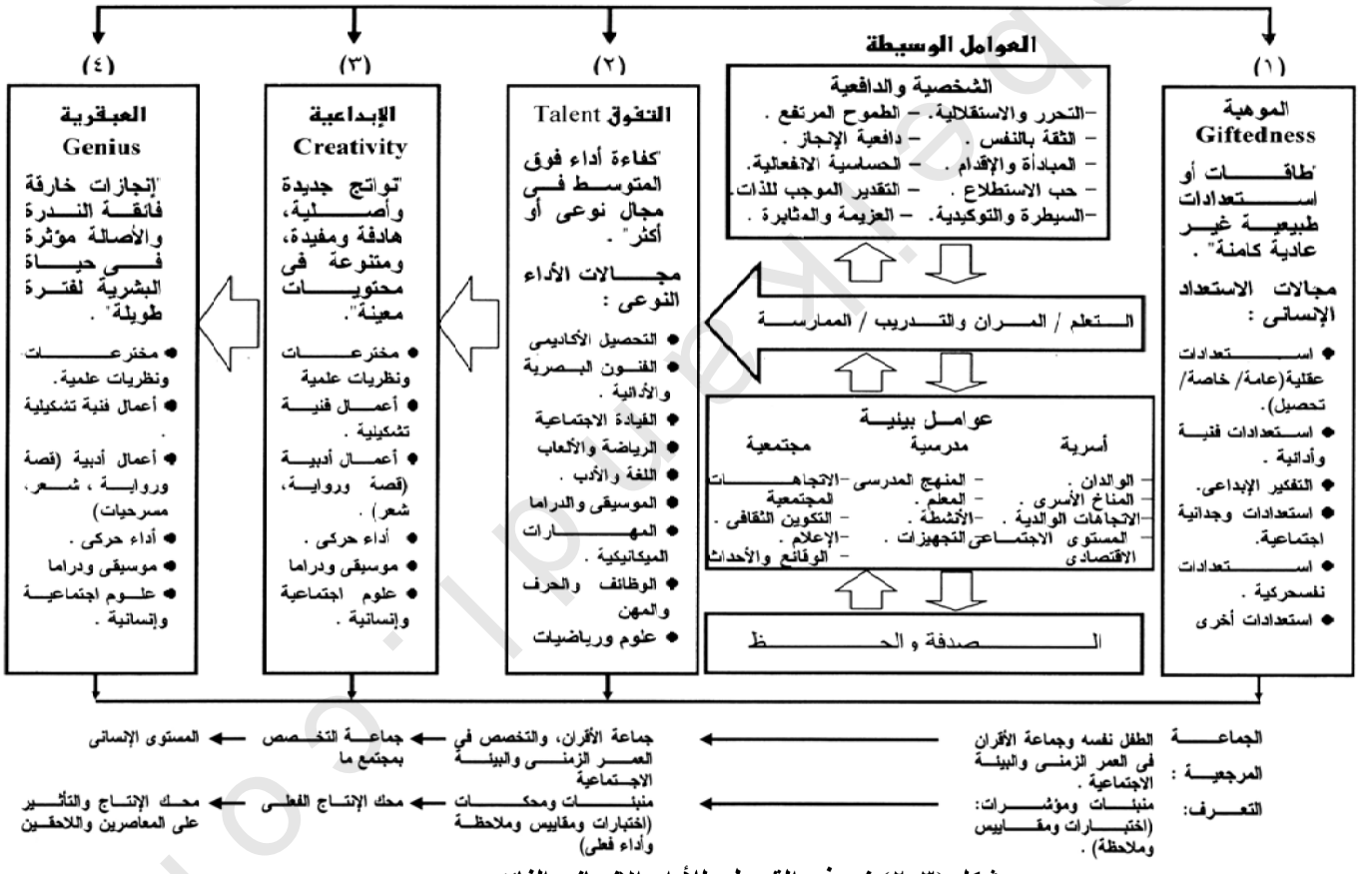
كما يشمل النموذج المقترح (شكل رقم ٣-٢) مجموعة من المتغيرات الوسيطة التى تصل ما بين الموهبة والمستويات التالية من الأداء، أو تنقل تلك الاستعدادات والطاقات الفطرية من طور الكمون إلى طور الفاعلية والتحقق من خلال الأداء المتفوق، أو الإبداعى، أو العبقرى. **وتتمثل هذه المتغيرات فى العوامل الشخصية والدافعية والبيئية (المنزلية والمدرسية والمجتمعية) والتعلم والمران والتدريب والممارسة، والصدفة والحظ.**

وفيما يلى نعرض لمكونات النموذج بشئ من التفصيل مع التأكيد فى كل مستوى من مستوياته على تعريف المفهوم، ومجالاته، وأساليب الكشف والتعرف، والجماعة المرجعية.

أولاً: مستوى الموهبة Giftedness

يتضمن مفهوم الموهبة معنى حيازة المرء أو امتلاكه لميزة ما، ونقصد بها **استعداد طبيعى أو طاقة فطرية كامنة غير عادية فى مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنسانى التى تحظى بالتقدير الاجتماعى فى مكان وزمان معينين؛ والتى يمكن أن تؤهل الطفل مستقبلًا لتحقيق مستويات أدائية متميزة فى أحد ميادين النشاط الإنسانى المرتبطة بهذا الاستعداد، إذا ما توفرت لديه العوامل الشخصية والدافعية اللازمة، وتهيأت له الظروف البيئية المواتية، وفرص التعلم والمران والتدريب المناسبة،** ذلك أن الموهبة فى شتى صورها ومظاهرها عبارة عن استعداد كامن، يمكن له أن ينشط ويزدهر، أو يضمحل ويندثر.

وهكذا يشير مفهوم الموهبة إلى **قابلية- أو استطاعة- راهنة، واستعداد طبيعى لدى الطفل فى مجال ما يهيؤه لاكتساب مستوى أعلى من المهارة والمعرفة والكفاءة، عن طريق المران والخبرة اللذان يمكن أن يطورا هذا الاستعداد الطبيعي أو الطاقة الكامنة من إمكانية محتملة حاليًا – فى مستوى الموهبة- إلى مقدرة على الأداء والإنجاز بالفعل مستقبلًا فى المستويات التالية من النموذج المقترح.**



شكل (٣-٢) نموذج القريطى للأداء الإنسانى الفائق

والملاحظ أن الأطفال الصغار يعكسون فى سلوكهم قدرًا عاليًا من الموهبة، حيث يذهب بعض الباحثين إلى أن جميع الأطفال– أو معظمهم على الأقل– موهوبون بطبيعتهم فى شتى المجالات، وأنه يكمن داخل كل منهم العالم والفنان، والأديب والقائد الاجتماعى،والمخترع والرياضى،والموسيقى والممثل والراقص. إلا أن ما يصادفونه من قيود بيئية، ويلاقونه من عدم تفهم وتشجيع وتسامح من قبل الكبار، وما يتعرضون له من تربية تلقينية تؤكد على الاتباعية والتنميط، وتحث على الامتثال للقواعد والنظم ومسايرتها، وتزكى فى أنفسهم مجالات نشاط معينة دون غيرها، هى التى تكف استعداداتهم الخلاقة، وتصيب مواهبهم الكامنة وخيالهم الذاتى فى مقتل.

ويمارس الأطفال نشاطاتهم الخلاقة ذاتيًا وبشكل عفوى أو تلقائى دون تخطيط أو ترتيب مسبق، وغالبًا ما يكون ذلك من خلال اللعب كهدف فى ذاته، فاللعب هو الحياة، والحياة هى اللعب بالنسبة لهم، لذا.. فإن معظم وقتهم مكرَّس للعب، ويدفعهم إلى هذه النشاطات رغبة عارمة فى البحث والتجريب، وحاجة جارفة للنشاط والتعلم، واكتشاف الجديد كل لحظة عن أنفسهم والبيئة أو العالم من حولهم. وهم يستمتعون من خلال لعبهم بمعرفة ما يجهلونه من أشياء، ويستغرقون بعمق فيما يخوضونه من مواقف ويكتسبونه من خبرات، وينفتحون على كل ما هو جديد بالنسبة لهم، كما يتعلمون كثيرًا من المفاهيم، ويعبرون عن أنفسهم بعفوية وتلقائية وصدق، متحررون من القوالب النمطية فى التفكير. وتعد كل تجربة يخوضها الطفل ممتعة ومثيرة ومدهشة بالنسبة له، وجديدة وذات دلالة مثلما هو الحال بالنسبة للراشد المبدع سواء بسواء، كما أن ما يتوصل إليه الطفل من حلول، وما "يخترعه" من أشياء ومعالجات، يعد تعبيرًا فريدًا عن شخصيته، وتطور أسلوبه الشخصى.

مجالات الاستعداد (الموهبة) لدى الأطفال:

من بين مجالات الاستعداد التى قد تكون موضع تقدير الجماعة التى يعيش فى نطاقها الفرد ما يلى:

- **الاستعداد العقلى – المعرفى العام.**
- **الاستعداد الأكاديمى الخاص.**
- **التفكير الإبداعى.**
- **الاستعدادات الفنية والأدائية التشكيلية والموسيقية والدراما.**
- **الاستعدادات النفسحركية أو الرياضية.**
- **القيادة الاجتماعية.**
- **استعدادات أخرى.**

وعادة ما توجد تلك الاستعدادات أو الطاقات الواعدة الكامنة لدى الأطفال الذين هم فى أطوار النمو والتكوين، وقد تستمر كذلك لدى بعض المراهقين قبل أن تتهيأ لها فرص التعبير عن نفسها فى صورة أداءات أو إنجازات مميزة فى واحد أو أكثر من المجالات سالفة الذكر.

كما تتبدى هذه المواهب أو الاستعدادات من خلال اهتمامات الطفل ولعبه التخيلى (الإيهامى)والإنشائى والتلقائى، واستخدامه اللغة اللفظية للتعبير عن مشاعره وأفكاره، وكذلك استخدامه أساليب خاصة فى حل الألغاز والمشكلات، والمسائل الحسابية، ومن خلال الرسم ومعالجته اليدوية للمواد والخامات، وبناء المكعبات وأنشطة الفك والتركيب، كما تنعكس من خلال نزعته الأرواحية أو الإحيائية Animism، وأحلام اليقظة، وما يختلقه بنفسه من قصص وحكايات يعتقد أنها صحيحة وواقعية، ومن رفقاء خياليين يلعب معهم ويضفى عليهم خصائص وصفات معينة، وما يطرحه من أسئلة غير عادية وذكية.

وليس معنى ذلك أن جميع الأطفال موهوبون بالضرورة وبدرجة واحدة فى مختلف المجالات، فقد يكون الطفل موهوبًا فى الناحية اللغوية، يبدى ولعًا مبكرًا بالقراءة، ويمتلك حصيلة وفيرة من المفردات اللفظية، كما قد يكون فى ذات الوقت شغوفًا بالأشكال والخطوط والألوان ومعبرًا من خلال الأنشطة الفنية، لكنه قد لايكون كذلك من حيث التفكير المجرد. وربما يكون الطفل قادرًا على التوصل إلى

استنتاجات رياضية، أو يتعلم بقدر كبير من الاهتمام والسرعة، لكنه لايبدى استجابات غير عادية من حيث التفكير الإبداعى، أو الأداء الحركى.

أساليب الكشف والتعرف على الطفل الموهوب:

إن مقدرة الطفل على التعبير عما لديه من استعدادات أو طاقات كامنة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعمره الزمنى ومرحلة نموه، لذا... فإن أساليب الكشف والتعرف على الطفل الموهوب يجب أن تكون ملائمة لعمره الزمنى. على سبيل المثال فإنه بالنسبة للكشف عن التفكير الإبداعى الذى هو أحد أهم مظاهر الموهبة لدى الأطفال والمراهقين، وحيث لا يكون لديهم من المهارات والتقنيات ما يمكنهم من تحقيق نواتج إبداعية محسوسة حقيقية بالمعنى المتعارف عليه لدى الراشد المحترف، فإنه تستخدم أثناء مرحلتى الطفولة والمراهقة مقاييس التفكير الإبداعى التى مـن شأنها - على حد قول عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥: ٢٥-٢٦)- مساعدتنا على تكوين صورة دقيقة عن إمكانات هؤلاء الأطفال وقدراتهم المستقبلية، فهذه المقاييس بتركيزها على الوظيفة العقلية ذاتها بغض النظر عن تعبيراتها النوعية، هى أداة لا شك فى قيمتها إذا كنا بصدد الحكم على المستقبل والتنبؤ به.

وتعد هذه المقاييس مع بعض "منبئات" أخرى من أكثر الأدوات صدقًا فى الكشف عن الإمكانية أو الطاقة أو الاستعداد الإبداعى الطبيعى الكامن لدى الطفل فى الصورة العامة لهذا الاستعداد،ويستمر الأخذ بها كوسيلة تعرف حتى تأخذ عوامل أو مكونات "المقدرة" الإبداعية فى التمايز والتشكل لدى الراشد من خلال محتويات نوعية مختلفة علمية أو أدبية أو فنية أو رياضية.. ألخ،فيصبح الناتج الإبداعى المحسوس حينئذ فى كل محتوى نوعى هو "المحك" الحقيقى لقياس الإبداعية، وقد لا يتم ذلك قبل سنى الدراسة الجامعية فى بعض الحالات أو ما بعدها فى أغلب الأحوال.

ويستخلص مما سبق أنه بمرور الوقت وتزايد العمر الزمنى للطفل وتقديمه لبعض الإنجازات الفعلية المحسوسة من قبيل القصص والأشعار، والأعمال الفنية، أو إدخال تحسينات على بعض الأجهزة مثلًا، فإن الاعتماد فى الكشف عن موهبة

الطفل على تحليل هذه الإنجازات يغلب أن يكون أكثر تمثيلًا ودلالة على ما يمكن أن يكون عليه أداء الطفل فعليًا فى مستقبل الأيام عندما يصبح راشدًا أكثر من مجرد الاعتماد على درجة الطفل المرتفعة على اختبار ما للذكاء أو التفكير الإبداعى.

كما يلاحظ أن الموهبة تستغرق فترة ليست بقصيرة من العمر حتى تتشكل فى صورة "تفوق" أو مستوى عال (فوق المتوسط) من الأداء فى بعض مجالات الأداء النوعى، وإذا كنا نتحدث فى مستوى الموهبة من النموذج المقترح عن ذوى طاقات أو استعدادات طبيعية غير عادية كامنة للتفوق وربما للإبداع أو العبقرية مستقبلا، فإن وسائل الكشف عن الموهبة والتعرف على أصحاب هذه الاستعدادات الكامنة من الأطفال الصغار تنحصر فيما يطلق عليه "بالمؤشرات أو المنبئات" التى تمكننا فى ضوء بيانات معينة عن وضع الطفل بالنسبة لها من التنبؤ بإمكانية تفوقه مستقبلًا.

ويستدل على تلك الاستعدادات لدى الطفل عن طريق ملاحظة نشاطه التخيلى والحركى وسلوكه فى المواقف المختلفة. ومن خلال بعض المنبئات التى يتمثل بعضها فى الدرجات المرتفعة – فوق المتوسط- التى يحرزها الطفل على اختبارات ومقاييس معينة؛ كمقاييس الذكاء والتفكير الإبداعى، واختبارات الاستعدادات الخاصة والاختبارات التحصيلية المقننة، وباستخدام قوائم تقدير الخصائص السلوكية؛ كالتلقائية والحيوية، والتحمس والاهتمام والاستمتاع بالعمل والنشاط.

ونعرض فيما يلى لأهم هذه المنبئات بشئ من التفصيل:

المرحلة العمرية ٤- ٦ سنوات (مرحلة رياض الأطفال):

- **بطاقات الملاحظة المقننة لسلوكيات الطفل فى المواقف المختلفة**، الحرة والمقيدة، خارج الفصل وداخله ومن أمثلة تلك السلوكيات:

أ- **اللعب الإنشائى التقاربى** (مثال: إعادة تجميع أجزاء بشكل أو صورة معينة) والتباعدى (مثال: إنتاج شكل ما باستخدام مواد معينة كالقطن وعجائن الورق، أو الصلصال، أو بقايا الأقمشة، أو الرمل.. إلخ).

ب- **رسوم الطفل** والتنوع والخيال والطرافة والديناميكية فيما تتضمنه من خطوط وأشكال وألوان.

ج- **بناء المكعبات وأنشطة الفك والتركيب.**

د- **اللعب الحر أو التلقائى، والأداء الحركى للطفل.**

هـ- **أداء الطفل التخيلى من** خلال لعب الأدوار،واستحداث شخصيات خيالية.

و- **التعبيرات اللغوية للطفل.**

ز- **أداء الطفل على الصورة المعدلة من مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية "WPPSI-R" *.**

ح- **إختبار تورانس للتفكير الإبداعى باستخدام الحركات والأفعال** (1981).

ط- **الاختبارات التحصيلية المقننة:** ومن أمثلة الاختبارات التحصيلية الفردية المقننة التى يمكن أن تمدنا ببعض المعلومات عن القراءة والعمليات الحسابية لطفل ما قبل المدرسة الذى لديه مهارات تناظر ما يوجد لدى الطفل فى سن المدرسة الابتدائية:

- **اختبار بيبودى الفردى للتحصيل **.**
- **اختبارات وودكوك – جاكسون للتحصيل *.**
- **اختبار التحصيل ذو المدى الواسع **.**

وكان تورانس قد اقترح بعض المؤشرات التى يمكن الاهتداء بها فى الكشف عن الموهبة والطاقات الإبداعية عمومًا لدى الأطفال من بينها:

- المقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار خلال الرسوم وعناوينها.

---

* Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised.

** Peabody Individual Achievement Test- R.

* Woodcock- Jackson Achievement Test.

** Wide Range Achievement Test.

- المقدرة على تضمين عنصر الحركة والفعل فى الرسوم(الوضع الجسمى للأشكال).
- مدى تعبير الرسوم وعناوينها عن أفكار الطفل ومشاعره.
- المقدرة على إحكام الأسلوب القصصى فى الرسوم.
- المقدرة على إنتاج رسوم ذات منظور بصرى غير عادى.
- تنوع الخيال وخصوبة المخيلة.
- المقدرة على تضمين روح المرح والفكاهة فى الرسوم.
- المقدرة على التعبير عن الانفعالات عبر الرسوم.

المرحلة العمرية ٦-١٥ سنة (التعليم الأساسى):

يضاف إلى ما سبق ذكره من مؤشرات ما يلى:

- قوائم تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين، ومن بينها على سبيل المثال: مقياس رينزولى وهارتمان وكالاهان "SRBCSS"*، وقائمة إسكس Essex Checklist، وقائمة القريطى للخصائص السلوكية.**

- الدرجات المرتفعة – فوق المتوسط – التى يحرزها الطفل على اختبارات ومقاييس معينة من بينها الاختبارات التحصيلية **، اختبارات الذكاء، مقاييس التفكير الإبداعى، والأداء الحركى.**

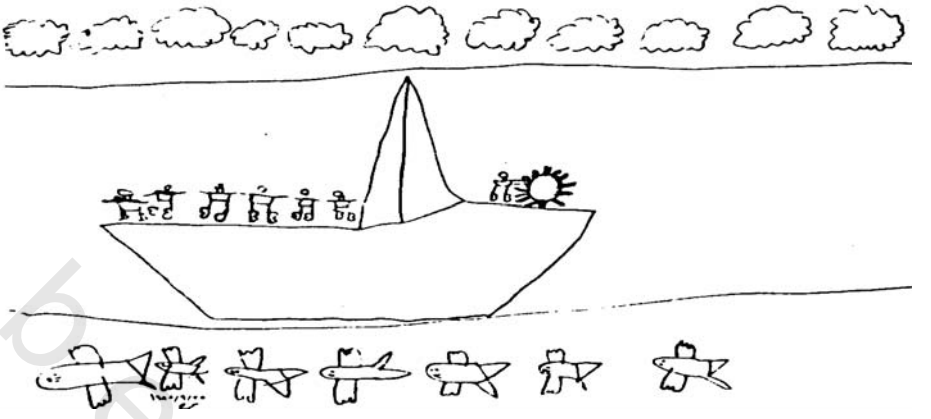
- ترشيحات الموهوب لنفسه، وترشيحات الأقران والأهل، والمعلمين الخبراء.

*** Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.

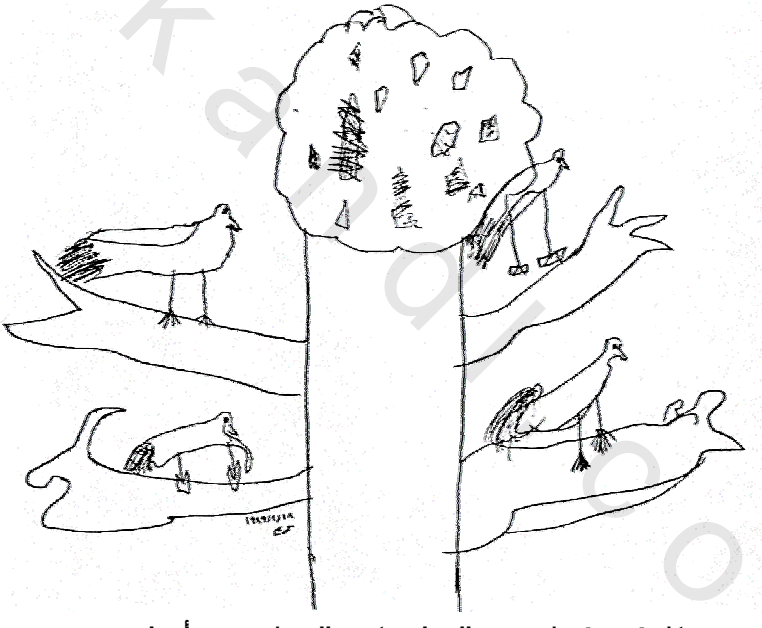
**** من أمثلة الاختبارات التحصيلية المقننة التى تستخدم فى التعرف على الموهوبين أكاديميًا فى سن المدرسة ما يلى:

- اختبارات أيوا للمهارات الأساسية The Iowa Test of Basic Skills
- اختبارات كاليفورنيا التحصيلية California Achievement Test
- اختبارات متروبوليتان للتحصيل Metropolitan Achievement Test

obeikandi.com

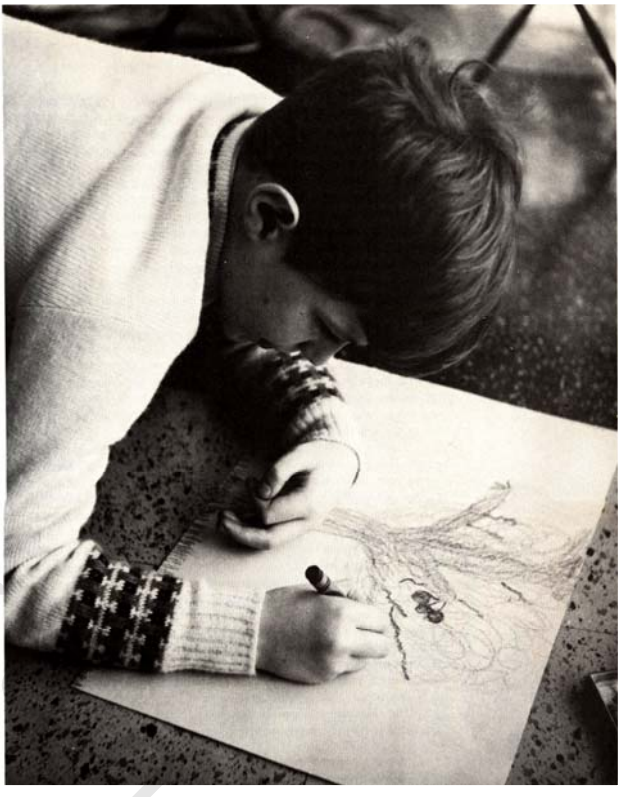


شكل (٣-٥) "السفينة"، كريم الفريطى، ستة أعوام تقريبا



شكل (٣-٦) "طيور فى السماء"، كريم الفريطى، ستة أعوام وخمسة شهور

تعد رسوم الطفل وسيلة مبكرة للتعبير عن موهبته وطاقته الإبداعية، يجسد من خلالها مشاعره وأفكاره ومدركاته العقلية والبصرية، ويمارس بتلقائية عمليات التذكر والتخيل والتحليل والتركيب والتنظيم.



شكل (٣-٣)
يقبل الأطفال على النشاطات الفنيـة بـشغف وتلقائيـة، ليكتشفوا الجديد عن أنفـسهم والعالم من حولهم،ويتعلمـوا الكثيـر مـن المفـاهيم والمهارات، ويعبرون عـن طاقاتهم الخلاقة بشكل فريد، مما يستلزم فهم المحيطـين بهم لدوافعهم، وتيسير فرص التجريب أمامهم فى المـواد والخامات المختلفة.

- **ملف أو سجل أداء الطفل Portfolio: الذى يفترض أن يصاحب الطفل منذ بدء التحاقه بالمدرسة وحتى تخرجه منها، ويتضمن معلومات شاملة ووافيه عن استعدادات الطفل ومواهبه، ومستواه التعليمى، ونشاطاته المدرسية، وميوله واهتماماته، ونماذج من أعماله وإسهاماته.**

المرحلة العمرية ١٦-١٨ سنة (التعليم الثانوى):

- **الاختبارات التحصيلية المقننة.**
- **اختبارات الذكاء (وكسلر، ستانفورد بينيه).**
- **تحليل إنتاج (إنجازات) التلميذ فى المجالات المختلفة. (رسوم، أشعار، قصص، أداء حركى... إلخ).**

شكل (٣-٤)
طفـل مستغرق فى التعبير بالرسم

- **مقاييس التفكير الإبداعى عمومـاً، والتفكير الإبداعى الخاص التـى تكشف عن الاستعدادات الإبداعية فى مجالات نوعية محددة وتواكب تمايز القدرات خلال هذه المرحلة من العمر، كالإبداع التشكيلى، والموسيقى، والحركى، والشعرى.. إلخ.**

فإذا كانت اختبارات التفكير الإبداعى تكشف عن مقدار ما يتمتع به الطفل من مستوى الطاقة الإبداعية فى صورتها العامة، فإنه يمكن تطويع هذه الاختبارات وتطويرها لقياس مقدار ما يمتكله الطفل من استعدادات للإبداع فى مجال بعينه؛ كالفنون التشكيلية مثلًا بالاعتماد على بعض المؤشرات المستمدة من طبيعة هذا المحتوى دون غيره من المحتويات.

يذكر عبد المطلب القريطى(٢٠١٠) أنه إذا كانت **الطلاقة التشكيلية** Plastic

Fluency تشير إلى كمية الأفكار البصرية التى ينتجها الطفل، ومقدرته على توليدها خلال فترة زمنية محددة، فإنه يمكننا قياسها من خلال مؤشرات متعددة عن طريق الرسم منها:

- **مدى وفرة محصول الطفل من مفردات شكلية معينة؛ كالخطوط والأشكال والهيئات.**
- **مدى غزارة إنتاجية الطفل للأشكال البصرية المركبة أو التكوينات باستخدام وحدة أو عدة وحدات شكلية محددة سلفًا.**
- **إنتاج الطفل لأكبر عدد ممكن من الأشكال ذات المعنى باستخدام وحدة شكلية غير ذات معنى.**
- **إنتاج الطفل لأكبر عدد ممكن من الأشكال ذات الصفات الخاصة أو المحددة؛ كالأشكال الهندسية، أو العضوية، أو الآدمية أو الحيوانية. (عبد المطلب القريطى، ٢٠١٠: ١٤٧-١٤٨)**

كما يذكر أنه يمكن الاستدلال على **المرونة التشكيلية** Plastic Flexibility من خلال عدة مظاهر فى التعبير الفنى من بينها:

- **مدى تنوع الموضوعات التى يتناولها الطفل.**
- **مدى التنوع فى العناصر والأشكال المتضمنة فى الرسم سواء من حيث الهيئة أم الوضع أم التفاصيل أم الألوان.**
- **اختلاف التكوينات التى ينتجها الطفل من خلال عدة محاولات متتالية للتعبير عن موضوع ما.**
- **مدى تكييف الطفل الأشكال والرموز والتفاصيل وملاءمتها تبعًا لتغير أوضاعها وعلاقاتها فى التكوين، وتبعًا لاختلاف الموضوعات المراد التعبير عنها.**
- **تنوع الكيفيات والطرق التى يعالج بها الطفل المواد والخامات المستخدمة، وأساليب توظيفها فى العمل الفنى.**

كما يمكن الحكم على **الأصالة التشكيلية** فى التعبير الفنى للطفل فى ضوء كل من:

- **مدى تميز الأسلوب التعبيرى والتكوينات التى يبدعها الطفل بالنسبة لأقرانه.**
- **مدى استحداث الطفل حلول تشكيلية جمالية فى التكوينات،والعلاقات والنظم المتضمنة فيها،أو فى طرق استخدامه وتوظيفه المواد والخامات التى يتناولها.**

وتفرض طبيعة الإبداع فى محتوى الفنون التشكيلية عددًا من الأبعاد الأخرى التى ينبغى وضعها فى الاعتبار عند تقييم مستوى الإبداعية فى التعبير الفنى لدى الطفل ومنها:

- **حبكة التكوين أو التصميم ووحدته.**
- **القيم التعبيرية المتضمنة فى الرسم، أو مدى ترجمة الطفل لانفعاله بالموضوع تشكيليًا بالحذف والإضافة، وبالمبالغة والتحوير فى الأشكال المرسومة.**
- **مهارات الطفل الأدائية والتقنية، ومدى اكتشافه واستثماره لخصائص الخامات والمواد المستخدمة فى تعبيره عن الموضوع.**
- **تناول الطفل للعمق بشكل غير مألوف، أو مدى توظيفه طريقة التعبير عنه فى الرسم بحيث يتفق والطابع العام للتكوين، سواء أكان الإيحاء بهذا العمق ثلاثيًا (منظوريًا) أو ثنائيًا (مسطحًا) أم بالجمع بينهما. (عبد المطلب القريطى، ٢٠١٠: ١٤٨- ١٤٩)**

الجماعة المرجعية:

يتوصل الطفل الموهوب من خلال تمثيله بعض الإنفعالات، ومن خلال أدائه الحركى أو خلطه بعض الألوان، أو تشكيله الصلصال أو عجائن الورق، أو لعب الأدوار إلى نتائج أو حلول جديدة، ومناسبة، وذات قيمة. إلا أن السؤال الذى يطرحه الباحثون فى هذا الصدد هو: إلى أية فئة أو مستوى يمكن أن تنسب هذه

الجدة والأصالة والقيمة فيما يمكن أن يتوصل إليه الطفل من استجابات سواء فى أدائه على الاختبارات أو فى نشاطاته الحرة المختلفة ؟.

ولعله من الإنصاف للطفل أن تُنسب الجدة فى استجاباته إلى الطفل ذاته أو إلى مجتمع الأطفال فى مرحلة النمو والبيئة الاجتماعية التى ينتمى إليها. بمعنى أن تكون استجابة الطفل مختلفة عما أنتجه من قبل وأن تكون ذات معنى بالنسبة له، أو لمجتمع الأطفال ممن ينتمون لمرحلة النمو ذاتها.

ثانيًا : العوامل الوسيطة

تعد الاستعدادات العقلية بمعناها العام والخاص التى لم تقم بوظائفها بعد، أو تلك الطاقات التى مازالت فى حيز الكمون– فى مستوى الموهبة– بمثابة الركيزة الأساسية التى تؤهل المرء لبلوغ المستويات التالية- فى النموذج المقترح- وهى التفوق والإبداعية والعبقرية فى سائر المجالات، ذلك **أن كل متفوق أو مبدع أو عبقرى يعد موهوبًا، ولكن ليس كل موهوب متفوق أو مبدع أو عبقرى بالضرورة، لأن نمو ما يتمتع به المرء من استعدادات وطاقات كامنة لايرتهن بمستواها المرتفع لديه فحسب وإنما يتوقف أيضًا على عوامل أخرى عديدة يمكن أن تنقل هذه الطاقات الكامنة القابلة للتفتح من حيز الكمون فى مستوى الموهبة إلى حيز الفعالية والتحقيق فى المستويات التالية من النموذج المقترح وهى التفوق والإبداعية والعبقرية**. ويشير تاننبوم فى هذا الصدد إلى أن الطاقة العقلية العالية التى تبدو فى سن مبكرة تعد فى حد ذاتها أمرًا جيدًا، لكنها بمفردها غير كافية لضمان تحقيق النجاح الفعلى فى مرحلة البلوغ، فالخبرات الحياتية والبيئية التى يمر بها الطفل داخل المدرسة وخارجها تساعد فى تشكيل ما سوف يكون عليه هذا الطفل فى المستقبل. (Tannenbaum, 2003: 46) وهو ما ينقلنا إلى خطوة أخرى للأمام فى هذا النموذج وهى العوامل الوسيطة.

ويقصد بالعوامل الوسيطة تلك العوامل غير العقلية الشخصية والدافعية والبيئية المسهمة فى نمو الموهبة والتى تؤدى فى مجموعها إما إلى انطفاء جذوة استعدادات

الفرد العالية وطاقاته غير العادية، أو تنميتها وازدهارها، ومن ثم توظيفها وإظهارها فى الأداء الفعلى بمجال معين أو أكثر من مجالات النشاط المعتبرة اجتماعيًا. وقد آثرنا عدم إقحام العوامل العقلية – بمعناها العام والخاص- فى هذا المقام على أساس أنها موجودة بالفعل لدى الطفل الموهوب.

ويذهب مونتجومرى (Montgomery, 1996) إلى أن نمو الموهبة لا يتم بصورة أوتوماتيكية، وإنما بتفاعل عدة عوامل داخلية وأخرى خارجية من بينها:

١- فرصة الاتصال الوثيق بمجال الاهتمام.
٢- الألفة بالمجال والممارسة والتدريب المكثفين.
٣- الولع والتشوق والاهتمام بالمجال.
٤- الدافعية القوية والتحمس للعمل.
٥- وجود نموذج للقدوة.

ويمكن تصنيف العوامل الوسيطة المسهمة فى نمو الموهبة إلى ثلاث مجموعات متفاعلة وعلى النحو التالى:

١- عوامل شخصية دافعية:

تخص الفرد ذاته وتتمثل فى تلك السمات المزاجية والخصائص الدافعية اللازمة للتفوق والإبداع، حيث كشفت نتائج العديد من البحوث أن هذه السمات والخصائص تميز المتفوقين والمبدعين- سواء من المراهقين أو الراشدين- أكثر من أقرانهم الأقل تفوقًا وإبداعًا، ومن بينها: **الاستقلالية، والثقة بالنفس والسيطرة، والاكتفاء الذاتى، والمخاطرة والإقدام، والمثابرة وقوة العزيمة، والميل إلى التجريب والتماس الجدة، وحب الاستطلاع، والخيال وثراء التداعيات والأفكار، واتساع الاهتمامات، والانفتاح على الخبرة، وروح المرح والدعابة، والطموح المرتفع، والتقدير الموجب للذات، ودافعية الإنجاز، والتوكيدية، والحدس، وتحمل الغموض والتعقيد، وقوة الأنا، والطاقة والنشاط.**

obeikandl.com

٢- عوامل بيئية:

وتنقسم إلى:

أ- عوامل أسرية:

إن البيئة الأسرية هـى المناخ الذى ينمو فى إطاره الطفل وتتشكل الملامح الأولى لشخصيته، وهى المصدر الأساسى لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها، وفى هذا المناخ يتعرض الطفل لعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية وفق أساليب معينة، وفى مناخها يشعر بردود الأفعال المباشرة تجاه محاولاته الأولى للكشف والتجريب، وتجاه خروجه على القوالب النمطية المألوفة للتفكير. (عبد المطلب القريطى، ١٩٨٩: ٣٨) ويؤكد الباحثون أن الموهبة الفذة قد تنشأ بالوراثة، لكنها تنمو وتنضج عـن طريق البيئة، وتمثل الأسرة فـى هـذا الصدد العامل الأقـوى تأثيرًا (Cornell et al., 1991, Kirk et. al., 1997).

ومن بين أهم العوامل الأسرية التى تؤثر فى نمو الموهبة لدى النشء، الأساليب الوالدية فى تنشئة الأبناء، والاتجاهات الوالدية نحو مظاهر الموهبة والتفوق، ومدى توفير المواد والخامات والأدوات اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه، علاوة على مدى إشباع الأسرة للاحتياجات النفسية الخاصة بالطفل الموهوب، واستثارة طاقاته ودافعيته.

تميل معظم نتائج البحوث والدراسات إلى تأكيد وجود علاقة ارتباطية موجبة جوهرية بين **أساليب التنشئة الوالدية السوية**، واستعدادات الأبناء للتفوق والإبداع، فتسامح الوالدين إزاء ما يبديه الأبناء من استجابات غير معتادة، وتشجيعهم على ممارسة السلوك الاستقلالى، وإتاحة الفرص لهم كى يعبروا عن آرائهم وأفكارهم وبحرية، وتقبل هذه الأفكار، وتشجيعهم على الاستكشاف والتجريب، وممارسة النشاطات والاهتمامات المتنوعة فى جو يتسم بالمرونة والمساندة والإثابة، ومشاعر الدفء والتفهم والحنان، يسهم فى تنمية طاقات الأبناء واستعداداتهم الخلاقة. وذلك على العكس من **الأساليب الوالدية اللاسوية فى تنشئة**

الأبناء من أمثال التسلط والاستبداد، والتقييد والإكراه، والتهديد والإيذاء البدنى والنفسى، وفرض نظم صارمة ودفعهم دفعًا إلى مسايرتها، فإنها إضافة إلى ما تؤدى إليه من آثار ضارة على شخصية الطفل؛ كإضعاف ثقته بنفسه وإحساسه بالنقص، واختلال صورته عن ذاته، فإنها تؤدى أيضًا إلى تقييد خياله كما تخمد فيه روح الاستطلاع والمبادرة، وتكف ما لديه من استعدادات للتعبير الخلاق والتفوق.

كما أن **اتجاهات الوالدين نحو مظاهر الموهبة والتفوق**- والتى ربما تتسم بالتعصب والتحيز لمظهر معين دون بقية المظاهر-تمثل خطورة بالغة على نمو شخصية الطفل الموهوب واستعداداته ولاسيما إذا ما تعارضت اتجاهاتهم مع تلك الاستعدادات.

فالطفل الذى يبدى استعدادًا عاليًا للنشاط العقلى المتشعب أو التغييرى Divergent الذى يتسم بالأصالة والمرونة والطلاقة، قد يواجه باتجاهات أسرية معارضة تحبذ التفكير التقاربى أو الاتفاقى Convergent الذى ينتمى إليه الذكاء والتكيف مع قواعد النجاح الاجتماعى عمومًا مما يكره الطفل على التخلى عن أفكاره غير العادية امتثالًا لضغوط الأسرة ومسايرة لها.

والطفل الذى يبدى موهبة واستعدادا فائقًا للأداء الإبداعى فى مجال الفن، قد يواجه بأسرة تجهل قيمة النشاط الفنى بالنسبة له، فلا تبدى له تفهمًا أو اهتمامًا، بل قد تحقره وتراه مضيعة للوقت، ربما لأنها تعطى قيمة أكبر للتفوق التحصيلى والنجاح المدرسى أو غيرهما، مما يصيب الطفل بالإحباط ويثبط من همته.

لذا فإن نمو استعدادات الطفل ومواهبه أيًا كانت، تحتاج إلى قدر معقول من تشجيع البيئة الأسرية وتسامحها إزاء تلك المواهب والاستعدادات، كمطلب أساسى لكفالة نمو الطفل وتقدمه وفقًا لما يتمتع به من إمكانات وبناء على المواطن الحقيقية للقوة فى شخصيته (عبد المطلب القريطى، ١٩٨٩: ٤٠-٤١).

ويلعب **المستوى الاجتماعى الاقتصادى والثقافى للأسرة** دورًا بالغ الأهمية فى تنمية الموهبة لدى الأبناء، نظرًا لما يترتب عليه من مدى توفير الأسرة للمصادر

والأدوات اللازمة لاستثارة تفكير الأبناء، واستثمار طاقاتهم الكامنة فى ممارسة أوجه النشاط الملائمة، كالكتب والمجلات، والنماذج واللعب المناسبة، والمواد والخامات والأدوات الفنية والعلمية، والأجهزة المسموعة والمرئية، وحسن توظيف هذه الإمكانيات بالكيفية التى تساعد على التفتح العقلى والإدراكى لدى الطفل وإثراء خبراته وتعميقها. كما تشير نتائج البحوث التى تناولت المحيط الأسرى للمتفوقين والمبدعين إلى أهمية التفاعل الإيجابى بين الطفل والوالدين، وشمول المحيط العائلى لبعض النماذج الإيجابية التى يمكن للطفل أن يتوحد بها.

يؤكد ذلك ما أنتهى إليه مكينون Mackinnon من خلال دراسته لتاريخ حياة المهندسين المعماريين المبدعين من أن غالبيتهم قد ذكروا أن والديهم كانوا يتمتعون بمهارات وحساسية فنية فائقة، كما أبدوا- خاصة الأمهات- تفهمًا وتشجيعًا لإمكاناتهم وطاقاتهم الفنية فى سنيهم الأولى التى أظهر المعماريون المبدعون خلالها اهتمامًا ومهارة فى الرسم والتصوير، ويستدل من استجابات المعماريين على أن معاملة الوالدين لهم قد اتسمت بالحب والسماحة والثقة ومنح الطمأنينة، وأنها كانت أبعد ما تكون عن الإيحاء بالقلق والضغط أو إكراههم على ممارسة نشاط معين (Mackinnon,1962: 303-4).

ويكاد يتطابق مع ملامح الصورة التى قدمها مكينون عن الوسط الأسرى للمعماريين المبدعين إبان فترة طفولتهم وشبابهم ما إنتهى إليه كل من شيفر وأنستازى (Schafer & Anastasi, 1968) فى دراستهما التى أجريت على عينة قوامها ٤٠٠ تلميذا من الذكور بست مدارس ثانوية بمدينة نيويورك تقدم لأبنائها مقررات إضافية وبرامج خاصة تساعدهم على الإنجاز الإبداعى، وزعوا بالتساوى على أربع مجموعات: مجموعة من المبدعين فنيًا وأدبيًا (CrA) ومجموعة من المبدعين علميًا فى العلوم والرياضيات (CrS) ومجموعتين ضابطتين من غير المبدعين وذلك بناءً على درجاتهم فى اختبارات جيلفورد للتفكير الإبداعى، والنواتج الإبداعية التى قدموها إضافة إلى تقارير المعلمين. وقد طبقت على أفراد العينة قائمة لتاريخ الحياة

شملت ١٦٥ بندًا تغطى خمسة أبعاد منها التاريخ الأسرى والتعليمى ونشاطات وقت الفراغ.

وقد أكدت النتائج العامة لهذه الدراسة ما يلى:

- أن المراهقين المبدعين قد حظوا **بتنشئة والدية اتسمت بالتحرر والتفتح والتقبل ومساندة استعدادات الأبناء وتقديم نماذج القدوة لهم، وتوفير فرص الممارسة والتجريب أمامهم، وتشجيعهم على التعبير** مما كان له أكبر الأثر فى التفتح العقلى والثقافى لدى هؤلاء الأبناء،وفى تنوع اهتماماتهم وعلاقاتهم وثراء خبراتهم الشخصية، والتماسهم الجدة والتفرد، ومواصلتهم للاتجاه الإبداعى منذ طفولتهم.

- أن المراهقين المبدعين – من حيث الوسط العائلى- لم يكونوا على مستوى رفيع من الناحية الأكاديمية فقط، وإنما **تمتعوا بتنشئة والدية قوامها تشجيع التعبيرات الإبداعية وتزويد الأبناء بنماذج للقدوة والاهتمام**. حيث ينتمى المراهقين المبدعين فنيًا لأسر **ذات هوايات مختلفة، وآباؤهم يفضلون القراءة على غيرها لشغل أوقات فراغهم، كما يقرأون كتبًا أكثر من نظرائهم فى المجموعة الضابطة، وقد أحرزوا عديدًا من الجوائز وشهادات التقدير فى ميادين الفن والأدب، أما أمهاتهم فقد تبين أنهن أكثر تخصصًا فى الفنون والآداب، وتداومن على زيارة المتاحف والمعارض**. أما المراهقون المبدعون علميًا فقد كانوا **أكثر مواظبة على قراءة الكتب والمجلات العلمية، وتميز آباؤهم بأن لديهم هوايات علمية، كما شاع فى أسرهم حصول بعض أفرادها على اعتراف أو تقدير قومى لإنجازاتهم الأكاديمية.**

- أن الدراسة الجامعية كانت أكثر شيوعًا بين آباء وأمهات المراهقين المبدعين لاسيما بين الأمهات، كما تتوفر المجلات فى بيوتهم بانتظام، ويغلب على هذه المجلات الطابع السياسى ومعالجة الشئون الخارجية والموضوعات والقضايا الثقافية والعقلية.

- المراهقون المبدعون كانوا **أكثر حيازة من نظرائهم فى المجموعتين الضابطتين من غير المبدعين للمواد والأدوات الفنية والعلمية كالأحبار والألوان، والميكروسكوبات والأجهزة الكيماوية وأكثر اختيار للهوايات التى تتصل بأهدافهم الحرفية أو المهنية الخاصة، وقد تميزوا أيضًا بتنوع الاهتمامات والهوايات خارج المنهج المدرسى، وبالحماس والمثابرة والتفرد ومواصلة الإنتاج الإبداعى منذ مرحلة الطفولة كالألعاب المسلية والأشعار والمنتجات الفنية والميكانيكية، مما أدى إلى حصولهم على الجوائز وشهادات التقدير.** ويبدو أن هذه الأدوات التى توفرت لدى المبدعين والنشاطات التى يمارسونها ما كان لها أن تتيسر دون وجود إمكانات اقتصادية ومستوى معين من التعليم والثقافة لدى الوالدين مما ساعدهم على ترشيد وتوظيف هذه الإمكانات فى تنمية استعدادات الأبناء.

وكشفت النتائج أيضًا عن أن المبدعين فنيًا كانوا **أكثر تعرضًا للتنوع البيئى Environmental Diversity** من مجموعتهم الضابطة سواء من حيث الخبرات الشخصية أو الوالدية، فهم أكثر حركة وتنقلًا بين الولايات الأمريكية، وأكثر زيارة للبلدان الأجنبية، أما الوالدون فقد كانوا – على الأرجح- ممن ولدوا فى مدن غير تلك التى كانوا يعيشون فيها وقت إجراء الدراسة.

كما خلص بنيامين بلوم (B. Bloom, 1985) من دراسته للبيئة المنزلية والتدريب المبكر لدى عينات من الموسيقيين والنحاتين، والسباحين ولاعبى التنس، وعلماء الرياضيات إلى أن البيئات الأسرية لعبت دورًا حاسمًا فى تنمية وإثراء اهتمامات ومواهب أطفالهم ومهاراتهم. كما وجد أنه فى معظم الحالات كان والدا الطفل الموهوب – أو أحدهما – لديه اهتمامًا قويًا بمجال اهتمام الطفل نفسه، ومن ثم يعمل الآباء كنماذج قدوة بالنسبة لأبنائهم، ويوفرون لهم فرص التدريب والممارسة، ويشجعون مواهبهم ويكافئونها.

ويوضح بلوم التناقض بين الموهبة وطرق التعليم التقليدية فيما يلى:

١- خلال سنوات التعليم المبكرة بالمنزل يكون نمو الموهبة حرًا غير رسمى، ويتم بشكل استكشافى فى مواقف أقرب ما تكون إلى اللعب، بينما يكون التعليم فى المدرسة تقليديًا محددًا بجدول وفى مواقف نظامية.

٢- يكون نمو الموهـبة فى نطاق البيئة المنزلية فرديًا، وفى إطار المديح والثناء، وتقديم المكافأة للطفل بعد تحقيقه الأهداف الفردية، وبلوغه الغايات التى يحددها لنفسه، بينما تولى المدارس عناية أقل بالاهتمامات الفردية، وتبدى التقدير على أساس الإنجاز الجماعى.

٣- تشجع البيئة المنزلية الطفل الموهوب على محاولة بلوغ مستويات من الإنجاز فى مجال نوعى محدد، بينما تعنى المدرسة بتزويد تلاميذها بقاعدة واسعة من المجالات.

٤- تلاحظ دافعية الطفل القوية نحو الإنجاز فى إطار البيئة المنزلية، بينما يكون للتعلم معنى ضئيلًا بالنسبة لمعظم التلاميذ فى المدرسة.

من زاوية أخرى فإن الطفل الموهوب له احتياجاته النفسية الخاصة؛ كالحاجة إلى التعبير عن الذات، والحاجة إلى الشعور بالأمن وعدم التهديد، والحاجة إلى المؤازرة وإلى التقبل والفهم والتقدير، ولاسيما مع إحساسه المتزايد بالاختلاف عن غيره من الأقران (الأشقاء والأقارب والرفاق) سواء من حيث اهتماماته وأفكاره، أو من حيث أدائه السلوكى، وما قد يترتب على ذلك كله من مشاعر القلق والتوتر والنزوع إلى العزلة والانسحاب.

وتتطلب تلك **الاحتياجات النفسية للطفل الموهوب** تفهمها وإشباعها من قبل المحيطين به والمسئولين عن رعايته وذلك لضمان نموه نموًا نفسيًا سويًا، إذ يترتب على إهمالها وقصور فهم المحيطين بالطفل لها أثارًا سلبية وخيمة على صحته النفسية،بالإضافة إلى ما قد ينشأ عن ذلك من اضطراب فى التفاعلات الشخصية المتبادلة Interpesonal والعلاقات الاجتماعية فيما بينـه وبينهم، ويجعله عرضه

للمشكلات التوافقية السلوكية وقد ذهب تورانس (Torrance,1962) إلى أن الطفل قد يتخلى عن إبداعيته، وربما يفشل فى تكوين مفهوم واقعى عن ذاته نتيجة فقدانه البيئة المشبعة لاحتياجاته، وعدم توفير الظروف الآمنة لإعمال ما لديه من إمكانات واستعدادات غير عادية.

فى ضوء ما سبق تناوله فإن الخصائص التالية للبيئة الأسرية قد تساعد بدرجة أكبر على تنمية استعدادات الأطفال الموهوبين:

١- العمل على إشباع الاحتياجات النفسية للطفل، وتوفير مناخ أسرى آمن يتفهم خصائصه، ولا يشعر معه الطفل بالخوف والتهديد.

٢- تبديد مشاعر القلق والخوف لدى الطفل الموهوب ونزوعه إلى العزلة وغيرها مما قد ينجم عن شعوره بالاختلاف عن أقرانه فى الاهتمامات والسلوك، ومما يساعد على ذلك ما يلى:

أ- تقبل استجابات الطفل غير المألوفة للمواقف والمشكلات.

ب- دعم ثقة الطفل بنفسه وتنمية إحساسه بالكفاءة.

ج- تيسير فرص اختلاطه بالآخرين وتشجيعه على بناء علاقات واتصالات اجتماعية مع غيره من الأقران داخل الأسرة وخارجها

٣- تقدير أفكار الطفل الخلاقة عمومًا وفى مجال موهبته خصوصًا، وتشجيعه على ممارسة أوجه النشاط التى تتفق معها دون فرض نشاطات أو اهتمامات بعينها قد تتعارض مع استعداداته الخاصة.

٤- إثراء البيئة الأسرية بالخبرات، والمصادر الحاسية والثقافية التى تمكن الطفل الموهوب من زيادة وعيه بالمثيرات، ومن توسيع دائرة استطلاعه وفضوله العقلى عامة وفى مجال موهبته خاصة.

٥- تهيئة الإمكانات اللازمة لممارسة الطفل نشاطاته الخلاقة داخل الأسرة والعمل على صقل مهاراته وتطوير خبراته فى مجال موهبته.

٦- **تبنى اتجاهات والدايه سوية فى تنشئة الطفل قوامها التسامح والتقبل، والتشجيع والاستقلال، والاهتمام.**

٧- **العمل على تأصيل سمات الشخصية والخصائص المساعدة أو الميسرة للتفوق لدى الطفل كالمبادأة، والمثابرة، والثقة بالنفس، والمخاطرة، والفضول الحاسى والعقلى، والمقدرة على تحمل الغموض والتعقيد.** (عبد المطلب القريطى، ١٩٨٩: ٤٣-٤٤).

ب- عوامل مدرسية:

يرى جارى ديفز وسيلفياريم (Davis & Rimm, 1989) أن الكثير من الأطفال الموهوبين والمتفوقين – يجلسون فى فصولهم دون أن تكتشف مواهبهم وتلبى احتياجاتهم، ويشعرون بالملل ومن ثم يجدون فى المدرسة مكانًا غير محتمل بالنسبة لهم، كما أن بعضهم يشعر بأن الضغوط التى يتعرض لها تدفعه دفعًا لإخفاء مهاراته ومواهبه عن أقرانه الذين لا يبدون اهتمامًا به أو تعاطفًا معه، وبعضهم الآخر ييأس من المدرسة بشكل عام ويهجرها حيث لم يقدّم لهم توجيهًا أو إرشادًا، كما لم تتهيأ لهم فرص التعليم التى تتحدى استعداداتهم، وتستثير اهتماماتهم.

ومن بين أهم العوامل المدرسية التى تؤثر فى نمو الموهبة لدى النشء **المناهج المدرسية والأساليب والطرق التدريسية، وشخصية المعلم ومدى فهمه للطفل الموهوب واحتياجاته، والمناخ المدرسى.**

أما من حيث **المناهج الدراسية** فقد لوحظ أن الكثير من الأطفال الموهوبين يفشلون فى تطوير جانب كبير من استعداداتهم بسبب المعوقات والضغوط التى تنجم عن عدم انسجامهم مع المناهج والأساليب التعليمية ووسائل تنفيذها وأساليب تقويمها فى مدارس العاديين، فهى لا تتناسب ومقدراتهم، كما لا تتيح لهم فرص الدراسة المستقلة، ولا تستثير حبهم للاستطلاع وشغفهم بالبحث وإجراء التجارب.

لقد أوضحت نتائج الدراسات التتبعية لنمو التفكير الإبداعى – كمثال- أن

الاستعدادات الإبداعية لدى الأطفال تتناقص فيما بين سن التاسعة والعاشرة بعد أن كانت تنمو باطّراد، وأرجع بول تورانس ذلك إلى تقييد الخيال وعدم توفر بيئة تعليمية مشجعة وأساليب تعليمية ملائمة لتنمية هذه الاستعدادات، بالإضافة إلى عوامل الضغوط الاجتماعية من أجل المسايرة، كما بيّن أن تزايد إهمالها يؤدى إلى مزيد من تدهورها بل والقضاء عليها.

إن المناهج الدراسية العادية تركز على تعليم ما يطلق عليه بالراءات الثلاثة (Three Rs)أو القراءة والكتابة والحساب كما تؤكد على التزام الطاعة، والانصياع، واتباع التعليمات والنظم، والتشديد على الجداول الدراسية فائقة التنظيم لنشاطات الفصل، كما تُعنى بحفظ الحقائق وتلقين المعلومات، وعلى التحصيل الأكاديمى كطريق وحيد للنجاح فى الحياة، وهو مما لا يشجع على نمو أولئك الأطفال الذين يتمتعون بالتفكير الناقد والإبداعى وبالخيال، ويتميزون بثراء الاهتمامات وتنوعها وبالاستعدادات العالية فى مجالات نوعية أخرى. ونظرًا لما يتميز به الطفل الموهوب من مقدرة على التعلم وفق معدلات أسرع من أقرانه العاديين فإن جزءًا كبيرًا – يتراوح بين ٢٥ : ٣٠٪ على حد زعم بعض الباحثين– من وقته يضيع هباء دون استثماره بدرجة كافية، مما يبعث فى نفسه الملل والسأم من جو المدرسة وينفره منها ويعوق توافقه النفسى والمدرسى.

وفى أحايين أخرى يحصل بعض هؤلاء الأطفال الموهوبين على درجات منخفضة حتى فى الاختبارات التحصيلية التى غالبًا ما تقيس المقدرة على الاستظهار وتذكر المعلومات فقط، ولا تتحدى مقدراتهم على التفكير والتعميم، والاستنتاج وإدراك العلاقات وغيرها، مما يؤكد قصور أساليب التقويم المتبعة بالنسبة لهم، وعجزها عن الكشف عن استعداداتهم وتحديدها بدقة. وسوف نتناول فى موضع تالى الاستراتيجيات والأساليب التعليمية الأكثر ملاءمة للأطفال الموهوبين.

ويسوق نلسون وكليلاند (Nelson & Cleland,1975) عددًا من المبادئ الواجب مراعاتها فى المنهج الدراسى والتى تعزز التعلم مدى الحياة بالنسبة للأطفال الموهوبين منها:

- تمركز الخبرات التعليمية حول المشكلات المتعلقة باحتياجات الأطفال واهتماماتهم وحبهم للاستطلاع.
- السماح للطفل بالمشاركة فى تنظيم الأنشطة التعليمية وتخطيطها.
- تزويد الطفل بخبرات من واقع الحياة بحيث تستثير مشاركته الفعالة، والعمل على تنمية المهارات الضرورية لهذه المشاركة.
- على المعلم أن يتصرف كمصدر للتعلم، وليس كوعاء للمعلومات.
- أن يكون المنهج مرنًا بحيث يشجع الطفل على البحث والتجريب والاستكشاف والتفكير الإبداعى.
- تشجيع وإثابة روح المبادرة، والفضولية، والأصالة، والاتجاه التساؤلى لدى التلاميذ.
- السماح للطفل بارتكاب الأخطاء وتقبل النتائج ما دامت العواقب غير خطيرة.
- أن يستثير المنهج اهتمامات الطفل ويتحدى قدراته.
- أن يشجع المنهج الأطفال الموهوبين على اختيار الموارد واستخدامها بشكل مناسب، وأن يدعم التعلم الذاتى.

كما اقترحا عددًا من الأنشطة التى تساعد معلم الموهوبين على التركيز على "عملية" التعلم ذاتها أكثر من "نواتج" التعلم وهى:

- التصنيف والتبويب.
- المقارنة والتضاد.
- إصدار الأحكام وفقًا لمحكات معينة.
- المشروعات البحثية.
- التخطيط لنشاطات مستقبلية.
- تقويم التجارب والخبرات.
- حل المشكلات (مع التأكيد على العملية أكثر من الحلول ذاتها).

- **استخدام المصادر (القواميس والمعاجم، والموسوعات ودوائر المعرفة).**

(Nelson & Cleland, 1975: 442- 443)

وتلعب **شخصية المعلم** دورًا فائق الأهمية فى الكشف عن استعدادات الطفل الموهوب وتنمية استعداداته، ويذهب عدد غير قليل من الباحثين إلى أن المعلمين غالبًا ما يكونون أكثر تعاطفًا مع التلاميذ العاديين، واستحسانًا وتقبلًا لهم من التلاميذ الموهوبين وذوى التفكير والسلوك الاستقلالى، نظرًا لما يسببه الموهوبون من مشكلات ومواقف محرجة ومربكة تستثير غضب المعلم بل عداءه، فهم متعطشون للمعرفة، ميالون للنقد، وإثارة الأسئلة غير المتوقعة، كما أنهم أقل انصياعًا لنظم الضبط داخل الفصول الدراسية، ويتسمون بغزارة إنتاجيتهم للأفكار والحلول غير المألوفة لما يطرح عليهم من قضايا ومسائل، مما يشكل صعوبات جمة أمام معلميهم فى تقويم هذه الأفكار بل وفى فهمها أحيانًا.

وغالبًا ما يقود تبرم المعلم وضيقه بتساؤلات هؤلاء الأطفال وانتقاده الشديد لسلوكهم إلى تثبيط هممهم وحماسهم، وتجنبهم التماس الجدة والأصالة وإخفائهم مقدراتهم العالية الحقيقية، فضلًا عن زيادة شعورهم بالتوتر والخوف والوحدة والنبذ والإحباط. وعلى العكس من ذلك فإن تفهم المعلم لأفكارهم وآرائهم وتجاربهم وتقديرها والتشجيع عليها، إنما يوسع من مجالات اهتماماتهم ويطوّرها.

لقد تساءل بعض الباحثين عما إذا كان دور المعلم الناجح للأطفال المتفوقين والموهوبين يستلزم قدرًا من المتطلبات الخاصة فى سمات شخصيته، وفى مقدرته العقلية كما هـو الحال عند هؤلاء الأطفال أنفسهم أم لا ؟. وأكدوا فى هذا الصدد على **ضرورة أن يكون المعلم على دراية تامة ومعرفة واسعة بحقل تخصصه وبالمجالات المرتبطة به، ومتحليا بالصبر والتسامح والتفتح العقلى والذكاء، لديه اتجاهات إبداعية مرنة واستعدادًا لمساندة الآخرين، يدرك ذاته ويتقبلها، ويدرك جوانب قصوره ومواطن قوته، ويداوم على تقويم مشاعره، وإدراكاته ودوافعه ومقدرته (Nelson & Cleland, 1975, PP.439-41)، قادرًا على استخدام أساليب التعليم الفردى وحل المشكلات والاكتشاف، واستخدام المصادر والتقنيات التربوية**

استخدامًا فعالًا، وعلى مواجهة المواقف التى تنشأ أثناء ممارسة الموهوب نشاطاته التعليمية داخـل الفصول والورش والمختبرات وفـى الدراسة الحرة (عبد الرحيم صالح عبد الله، ١٩٨٣م: ١٤٥). وأن يكون ديمقراطيًا، ومجددًا، ومرشدًا أكثر من كونه متسلطًا، وقادرًا على تفريد البرنامج التعليمى والإفادة من التغذية الراجعة باستمرار، وعلى استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة فـى تدريسه، وعلى استثارة المستويات العليا من التفكير، كما ينبغى أن يحترم مواهب الأطفال ويقدرها (Lindzey, 1980).

وقد أوضح محمد أمين المفتى (٢٠٠٠) أن من أهم واجبات معلم الموهوبين والمتفوقين ما يلى:

- **يحث الطلاب على البحث والاستقصاء والاستدلال.**
- **يهتم بأسئلة الطلاب غير المألوفة ويقدر أساليب تفكيرهم.**
- **يظهر الاهتمام بأفكار الطلاب والحلول المبتكرة للمشكلات.**
- **يوفر مواقف تعليمية تحث الطلاب على المبادأة، والتفكير، والاختيار من بدائل، واتخاذ القرارات.**
- **يصمم مواقف تعليمية تستثير المناقشة والحوار حول قضايا، وإشكاليات متنوعة.**
- **يشجع حب الاستطلاع والفضول العلمى، والتجريب لدى الطلاب.**
- **ينمى التفكير الناقد والتفكير الإبداعى والتفكير البنائى لدى الطلاب.**
- **يساعد الطلاب على الذهاب إلى ما وراء المعلومات المتاحة، وعلى إنتاج المعرفة.**
- **يحث الطلاب على التعمق فى موضوعات أو قضايا غير عادية.**
- **لا يحكم على أفكار الطلاب إلا بعد تقديمها كاملة.**
- **ينمى التقييم الذاتى لدى الطلاب.**
- **يساعد الطلاب على التغلب على الإحباط ومعاودة المحاولة (محمد أمين**

المفتى: ٢٠٠٠: ٣٠).

ومن بين أهم السمات والمهارات المهنية التى ينبغى أن تتوافر لدى معلم الموهوبين والمتفوقين أيضًا ما يلى:

- **يفهم ذاته، ويعى حدود قوته وضعفه.**
- **يداوم على النمو الشخصى والمهنى المستمر.**
- **يواكب المستجدات المعرفية فى مجال تخصصه.**
- **يتسم بالانفتاح الفكرى والمرونة، والصبر والمثابرة.**
- **يفهم مشاعر الموهوبين، واحتياجاتهم، وخصائصهم ويتقبلها.**
- **يتواصل مع الطلبة على المستوى الإنسانى.**
- **يتقبل الطالب، ويجعله محورًا للعملية التعليمية.**
- **يراعى الفروق الفردية بين الطلبة.**
- **يشجع الطلبة على استخدام مصادر تعليمية ومعرفية متنوعة (معاجم، دوائر معارف، مكتبات، الشبكة الدولية للمعلومات... إلخ).**
- **يستخدم طرق تعلم متنوعة ؛ كالتعلم الفردى، والتعلم التعاونى، والتعلم التنافسى.**
- **يربط المقرر الدراسى بأنشطة تتعلق بحياة الطالب وتثير تفكيره.**
- **يحترم القيم الشخصية لطلابه، ويعاملهم دون تمييز.**
- **يشجع الفضول العقلى لدى الطلاب، ولا ينزعج من أسئلتهم الذكية.**
- **يشجع التجارب، ويتقبل الأفكار الجديدة لدى الطلاب ويطوّرها.**
- **يشجع روح المبادأة والأصالة لدى الطلاب.**
- **يوفر للطلاب فرص تعلم واكتساب معلومات ومهارات وخبرات إضافية.**
- **يطبق استراتيجيات تدريسية مناسبة ؛ كحل المشكلات، والعصف الذهنى، والاستكشاف.**

كما يتأثر نمو الموهبة بعوامل مدرسية أخرى من بينها **معدل الكثافة العددية**

obeikandl.com

للتلاميذ داخل الفصول، ومدى كفاءة التجهيزات المدرسية من حيث المعامل والورش والملاعب، والأنشطة المصاحبة للمنهج، ومدى توفير المواد والخامات والأدوات اللازمة لممارسة هذه الأنشطة، وطبيعة المناخ التربوى السائد.

ويتمثل المناخ التربوى الذى يسهم فى نمو الموهبة والتفوق داخل المدرسة فى كل من:

- **أسلوب إدارة المدرسة (ديمقراطى – شمولى).**
- **أسلوب إدارة الفصل (منفتح – منغلق).**
- **التفاعل الصفى بين المعلم والمتعلم (بدرجة كبيرة – متوسطة – لا يتحقق).**
- **أنماط التدريس (حديثة تعتمد على التعلم الذاتى – تقليدية تقوم على التلقين).**
- **أدوات التعليم (متوفرة – غير متوفرة) (متطورة – نمطية).**
- **أساليب التقييم (جزئى – تراكمى).**
- **التوجيه الفنى والإدارى (ديمقراطى – شمولى).**
- **الاتصال الاجتماعى داخل المدرسة (يتحقق – لا يتحقق).**
- **الاتصال بمؤسسات المجتمع (يتحقق – لا يتحقق) (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٢).**

جـ- عوامل مجتمعية:

سبقت الإشارة إلى **أن المجتمع بالثقافة السائدة فيه، ومجالات النشاط العقلى التى يراها لازمة له، هو الذى يحدد أشكال الموهبة والتفوق، فضلا عن أن طبيعة التكوين الثقافى لمجتمع ما- من حيث تعقيده وثرائه أو بساطته، ومن حيث مرونته وتفتحه أو جموده وانغلاقه- ومدى تقبله الجديد والاستفادة منه، وتسامحه إزاء الاستجابات غير المألوفة، يؤثر فى نمو الاستعدادات الإبداعية لدى النشء**. على سبيل المثال "إذا خلت عناصر الثقافة من الأشكال الفنية، ونماذج الفنانين المبدعين، أو أهملتها أو تجاهلتها، فإن الأطفال غالبًا ما يشبون وقد كونوا اتجاهات سالبة نحو الفن سواء

من حيث ممارسته وإنتاجه، أم تذوقه والاستمتاع به، ومن ثم يصبح اهتمامهم بالأنشطة الإبداعية الفنية هامشيًا أو معدوما". (عبد المطلب القريطى، ٢٠١٠).

وقد استخدم دونالد مكينون D.Makinnon مصطلح الوضع الإبداعى للإشارة إلى ما يحيط بالفرد من متغيرات وتأثيرات ثقافية واجتماعية يمكن أن تسهل التفكير الإبداعى وتدفعه، أو تعوقه وتحبطه. ومن أهم خصائص المناخ الثقافى والاجتماعى المسهمة فى نمو الموهبة اتسام هذا المناخ بالتحرر والانفتاح، والتسامح الفكرى، ونبذ القوالب الجامدة للتفكير، وتشجيع المغايرة والاختلاف والتنوع، وتقبل الأفكار الجديدة، وتشجيع الأشكال المتعددة للموهبة والتفوق.

٣- عمليات التعلم والتدريب والممارسة:

تتفاعل الموهبة والعوامل غير العقلية الشخصية والبيئية من خلال عمليات التعلم الذاتى والمقصود التى يكتشف عن طريقها الفرد الموهوب ويتعلم الأساليب والأفكار والعمليات الجديدة فى مجال موهبته، والمران والتدريب المستمر الحر والشكلى، والممارسة الطويلة والمكثفة فى مجال الموهبة، ليُنتج لنا هذا التفاعل الخلاق فى النهاية مختلف أشكال التفوق سواء فى تلك المجالات التى تتطلب حلولًا تقاربية اتفاقية، أم حلولًا تباعدية متشعبة كالأعمال الإبداعية العلمية والأدبية والفنية.

يقول الشاعر والناقد الإنجليزى كيتس فى إحدى رسائله إلى هيدرون عام ١٨١٧ **"إننى أقضى ثمان ساعات يوميًا بين القراءة والكتابة"**، كما يذكر توفيق الحكيم الأديب المصرى الشهير فى إحدى رسائلة **"إننى أطالع كل يوم ما لا يقل عادة عن مائة صفحة من مختلف ألوان المعرفة، أى حوالى ثلاث آلاف صفحة كل شهر"**. وهكذا فإن الإطار الفنى أو العلمى أو الأدبى لا يتبلور إلا بالتعلم، والمران والتدريب، والمثابرة والعمل الجاد المتواصل.

وكان ماسلو (١٩٥٩) قد أكد أن انجاز الأعمال العظيمة لا يعتمد على الإلهام والخبرة فحسب بل يحتاج بجانب الموهبة الخاصة إلى العمل الجاد المتواصل، والتدريب المستمر، والنظرة الناقدة. كما ذهب جانيه (Gagné,1993) إلى أن نمو

الموهبة يعزى إلى أربع عمليات أساسية هى **النضج،والاحتكاك بمواقف حل المشكلات، والممارسة والتدريب الحر، والتدريب المنظم فى ميدان النشاط (P.75). وأكّد مونتجمرى (Montgomry,1996) أن نمو الموهبة لا يتم بشكل آلي وإنما ينطوى على عملية معقدة من تفاعل عوامل عديدة من بينها فرصة الاتصال بمجال نشاط معين والألفة بـه والاجتهاد والممارسة الطويلة والمكثفة، والشغف بالمجال والاهتمام به، وتكريس الجهد للدراسة، والإصـرار علـى الإنجاز** (P.15). وهناك مقولة شهيرة لأديسون مفادها أن **العبقرية محصلة١٪ إلهـام و٩٩٪ مثابرة وعمل جاد شاق وطويل.**

٤- عوامل الصدفة والحظ:

رأى تاننبوم (1983, 2003) أنه لايمكن لأحد أن ينكر الدور الذى تلعبه الأشياء أو الأحداث غير المتوقعة التى لايمكن التنبؤ بها أو السيطرة عليها فى تسهيل أو إعاقة الفعل الإبداعى، وأنه حتى حينما يبدو أن النجاح مؤكد بالنسبة لشخص ما، فإن الحظ السيئ يمكن أن يقلب الأمور رأسًا على عقب أحيانا، وأشار إلى أن **عوامل الصدفة تتفاعل بطريقة تبادلية مع كل من الإلهام والجهد والعمل، فبدون الموهبة أو المستوى المرتفع من الطاقة الكامنة لايمكن لأى قدر من الحظ الحسن أن يساعد شخص متوسط على تحقيق البراعة أو العظمة Greatness،** فالصدفة "لاتعطى سوى للعقل المهيأ" على حد قول لويس باستير Pasteur، كما أنه بدون توفر هذا القدر من الحظ الحسن لايمكن للطاقة العالية أن تتحقق بشكل فعلى (Tannenbaum,2003: 56).

وقد أكد فرانسوا جانيه (Gagné, 1993, 2003) على أهمية العوامل نفسها فى تطوير الاستعدادات أو الطاقات التى تنمو بشكل طبيعى غير منتظم (الموهبة) إلى أداء فعلى أو تفوق.

ويمكن النظر إلى **الصدفة والحظ بمعنى الحل المفاجئ الذى يواتى الفرد أثناء انشغاله بمشكلة ما فى مجال موهبته أو إبداعه،** وقد أكد وايتهد Whiteheadعلى

مقدرة الموهوب على الإمساك بالصدفة فى حينها "لأنها سواء أكانت فى صورة حل سليم أو فكرة جديدة تأتى فى صورة ومضات تذهب وتجئ، ثم تذهب ولا تجئ"(فى: محمد سلامة:١٩٨٥: ٦٥) ويبدو أن ما ذهب إليه كل من لويس باستير، ووايتهد على قدر عال من الصدق **فما كان لأرشميدس Archimedes أن يخرج من الحوض الذى كان يغتسل فيه فجأة وهو يصيح: وجدتها... وجدتها، مكتشفًا قوانين الكثافة، سوى لأن عقله كان مشغولًا بقضية العلاقة بين الجزء المغمور من جسمه فى الماء وبين الماء المزاغ،وما كان لنيوتنI.Newton(١٦٤٣-١٧٢٧)أن يفطن إلى مغزى التفاحة التى سقطت من فوق رأسه دون أن يكون مهمومًا بالتفكير فى موضوع الجاذبية.**

كما يمكن النظر إلى الصدفة والحظ بمعنى **الفرصة التى تواتى الفرد الموهوب دون مقدمات سواء اكتشافه من عين خبيرة، أو للدراسة والانطلاق إلى آفاق أوسع فى مجال موهبته. وسواء كانت الصدفة والحظ بمعنى الحل المفاجئ لمشكلة ما ينشغل بها الموهوب، أم بمعنى ما قد يتهيأ له من فرص غير متوقعة للاستبصار بموهبته وتنميتها، فإن اغتنام هذه الصدفة والتشبث بها فى حينها يؤدى إلى مزيد من التوظيف لاستعداداته وطاقاته**..ولذا يصبح من الضرورى تنمية مهارات وعى الطفل الموهوب والمتفوق بالفرص غير المتوقعة، والانتباه للأحداث الطارئة حتى يتسنى له استغلالها بالشكل الأمثل وفى الوقت المناسب، ذلك أن الحظ أو الصدفة لا يخدمان إلا العقول المتيقظة والمستعدة لاغتنامها واستثمارها على حد قول لويس باستير.

وقد ذهب مصرى حنورة (٢٠٠٠) إلى أن نمو الموهبة لايتم بمجرد رعاية الاستعدادات العقلية أو المواهب الخاصة لدى الأفراد، وإنما من خلال الاهتمام بالعديد من العناصر النفسية والبيئية والزمانية التى تسهم بشكل تفاعلى فى بناء السلوك الإنسانى، كما اقترح منظومة متكاملة ذات أبعاد اجتماعية وعقلية معرفية، ووجدانية مزاجية وجمالية لرعاية الموهوبين تشمل ما يلى:

أ- **الظروف الاجتماعية المواتية لنمو الموهبة:** وتتمثل فى بيئة متفهمة ومستجيبة ومستحثة، لاتقف فى وجه الموهبة ولاتقاوم الإبداع، تكفل الرعاية اللصيقة وأساليب التنشئة السوية.

ب- **بناء المناخ الوجدانى الفعّال:** ويشمل زيادة سقف الدافعية ورفع مستوى الطموح واستثارة القيم الإيجابية ولاسيما قيم الحرية والأمانة والصدق والتوجه نحو المستقبل لدى الموهوب.

جـ- **تنمية الإحساس بالجمال والتذوق الفنى:** بما ينطوى عليه من تحمل الغموض والإبهام، والتعقيد والتركيب والتداخل والرؤية الشخصية بصرف النظر عن المجالات أو الوسائط التى يتعامل معها الموهوبون والمتفوقون.

د- **تدريب الاستعدادات العقلية أو الجوانب المعرفية:** كالخيال، ومهارات التفكير الإبداعى المتشعب أو التغييرى، والناقد، والمتجمع أو التقريرى.

هـ- **الانخراط فى ممارسة وتنفيذ الأنشطة المنتمية لمجال الموهبة** من خلال خطة منظمة للتدريب لاكتساب المهارات الخاصة بتجويد الموهبة، وتراكم الخبرات فى مجالها. (مصرى عبد الحميد حنورة، ٢٠٠٠: ٣٣٣-٣٤٣).

ثالثًا: مستوى التفوق Talent

التفوق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى المرء من استعدادات طبيعية كامنة وطاقات فطرية غير عادية، ونقصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم فى مثل عمره الزمنى وبيئته الاجتماعية فى مجال نوعى أو أكثر من مجالات النشاط الإنسانى التى تقدرها الجماعة.

مجالات الأداء النوعى (التفوق):

تشمل مجالات النشاط فى هذا المستوى كافة مجالات الأداء النوعية بالمعنى الذى طرحه رينزولى فى نموذجه (راجع شكل ٢-١) سواء الأداءات أو الوظائف التى

تتطلب الالتزام والتقيد بنظم وقواعد محددة؛ كالتحصيل الأكاديمى، والإدارة، أو تلك التى تتطلب تفكيرًا إبداعيًا؛ كالتأليف الموسيقى والشعر والأدب، ومن بين هذه المجالات:

- **التحصيل الأكاديمى.**
- **الفنون البصرية (رسم وتصوير، نحت، وتصميم.. إلخ).**
- **فنون اللغة والأدب (قصة، شعر، مقالات أدبية، مسرحية.. إلخ).**
- **القيادة الاجتماعية.**
- **الموسيقى والدراما.**
- **الإدارة.**
- **المهن والحرف المختلفة.**
- **العلوم الاجتماعية والإنسانية.**
- **العلوم الطبيعية والرياضيات.**
- **الفنـون الأدائيـة.**
- **الرياضة والألعـاب.**
- **المهارات الميكانيكية.**

وقد ذهب البعض إلى أن الكثير من الموهوبين لا يظهرون مستويات أداء متميزة ملحوظة فى عمر مبكر لأسباب مختلفة. ورأوا أن تحقيق ذوى المواهب الفذة للنجاح قد لا يتأتى قبل خمسة عشر عامًا من الجهد المضنى، فقد أوضح مونتجمرى أن تفانيهم ومثابرتهم إذا ما صادفا التوجيه المناسب عند حوالى خمسة عشر أو عشرين عاماً، فإن أدائهـم يمكـن أن يصـل الذروة خـلال الفترة مـن ٣٠- ٤٠ عامـًا (Montgomery, 1996: 14) بيد أن ذلك لا يعد قاعدة يمكن تعميمها، فقد أبدى بعض المبدعين تفوقًا ونبوغًا مبكرًا من أمثال **لويس بريل L.Braille (١٨٠٩-١٨٥٢)** الذى أنجز طريقته المشهورة فى تعليم القراءة والكتابة للعميان وهو فى عمر الخامسة عشر، **وموزارت Mozart (١٧٥٦-١٧٩١)** الذى ألف بعض المقطوعات

obeikandl.com

الموسيقية وهو فى عمر الخامسة، وأنجز ما يقرب من ستمائة مؤلف موسيقى قبل وفاته وهو فى عمر الخامسة والثلاثين، وكذلك **أبى العلاء المعرى** الذى نظم الشعر فى الخامسة من عمره، **وجون ستيوارت ميل J.S. Mill (١٨٠٦-١٨٧٣)** الذى بدأ حياته العملية قبل السابعة عشر من عمره. بينما تأخر ظهور التفوق والإبداعية لدى المصوران **بول جوجان P.Gauguin (١٨٤٨-١٩٠٣) وهنرى ماتيس H. Matisse (١٨٦٩-١٩٥٤)** إلى مرحلة النضج.

أساليب الكشف والتعرف على المتفوقين:

يمكن الاعتماد فى هذا المستوى للكشف والتعرف على المتفوقين على كل من مستوى الأداء الذى يظهره الراشد فى أدائه بمجال أو أكثر من مجالات الأداء الإنسانى سالفة الذكر متى أظهر هذا الأداء وأمكن ملاحظته، كما يمكن الاعتماد على بعض المحكات البديلة الأخرى. ومن أهم الأدوات المستخدمة فى هذا الصدد ما يلى:

- **الاختبارات التحصيلية المقننة.**
- **اختبارات الذكاء.**
- **قوائم الإنجاز العلمى والفنى ومن أمثلتها ما اعتمدته المؤسسة القومية للمنح الدراسية فى الولايات المتحدة الأمريكية (Holand, 1961).**
- **قوائم تقييم الأداء المهنى أو الوظيفى بالنسبة للراشدين فى ضوء متطلبات الأداء فى كل مجال، وخبرات المرحلة العمرية.**
- **مقاييس تقدير النواتج الفنية أو الأدبية أو الموسيقية ومن أمثلتها: مقياس تقدير الإبداع التشكيلى لطلاب المرحلة الثانوية إعداد عبد المطلب القريطى (١٩٨١) مقياس الإبداع الشعرى لبيرنز وآخرين (Pyrens et al, 1992) مقياس الكتابة الإبداعية للموهوبين فى مجال الشعر لطلاب الثانوى إعداد سمير عبد الوهاب (١٩٩٩) ومقياس الإبداع الخططى لدى اللاعبين إعداد منى المرسى (٢٠٠٢)، اختبارات حل المشكلات والموهبة الفنية لكلازن وميدلتون وكونيل (Clasen et al,1994).**

ومن بين المنبئات والمحكات التى يمكن أن يؤخذ بها فى هذا المستوى بالنسبة لطلاب التعليم الثانوى والجامعى أيضًا ما يلى:

- **الفوز فى المسابقات العامة العلمية والأدبية والفنية والرياضية.**
- **نشر بحث علمى أو أكثر فى مجلة علمية متخصصة.**
- **كسب جوائز مالية أو شهادات تقديرية فى مسابقات أدبية أو علمية أو فنية أو أدبية أو موسيقية على المستوى القومى أو على مستوى المحافظة.**
- **نشر بعض المقالات أو البحوث أو الرسوم أو الأشعار فى صحف أو مجلات عامة، والمشاركة بأعمال فنية فى معارض عامة قومية أو على مستوى المحافظة.**
- **المشاركة فى عضوية فرق رياضية قومية، أو فى مسابقات رياضية على المستوى القومى أو على مستوى المحافظة.**
- **تصميم بعض الأجهزة أو اختراع بعض الأدوات.**
- **المشاركة بالتأليف أو العزف الموسيقى فى حفلات عامة.**
- **لعب أدوار البطولة فى مسرحيات أمام جمهور عام.**

الجماعة المرجعية:

ينسب الأداء المتفوق (فوق المتوسط) فى هذا المستوى إلى جماعة الأقران، أو جماعة التخصص فى العـمر الزمنى نفسه والبيئة الاجتماعية التى ينتمى إليها الفرد.

رابعًا: مستوى الإبداعية Creativity

ويختص هذا المستوى بالأداء الإبداعى وليس مجرد الأداء المتفوق لبعض المهام، فليس كل التفوق إبداع، ذلك أن **التفوق بمعنى "كفاءة أداء فوق المتوسط" قد ينحصر فى مجرد الوفاء بواجبات وظائف تتطلب الالتزام بنظم وقواعد ومهارات محددة، وقد ينحصر التفوق فى تحقيق مستوى عال من حيث الجودة والإتقان، أو المهارة والصنعة مثلما هو الحال فى أداء الصانع الماهر، والحرفى الحاذق، والموظف المتقن لواجبات وظيفته، وكلها أداءات مطلوبة وفى غاية الأهمية. إلا أن الإبداع يتجاوز كل هذه الحدود ليشير إلى تلك العملية التى تسفر عن إنتاج أشكال أو أفكار**

أو صياغات أو نظريات أو علاقات أو تكوينات أو نظم تتميز بصفات معينة كالجدة والأصالة، والمرونة والطلاقة، والقبول والفائدة الاجتماعية واستمرار الأثر، وقد يكون هذا الإنتاج ذو صبغة علمية أو أدبية أو فنية أو فى غير ذلك من المجالات التى تحظى بتقدير مجتمع ما فى فترة زمنية معينة، ومن ثم فليس كل متفوق مبدع بالضرورة.

إبداع أم ابتكار ؟؟

يشيع فى كثير من المؤلفات العربية استخدام المصطلحين "ابتكار" و"إبداع" كمرادفين للمصطلح Creation فى الإنجليزية، ويبدو أن كلمة "إبداع" هى الأكثر صحة- من حيث اللغة العربية- وتطابقا مع معنى المصطلح باللغة الأجنبية فقد اشتقت كلمة "ابتكار" من بَكَرَ، وبَكَرَ- بكورًا خرج أول النهار قبول طلوع الشمس، وتقدم فى الوقت عليه وإليه: أتاه باكرًا ، وبكر – بكرًا إلى الشئ عجَّل إليه. (خليل الجر، ١٩٧٣، ص٢٤٥). والإبكار: أول النهار إلى طلوع الشمس، والباكورة: أول ما يدرك من الثمر، وقوله تعالى "بالعشى والإبكار" و"بكرة وعشيا" يشير إلى أن الإبكار فعل يدل على الوقت، وفى حديث الجمعة من بَكَرَ وابتكر قالوا بكَّر فلان أسرع وابتكر أدرك الخطبة من أولها، (الإمام الرازى، ١٩٦٢، ص٦١-٦٢). وفى الحديث الشريف "لايزال الناس بخير ما بكـروا بصلاة المغرب" أى صلوه فى أول وقته.

على حين اشتقت كلمة "إبداع" من بَدَعَ. وبَدَعَ أو أبدع الشئ اخترعه- استنبطه وأنشأه- لا على مثال. والله سبحانه وتعالى "بديع السماوات والأرض" أى مبدعهما من العدم، والبدع المُحْدَث الجديد، وأبدع الشاعر أى جاء بالبديع، والبِدْعَة كل محدث جديد على غير مثال سابق، كما أنها الحَدَث فى الدين بعد الإكمال. (الإمام الرازى، ١٩٦٢، ص٤٣-٤٤، خليل الجر ١٩٧٣، ص٢٢٣).

ويستدل مما سبق أن ابتكر وابتكار إنما هما كلمتان فى العربية متعلقتان بوقت إتيان الفرد لفعل ما، أو قيامه بنشاط معين فقط، بينما تشير كلمتا أبدع وإبداع إلى خصائص كيفية فى هذا الفعل أو ذلك النشاط ومنها الجدة Novelty والأصالة

Originality. وبهذا المعنى فإن كلمة "إبداع" تعد أكثر صحة- من حيث اللغة- واتفاقا مع تلك التعريفات التى وردت للمصطلح Creation أو Creativity بالإنجليزية فى القواميس والمؤلفات الأجنبية، وذلك بالرغم من تعدد وتنوع هذه التعريفات لاختلاف المناحى والأطر الفكرية لواضعيها، والأغراض التى قدمت مـن أجلها (عبد المطلب القريطى، ١٩٨١: ١٣-١٤).

والإبداع ظاهرة مركبة متعددة الجوانب، وهو لا ينحصر فى ناحية واحدة أو مجال بعينه من مجالات النشاط الإنسانى وإنما يمتد عبرها جميعًا، لذا.. فقد عنى بدراسته باحثون من تخصصات مختلفة، كعلم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا، والفنون والآداب وغيرها، كما تعددت زوايا تناوله، وتعددت تعريفاته حيث لا يوجد للإبداع تعريف جامع مانع متفق عليه.

ويمكن حصر زوايا تناول الإبداع فيما يلى:

أ- **الإبداع كعملية Process**: ويركز الباحثون فى هذه الزاوية على محاولة الكشف عن الكيفية التى يتم بها الإبداع، وعلى طبيعة الآليات والديناميات النفسية التى تعتمل داخل الفرد المبدع بدءًا من إحساسه بالمشكلة وصياغة الافتراضات الأولية، وانتهاء بتحقيق الناتج الإبداعى المحسوس.

ب- **الإبداع كمقدرة عقلية Ability**: لها مكوناتها أو عواملها التى تهيئ الفرد وتؤهله للأداء والنتاج الإبداعى.

ج- **الشخصية المبدعة: Creative Personality** من حيث سماتها وخصائصها العقلية المعرفية، والمزاجية- الانفعالية، والدافعية، والمهارية.

د- **المناخ أو البيئة المواتية للإبداع Press**: خصائصها، وعمليات الأخذ والعطاء أو التفاعل بين المبدع وبيئته بكافة أبعادها الأسرية والدراسية والتربوية، والمجتمعية الاقتصادية والسياسية والثقافية.

هـ- **الناتج الإبداعى Product**: الذى يتمخض عـن هذا التفاعل الخلاق بين

الفرد المبدع بمقدراته وسماته وخصائصه من ناحية، والمجال البيئى أو المناخ الذى يعيش فيه وكذلك المجال التخصصى الذى يعمل فيه وينشغل بقضاياه ومشكلاته من ناحية أخرى.

كما يمكن حصر أهم تعريفات الإبداع فى الفئات التالية:

ا- تعريف الإبداع كعملية:

طوّرت نماذج عديدة عن مراحل العملية الإبداعية جاءت فى جوهرها قريبة الشبه بنموذج حل المشكلات، ومن أقدم هذه النماذج وأكثرها شهرة ما قدمه جراهام والاس (Wallas,1926) وكاثرين باتريك (Patrick,1941) حيث يمكن إجمال ما خلصا إليه فى أربع مراحل للعملية الإبداعية هى:

أ - مرحلة الإعـداد والتحضير Preparation

ب- مرحلة الاحتضان (الكمون) Incubation

ج- مرحلة الإشراق أو الاستبصار (Illumination (Insight.

د- مرحلة التحقيق والمراجعة Verification.

واقترح عبد السلام عبد الغفار ضمن هذا الإطار نموذجًا للعملية الإبداعية من أربع مراحل (١٩٧٧: ٢٥٩-٢٦٥) هى:

أ- مرحلة اكتشاف المشكلة وتحديدها.

ب- مرحلة جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة موضع الاهتمام.

ج- مرحلة المحاولات (وضع المقترحات أو الأفكار أو الفروض المحتملة).

د- مرحلة التقويم والتحقق من صحة الحلول وملاءمتها.

ومن أهم التعريفات الأكثر شيوعًا وقبولًا للإبداع – كعملية- ذلك التعريف الذى وضعه تورانس (218 :1962) وافترض فيه أن **الإبداع عملية تشتمل على أربعة عناصر أساسية هى:**

أ- الإحساس بالمشكلات والفجوات أو جوانب التنافر أو النقص أو عدم الاتساق فى المعرفة أو المعلومات.

ب- البحث عن حلول وصياغة أفكار، أو وضع افتراضات بشأن ملء تلك الفجوات أو علاج جوانب القصور والنقص القائمة.

ج- اختبار مدى صحة هذه الافتراضات.

د- توصيل Communicating النتائج إلى الآخرين، مع احتمالية تعديل الافتراضات أو إعادة صياغتها ثم فحصها عند اللزوم من أجل التوصل إلى نتائج جديدة.

وقد أكدت نتائج البحوث فى هذا الجانب أنه برغم كون العملية الإبداعية شيئا معقدًا ينطوى على مركب أو خليط من العمليات إلا أنها ليست مستعصية على التحليل العلمى والفهم، وأن مراحل العملية الإبداعية لا تسير بشكل آلى منتظم،وإنما تجرى بشكل ديناميكى متواصل ومستمر يعتريها ما يشبه المد والجزر،والتقدم للأمام والنكوص إلى الخلف..، كما أن هذه المراحل متداخلة وغير منفصلة عن بعضها البعض.

وقد عارض بعض الباحثين الربط بين الإبداع ونموذج حل المشكلات من أمثال تايلور (١٩٥٩) الذى رأى أن بعض المبدعين يعمل بشكل حر، وقد لايعنى بجمع البيانات أو فرض الفروض، كما رأى هيلجارد (١٩٥٩) وجود بعض الحلول التى قد لا نحكم عليها بالضرورة على أساس صحتها وملاءمتها فى مرحلة التحقيق أو التقويم، وإنما على أساس أصالتها، مثلما هو الحال فى مجالات الإنتاج الفنى التشكيلى والأدبى والموسيقى، وذهب روشكا (١٩٨٩: ٤٣) إلى أن طابع التحقيق يختلف فى الإبداع الفنى عن الإبداع العلمى أو التقنى،حيث أن تقويم الناتج فى الإبداع الفنى أكثر ذاتية، وهو مرتبط بشكل القبول والاستحسان من العامة ومن النقد الفنى الخالص.

٢- تعريف الإبداع كمقدرة عقلية:

تركز هذه الفئة من تعريفات الإبداع على بعض العوامل أو المكونات العقلية اللازمة للإبداع، والتى يمكن الكشف عنها وقياسها بوساطة اختبارات معينة. ولعل أهم تعريفات الإبداع كمقدرة عقلية ما طرحه جيلفورد (545 :1957) من أن **الإبداع هو تنظيمات من عدد من المقدرات العقلية البسيطة التى تختلف فيما بينها باختلاف مجال الإبداع**. كما أشار فى موضع آخر (1975) إلى أن **الإبداع عملية معرفية تعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات**.

وقد أسفرت نتائج دراسات مختلفة لجيلفورد، وتورانس، ومصطفى سويف عن عدة عوامل أو مكونات للإبداع تتمثل فيما يلى:

أ- الطلاقة: Fluency

تشير إلى مقدار سيولة الأفكار ومعدل تدفقها لدى الفرد فى غضون فترة زمنية محددة، أى مقدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة.

وقد ميز الباحثون فى هذا الصدد بين أربعة أنواع من الطلاقة هى: الطلاقة اللفظية، وطلاقة التداعى، والطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية.

ب- المرونة: Flexibility

ويقصد بها مقدرة الفرد على تغيير وجهته العقلية بسهولة، وتعديل زاوية نظره للأشياء ومجرى أفكاره بيسر تبعًا لتغير المواقف، والتنويع فيما ينتجه من أفكار وحلول تبعًا لذلك.

وقد ميز جيلفورد بين نوعين من المرونة هما: المرونة التكيفية التى تتمثل فى استطاعة المرء التكيف وتعديل سلوكياته للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلة التى تواجهه أو الموقف الذى يعترضه، والمرونة التلقائية التى تعنى المقدرة على إنتاج استجابات أو أفكار متنوعة ترتبط بموقف معين.

ج- الأصالة: Originality

وتعنى مقدرة الفرد على توليد استجابات أو أفكار ماهرة غير مألوفة أو شائعة أى نادرة التكرار إحصائيًا، تتسم بالجدة والطرافة.

د- التفصيلات: Elaboration

وتشير إلى مقدرة الفرد على إثراء الفكرة الأصلية بالتفاصيل لجعلها أكثر ملاءمة لحل المشكلة المطروحة.

هـ- الحساسية للمشكلات: Sensetivity to Problem

أى مقدرة المبدع على استشفاف الفجوات والثغرات، واكتشاف مظاهر القصور وأوجه النقص فى شئ أو نظام أو مجال ما من مجالات المعرفة والنشاط الإنسانى، وتعد الحساسية للمشكلات بمثابة الأساس لمقدرة المبدع على تقديم حلول مناسبة لسد الفجوات أو استكمال أوجه النقص والضعف الماثلة فى مجال إبداعه.

و- الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته: Maintenance of Direction

ويشير هذا العامل إلى مقدرة المبدع على تركيز انتباهه وتفكيره فى مشكلة بعينها داخل إطار مجال اهتمامه، ومتابعة هذه المشكلة بالفحص والتفكير والعمل لفترة زمنية طويلة، ومواصلة ذلك برغم ما قد يواجهه من مشتتات أو يعترضه من معوقات. ويشير هذا العامل إلى ما يتطلبه الإبداع من مثابرة بدنية وعقلية ووجدانية وصبر، وعدم استسلام للملل والشعور بالعجز والإحباط.

وقد خلص مصرى حنورة (١٩٧٩: ٢٢٣-٢٢٨) إلى أن مواصلة الاتجاه لدى المبدع تتخذ أشكالا مختلفة منها المواصلة الزمنية والتاريخية، والمواصلة الإدراكية، والمواصلة الخيالية، والمواصلة المنطقية والتقييمية، والمواصلة الإيقاعية والمزاجية، والمواصلة الفيزيقية والأدائية.

٣- تعريف الإبداع كناتج:

تؤكد هذه الفئة من تعريفات الإبداع على الناتج الإبداعى المحسوس فى أشكاله

وصوره المختلفة سواء أكان نظرية علمية أم معادلة رياضية، أم لوحة فنية أم سيمفونية أم تصميمًا لآلة أو مبنى، أم بحثًا منشورًا، أم قصيدة شعرية أم رواية.. إلخ، كما تؤكد أيضا على ما يجب أن يتصف به هذا الناتج من شروط ومواصفات.

ومن بين تلك التعريفات ما طرحه شتاين من أن الإبداع هو **العملية التى تسفر عن إنتاج جديد، نافع أو مفيد، ومرضى لمجموعة من الناس فى فترة زمنية معينة (Stein,1955) كما ذهب روجرز إلى أن عملية الإبداع هى ما ينبثق عنه إنتاج جديد نسبيا، نابع من فرادة الشخص وتميزه من جهة، ومن المواد والأحداث والناس أو ظروف حياته من جهة أخرى (1975:139)**. ويؤكد هذا التعريف على عملية التفاعل بين المبدع وبيئته بالإضافة إلى جدة الناتج.

كما أوضح عبد الغفار (١٩٧٧: ٢٥٠) أن مفهوم الإبداع يستخدم للدلالة على **تلك الظاهرة الإنسانية التى تؤدى إلى الناتج الإبداعى الذى يتصف بصفات ثلاث هى الجدة، والمغزى، واستمرارية الأثر. وذهب روشكا (١٩٨٩: ١٩) إلى أن الإبداع هو النشاط أو العملية التى تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة، والأصالة، والقيمة من أجل المجتمع.**

وكان دريفدال قد عّرف الإبداع بأنه **مقدرة الشخص على إنتاج تكوينات أو منتجات أو أى نوع من الأفكار التى تتصف بالجدة والحداثة، والتى قد تكون نشاطًا خياليًا، أو تأليفًا بين الأفكار أو تشكيلًا لأنماط مستمدة من خبرة سابقة، أو إعادة لتشكيل علاقات قديمة بما يؤدى إلى ارتباطات جديدة وهادفة، وقد تكون من خلال أنشطة فنية أو أدبية أو إنتاج علمى، وربما تكون ذات طبيعة منهجية.** ويعرض هذا التعريف بشئ من التفصيل لعناصر صياغة الناتج الإبداعى، كما يؤكد مع ما سبقه من تعريفات على شرط الجدة فيه.

وحيث أن المحك المقبول للإبداع هو الإنتاج المحسوس الذى يقدمه الفرد ويستوفى شروطًا معينة، فإن المؤلف يتبنى – وفقًا للأغراض العملية للنموذج المقترح- تعريف الإبداع كناتج حيث يقصد به مقدرة الفرد على إنتاج تكوينات أو

نظم أو أفكار أو صياغات تقبل على أنها هادفة ومفيدة، كما تتصف بالتعدد والتنوع، وبالجدة والأصالة، فى مجال من المجالات التى تلقى تقديرًا فى مجتمع معين وزمان معين.

والإبداعية بهذا المعنى مفهوم متسع يشمل اكتشاف أو إضافة عناصر أو نظم أو أفكار جديدة، أو إعادة تنظيم معلومات أو عناصر قائمة فى نظام أو صياغة جديدة، كما تشمل عديدًا من النواتج التى تنتمى إلى محتويات مختلفة؛ كصياغة نموذج أو نظرية علمية، أو أعمال فنية تشكيلية، أو أدبية، أو موسيقية، أو اختراع أجهزة، أو إبداع حركى..

أساليب الكشف والتعرف على المبدعين:

حيث أننا نتحدث فى هذا المستوى عن الإبداعية المتحققة فى ناتج نهائى محسوس، فإن المحك المقبول للإبداعية إذن يتمثل فى هذا الناتج الذى يقدمه الفرد فى مجال تعبير نوعى معين، ولقد طرح الباحثون عدة مواصفات لتقييم الناتج الإبداعى منها الجدة والأصالة، والنفع والإفادة بمعنى أهمية الناتج ودلالته ولياقته وجودته الفنية، ومدى ارتباطه بحياة الفرد والجماعة فى فترة زمنية معينة، واستمرارية الأثر فى المجال النوعى للإبداع. وأضاف بعض العلماء محكًا آخر هو أن يكون العمل الإبداعى مرضيًا ومقبولًا من الناحية الجمالية، حيث ذكر أحمد أبو زيد (١٩٨٥: ٦٤) "ليس كل ما يقدم حلًا لمشكلة معينة أو تعبيرا عن تجربة ذاتية خاصة يدخل فى باب الإبداع إذا هو حلا تمامًا من الرشاقة فى التعبير" وربما يصدق المحك الأخير بدرجة أكبر على النواتج الفنية والأدبية.

وفى معرض الحديث عن محك جدة الناتج وأصالته أثار الباحثون تساؤلات كثيرة من مثل: هل تنسب الجدة إلى الشخص المبدع ذاته؟ بمعنى هل يكون الناتج جديدًا متى كان كذلك بالنسبة لمن أنتجه فحسب؟ أم تكون على مستوى غيره ممن هم فى مجال إبداعه فى جماعته ؟ أم على مستوى المجتمع الذى يعيش فيه ؟ أم على المستوى الإنسانى والجنس البشرى ككل.

وقد نظر بعض الباحثين من أمثال سوركين وجيزلين إلى الجدة بالمعنى المطلق، فالناتج الإبداعى يجب أن يضيف جديدًا بالنسبة لما هو كائن أو متداول فى الفكر الإنسانى ككل، بل وأضاف سوركين محكا آخر أخلاقيا للجدة وهو أن يكون الناتج بناءً ويضيف إلى القيم الإنسانية العليا. ورأى عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧: ١٣١) أن الجدة أمر نسبى يتحدد فى ضوء ما هو معروف فى مجال معين، وبين أفراد جماعة معينة فى حقبة زمنية معينة، وهو ما يميـل إليه المؤلف.

كما أثار الباحثون تساؤلًا آخر بشأن من هو الذى سيحكم على الناتج بأنه إبداعى؟ وكيف تتحدد الفائدة الاجتماعية لهذا الناتج؟ ويشير أنجلينو فى هذا الصدد إلى أنه قد يستحيل بناء مجموعة من المحكات الموثوق بها تماما للحكم على مدى جدارة النواتج الإبداعية المختلفة، كما قد يصعب تمييز الناتج والتعرف عليه بشكل واضح – ربما فيما عدا النواتج العلمية- أما فيما يتعلق بالمحك الاجتماعى وما إذا كان الناتج بمثل إسهامًا أو إضافة جوهرية للمجتمع أم لا؟ فمثل هذا الحكم يتأثر بالضرورة بالتغيرات التى تطرأ على الاهتمامات والقيم المجتمعية (Angelino, 1979: 112).

وقد تستخدم فى هذا المستوى من النموذج المقترح محكات أخرى بديلة عن الناتج الإبداعى ذاته بحيث يمكن الاستدلال عليه من قرائن أخرى من مثل:

- **أحكام الخبراء الثقات فى مجال ما على مستوى إبداعية المشتغلين به.**
- **عدد براءات الاختراع بالنسبة للعلماء والمصممين.**
- **عدد الجوائز والمقتنيات، والمعارض الخاصة والمشاركات فى المعارض الجماعية والعامة قوميًا ودوليًا بالنسبة للفنانين التشكيليين.**
- **الإنتاج العلمى من البحوث والمقالات والكتب المنشورة بالنسبة للباحثين.**
- **الأعمال المنشورة (دواوين شعر وروايات) و/ أو عدد الأعمال المباعة من إنتاج الشعراء والأدباء.**

- **مقاييس تقدير تشتمل على خصائص أو سمات تبين أنها ترتبط بالإبداع فى مجال معين؛ كالعلوم من مثل مقياس تيلور (1958) وبيول (1960) وعبد الغفار (١٩٧٤).**

وهكذا تتنوع المحكات والمحكات البديلة فى هذا المستوى من النموذج ما بين نواتج تستوفى شروطًا معينة، وأحكام يصدرها خبراء موثوق بهم، ومعدل إنتاجية مرتفع، ومقاييس تقدير لسمات أو خصائص وعادات عمل معينة، والملاحظ أن لكل محك من هذه المحكات والمحكات البديلة مزاياه وعيوبه التى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. وقد يكون من المفيد فى هذا الصدد الاعتماد على محكات متعددة تجنبا لعيوب كل محك بمفرده. ويشير ألكسندرو روشكا إلى أن تقويم النتاج وقياسه ليس عملا سهلًا لأنه غير محدد، بشكل دائم، بمعايير ثابتة، وهذا ما يجعل لأحكام التقويم قيمة أقل... كما يشير إلى أنه قد يحدث ألا تعرف قيمة اكتشاف ما أو نظرية علمية أو عمل فنى إلا بعد مضى فترة من الزمن. (١٩٨٩: ٣٣- ٣٤).

لذا.. حاول بعض الباحثين تعزيز مصادر القوة والموثوقية فيما استخدموه من محكات لقياس الإبداع، فقد استخدم دونالد مكينون (1962) فى دراسته الرائدة عن الإبداع فى مجال الهندسة المعمارية بمعهد بحوث الشخصية وقياسها IPAR ببيركلى أحكام الخبراء إضافة إلى مقياس تقدير فى تصنيف أفراد عينة بحثه إلى مبدعين ومتوسطى إبداع وأقل إبداعا معتمدًا على تقديرات هيئة تحكيم من ست لجان ضمت خبراء معماريين، وأساتذة هندسة معمارية، ومحررين بكبرى المجلات الهندسية، وثلاث مجموعات أخرى من المعماريين، وقام أعضاء هذه اللجان بتقدير مستوى إبداعية المعماريين وفقًا لمقياس تقدير من تسع نقاط.

كما ميز منير جمال (١٩٧٩) فى دراسته عن سمات الشخصية لدى الفنانين التشكيليين بين المبدعين وغير المبدعين من الفنانين باستخدام محك ثلاثى الأبعاد شمل درجة الإنتاج الفنى (محصلة درجات عن سنوات الخبرة لدى الفنان، وشهاداته والمعارض التى أقامها وشارك فيها، والمقتنيات والجوائز التى حصل عليها) ودرجة تعرف النقاد على الفنان، ودرجة تقدير النقاد لمستوى الفنان.

وفى معرض حديثنا عن محكات تقييم الناتج الإبداعى تجدر الإشارة إلى نقطتين أساسيتين: **أولاهما أنه يجب تطويع هذه المحكات تبعًا لاختلاف المحتوى النوعى للإبداع موضع الاهتمام، وفى بعض الأحيان تبعًا لاختلاف المجالات الأكثر تمايزًا وتخصصًا داخل كل محتوى نوعى**، ففى **المحتوى الفنى التشكيلى** هناك التصوير، والنحت والخزف، والتصميم، والرسم والحفر، ومجالات ذات بعدين (مسطحة) وأخرى ثلاثية الأبعاد (مجسمة) وفى **المحتوى الأدبى** هناك مجالات الرواية، والقصة القصيرة، والشعر والمسرحية، وفى **المحتوى الحركى** هناك رياضات وألعاب متعددة جماعية وأخرى فردية، وفى **المحتوى الموسيقى** هناك التأليف الموسيقى، والأداء الموسيقى.

أما **النقطة الثانية فتتمثل فى أن تقييم الناتج ينبغى ألا ينصب على خصائص من مثل الطلاقة أو الأصالة أو المرونة بمفهومها العام،وإنما على كل منها فى سياق المحتوى النوعى للإبداع فهناك طلاقة تشكيلية(خاصة بمحتوى الناتج الفنى التشكيلى) وطلاقة حركية(خاصة بالأداء الحركى)وطلاقة لحنية(خاصة بالأفكار والجمل الموسيقية) وطلاقة نغمية (خاصة بالوحدات الموسيقية) وطلاقة أسلوبية وأخرى خاصة بالصور الشعرية، وبالمثل هناك مرونة تشكيلية، ومرونة لحنية، ومرونة حركية.. وهكذا.**

خامسًا: مستوى العبقرية Genius

تذخر القواميس العربية بمعان مختلفة لمصطلح العبقرية Genius، فهى تستخدم نسبة إلى "**عبقر**" وهو موضع بالجزيرة زعم العرب أنه كثير الجن، وكانوا كلما رأوا شيئا غريبا تعجبوا من حذقه أو جودة صنعته وقوته وبراعته نسبوه إليه، فقالوا عبقرى. ومن ثم اعتبر العبقرى مخلوقًا غريبًا "يفطن إلى ما لايفطن إليه غيره، ويشعر بما لايشعر به سواه... وكأن به جنة، أو شيطانًا يذهب به فى الفن كل مذهب" (محمد طه عصر، ٢٠٠٠: ٢٩) وكان اليونانيون القدامى قد ذهبوا مذهبا مقاربا عندما أدعوا أن فحول شعرائهم وأبطالهم الأسطوريين من أمثال بروميثوس

مكتشف النار، وفولكان صاهر الحديد، واسكولابيوس مؤسس مدرسة الطب، بهم عنصر إلهى فى تكوينهم، ويتلقون إلهامًا مقدسًا من قوة عليا خفية.

كما استخدم المصطلح نسبة إلى **"عبقر" وهى قرية يمنية** كانت توشّى فيها الثياب والبسط الفاخرة، ويضرب بها المثل فى كل شئ رفيع، ويوصف بها كل ما لايفوقه شئ فى كماله وبراعته، فيقال "ثوب عبقرى" للثوب الفاخر الكامل فى كل شئ، ورجل عبقرى للسيد الكبير القوى، حتى قيل "ظلم عبقرى"، و"كذب عبقرى" أى كذب خالص ليس فيه صدق.

ويرجع المصطلح فى التراث الغربى إلى **الأصل اللاتينى Genius** الذى قصد به منذ نهاية القرن الثالث قبل الميلاد نوعًا من الروح الحارسة أو الحامية داخل الإنسان. كما يرجع أيضًا إلى **الأصل اللاتينى انجينيوم Ingenium** بمعنى مقدرة طبيعية أو موهبة فطرية لا يمتلكها كل فـرد، وتنمو بذاتها، كما لايمكن اكتسابها بالتعلم.

وقد استخدم مصطلح العبقرية فى القرن الثامن عشر الميلادى للدلالة على **"ملكة الاختراع"** التى تمكن الفرد من الوصول إلى اكتشافات علمية جديدة، أو لإنتاج أصيل فى ميدان الفن، وللإشارة إلى كل من لديه مقدرة عقلية فطرية استثنائية تمكّنه من تحقيق إنجازات عظيمة أو رفيعة المستوى فى مجال أو أكثر من مجالات النشاط التى يقدّرها الناس.

وفى النصف الثانى من القرن التاسع عشر الميلادى استخدم فرانسيس جالتون Galton المصطلح فى دراسته الشهيرة عن **العبقرية الموروثة Hereditary Genius** بمعنى "المقدرة الفطرية أى خصائص العقل والمزاج التى تحفز الفرد وتؤهله لأداء أعمال شاقة للغاية تؤدى به إلى السمعة الرفيعة والشهرة،... والطبيعة التى لو تركت لنفسها فإنها مدفوعة بمنبه باطنى تشق طريقها إلى المكانة المرموقة، ويكون لديها القوة التى ترقى بها إلى القمة"(33 :1892). وقد كرّس جالتون دراسته هذه لمحاولة إرساء أساس وراثى للعبقرية من خلال متابعته لسلسلة الأنساب الأسرية لعدد من

المشاهير فى مجالات عديدة كالقضاء والعلوم والسياسة والفن والقيادة الاجتماعية والعسكرية.

ورأى جالتون أن العبقرية توَّرث على نطاق واسع، وأن الإنجازات العظيمة تقوم على ثلاث مواهب أسماها: المقدرة، والتحمس للعمل، والجلد والصبر على تحمل المشاق. (فى: مرَّى، ١٩٩٦: ٣١٤).

ويعد **لويس تيرمان (Terman,1925)** من أوائل الباحثين الذين استخدموا مصطلح العبقرية فى دراسته الجينية للعبقرية التى بدأها عام ١٩٢١، وقد استخدم تيرمان فى دراسته معاملات الذكاء كمحك للعبقرية (١٤٠ فأكثر لتلاميذ المرحلة الابتدائية و١٣٥ فأكثر لتلاميذ المرحلة الثانوية باستخدام اختبار استانفورد- بينيه) وقد انتهجت الطريقة نفسها باحثة أخرى هى **ليتاهولنجورت (Hollingworth, 1923)** فاتخذت من الذكاء محكًا للعبقرية (١٨٠ فأكثر) وهكذا جعل بعض الباحثين الذكاء مرادفًا للعبقرية.

ويشير كمال مرسى (١٩٩٢: ١٩) إلى أن هذا الأمر يجانبه الصواب لأنه ليس كل صاحب ذكاء عال قادر على الأداء العبقرى الذى لا يفوقه شئ فى الجدة والجودة والدقة، يؤيد هذا الاستنتاج نتائج الدراسات التى أشارت إلى أن نسبة العباقرة واحد فى المليون، ونسبة أصحاب الذكاء العالى حوالى ٣٥ شخصًا فى كل ألف من الناس".

وقد عّرف ألبرت (Albert,1975: 144) العبقرى بأنه "**أى شخص – بغض النظر عن أية صفات أخرى يمتلكها أو أطلقت عليه- ينتج على مدى زمنى طويل محصولًا من الأعمال الضخمة التى تترك تأثيرات هامة أو جوهرية على أناس كثيرين لسنوات عديدة، تنتهى بهذا الشخص وهؤلاء الناس إلى اتجاهات وأفكار ووجهات نظر وتقنيات أو فنيات مختلفة" (In: Torrance, 1985: 476)** ويؤكد ألبرت فى هذا التعريف على كثافة ما ينتجه العبقرى من أعمال ضخمة Large، وتأثيرها

الجوهرى على الناس لسنوات طويلة من خلال تغييرها لاتجاهاتهم وأفكارهم، وما يستخدمونه من طرق وفنيات وأساليب.

وينظر المؤلف إلى العبقرية- فى إطار النموذج المقترح- على أنها أقصى امتداد ممكن للموهبة والتفوق والإبداع، وأعظم مرتبة يمكن أن يبلغها الأداء الإنسانى، ومن ثم فإننا نقصد بها المقدرة على الأداء الخارق فى مجال ما أو أكثر، وعلى تقديم إنجازات رفيعة المستوى، أو فائقة الندرة والأصالة- فى هذا المجال – على المستوى الإنسانى، يكون من شأنها أن تؤدى إلى استبصار وفهم جديد بحيث يؤثر هذا الاستبصار تأثيرًا عميقًا فى ميدان ما أو أكثر من ميادين النشاط الإنسانى، ويؤدى إلى تحولات كيفية فى حياة البشرية جمعاء، وبحيث يبقى هذا التأثير العميق ممتدا لفترة طويلة من الزمن.

كما تتفق بعض جوانب هذا التعريف أيضًا مع ما ذهب إليه سايمنتن (١٩٩٣: ١٤-١٥) من أن **العبقرية تعرف بالإنجاز أو الإسهام الذى يبقى على مر الزمن، وأنها تقاس من خلال مقدار التأثير الذى تحدثه فى المعاصرين واللاحقين.** إضافة إلى ما ذهب إليه مرَّى من أن **العبقرية تخص شخصيات "نادرة الموهبة تستطيع أن تنتج عملا خلاقًا له خاصية وقيمة دائمتان.** (١٩٩٦: ١٣).

مجالات العبقرية:

تشمل هذه المجالات كافة مجالات النشاط الإنسانى من علوم ورياضيات وفنون وآداب وموسيقى وعلوم إنسانية.

أساليب الكشف والتعرف:

العبقرى شخص موهوب ومتفوق ومبدع بالضرورة وليس العكس، وفى ضوء التعريف السابق للعبقرية وما تضمنه من الإنجازات فائقة الندرة والأصالة، والقيمة الدائمة لهذه الإنجازات، وتأثيرها الممتد فى حياة البشرية عبر الزمن فإن **محك الإنتاج الأصيل وصموده لمعيار الزمن، وتأثيره على المعاصرين واللاحقين يصبح هو المحك المقبول فى هذا المستوى.**

وبناء عليه يمكن القول بأنه على الرغم من أن حياة البشرية عبر عصورها المتعاقبة المختلفة تذخر بمئات المبدعين فى كل ميدان من ميادين النشاط الإنسانى، فإنه بناء على المحكات سالفة الذكر قد لانجد سوى عدد قليل ممن يمكن وصفهم بالعبقرية فى مجالات النشاط العلمى أو الفنى أو الأدبى أو الاجتماعى أو السياسى على المستوى الإنسانى من أمثال: **أبى تمام وأبى الطيب المتنبى(٩١٥-٩٦٥م) وأحمد شوقى(١٨٦٨-١٩٣٢)فى الشعر العربى، ووليام شكسبير W. Shakespear (١٥٦٤-١٦١٦)وجون ميلتون J. Milton (١٦٠٨-١٦٧٤)، وجوته J.W. Goethe (١٧٤٩-١٨٣٢)، ورابندرانات طاغور R. Tagore (١٨٦١-١٩٤١) فى الشعر، ودوستويفسكى F.M. Dostoevski(١٨٢١-١٨٨١)وتولوستوى Tolstoy(١٨٢٨- ١٩١٠) وموليير Moliero (١٦٢٢-١٦٧٣) وفيكتور هوجو V. Hugo (١٨٠٢-١٨٨٥) فى الأدب، وإيفان بافلوف I. P. Pavlov (١٨٤٩-١٩٣٦) وسيجموند فرويد S. Freud (١٨٥٦-١٩٣٩) فى علم النفس، ومايكل أنجلو Michelangelo (١٤٧٥-١٥٦٤)، وليوناردو دافينشى.L.Da Vinci (١٤٥٢-١٥١٩) وبابلو بيكاسو P. Picasso (١٨٨١-١٩٧٣) وبول سيزان P. Cézanne (١٨٣٩-١٩٠٦) فى الفنون التشكيلية، وبيتهوفن L.V. Beethoven (١٧٧٠-١٨٢٧) وباخ J.S. Bach (١٦٨٥-١٧٥٠)وموتسارت Mozart (١٧٥٦-١٧٩١) وجوهانس برامز J. Brahms (١٨٣٣-١٨٩٧) فى الموسيقى، واسحق نيوتن I. Newton (١٦٤٣-١٧٢٧)، وألبرت أينشتين A. Einstein (١٨٧٩-١٩٥٥) وجريجور مندل G.J. Mendel (١٨٢٢- ١٨٨٤)، ولويس باستير L. Pasteur (١٨٢٢-١٨٩٥) وأليكسندر فليمنج A.Fleming (١٨٨١-١٩٥٥) وتوماس إيديسون T.A. Edison (١٨٤٧-١٩٣١) فى الطبيعة والعلوم، وعبد الرحمن بن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦) مؤسس علم الاجتماع، ومحمد بن موسى الخوارزمى (٧٨٠-٨٥٠م) مبدع نظام العد العشرى وواضع علم الجبر، وأرسطو (٣٨٤-٣٢٢ق.م) فى الفلسفة وعمر بن عبد العزيز الخليفة الأموى**

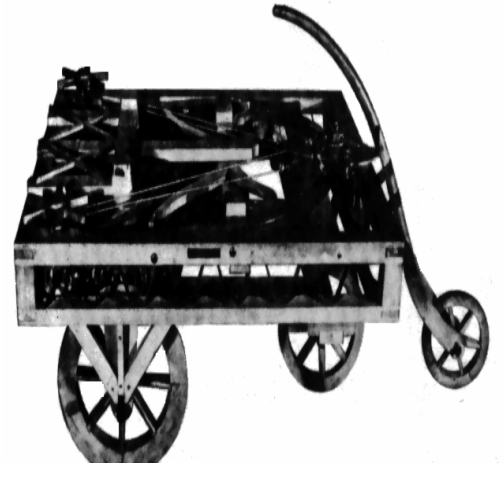
الثامن (٦٨٢ – ٧٢٠ هـ)، وصلاح الدين الأيوبى (١١٣٨-١١٩٣) والمهاتما غاندى M. Gandhi (١٨٦٩-١٩٤٨) فى القيادة الاجتماعية والسياسية، وآدم سميث A.Smith (١٧٢٣-١٧٩٠) فى الاقتصاد.

ليـوناردو دافينـشى
L.Davinci
(١٥١٩-١٤٥٢)

كان مفتونا بالعلم والفن فى آن واحد، وقد تعددت جوانب عبقريته كفنـان وعـالم ومخترع ومهندس ومصمم، فأبدع مئـات اللوحات الفنـية التـى كـان مـن أهمها الموناليزا، والعشاء الأخير، وترك ألوف المخطوطات التـى شـملت تصميمات معماريـة للمـدن والمبـانى والجـسور، والطـائرات والمركبـات والآلات الحـربية والموسيقية، والمعدات والروافع وغيرها.

شكل (٣-٧)

كروكي لنموذج ثلاثي الأبعاد يرتفع عن الأرض رأسيا قبل اختراع الهليكوبتر بأكثر من أربعة قرون من تصميمات دافينشى حوالي سنة ١٤٩٠م



شكل (٣-٨)

نموذج مركبة تسير على ياياات، من تصميمات ليوناردو دافينشى (رسالة اليونسكو ع:١٦١، ديسمبر ١٩٧٤).

شكل (٣-٩)
" الموناليزا "
أشهر اللوحات فى تاريخ الفن،
من أعمال دافينشى فى مطلع
القرن السادس عشر، متحف
اللوفر- باريس

شكل (٣-١٠)
النسخة الثانية المعدلة مـن لوحة
"العذراء مريم والطفل"
من أعمال دافينشى متحف اللوفر –
باريس

بابلو بيكاسو P. Picasso
(١٩٧٣-١٨٨١)
أشهر فنانى القرن العشرين الميلادى على الاطلاق، وأغزرهم إنتاجا وأكثرهم إبداعا، وقد فتح بأعماله المتنوعة فى التصوير الطريق لظهور مدارس فنية جديدة.

شكل (٣-١١)
" المرأة الباكية " لبابلو بيكاسو (١٩٣٧)
قاعة تيت - لندن

شكل (٣-١٢)
" الجورنيكا " أشهر إبداعات بابلوبيكاسو(١٩٣٧) متحف الفن الحديث، نيويورك.