الفصل الثالث

تنمية تفكير التلاميذ الموهوبين

* تمهيد.
* الذكاء.. الإبداع..الموهبة.
* القدرة والموهبة والذكاء من مدخل منظومى.
* الموهبة والتفوق.. ركيزتا الإنطلاق لتحقيق التقدم.
* تنمية تفكير التلاميذ الموهوبين.

تمهيد:

إن ما تشهده البشرية حاليًا، من تطورات علمية وتكنولوجية ومعلوماتية، جاء نتيجة جهد إبداعى إنسانى، استغرق آلاف السنين. أيضا، الحضارات على مر العصور والأزمنة، هى نتاج عقل الإنسان وخياله الخصب ووعيه بذاته، حيث عاش الإنسان فى حالة تجاذب وتنافر مع الطبيعة، وفى انسجام وتنافر مع الكون.

إن قدرة الإنسان على الإبداع، تساعده على تجاوز بعض الإشكاليات الحياتية، كما تمكنه من مواجهة عديد من الظروف الصعبة. ولا يقتصر الأمر على ذلك، إنما تساعده قدراته الإبداعية، على الخروج عما هو مألوف، إلى ما هو غير مألوف، وبذلك يحقق الفرد الجديد، الذى يتواصل بغير انتهاء.

لذلك، يرتبط الإبداع دوما بسيكولوجية التمرد، ورفض الواقع المفروض، والنظر إلى المستقبل المأمول، وبذا يحدث التغير، وأحيانًا التغيير، بصورة أفضل، فى شتى المجالات.

وعلى الرغم من وجود اتجاه يرجع الإبداع إلى الحتمية الجينية Genetic Determinism، وعلى الرغم من وجود اتجاه آخر يقوم على أساس الحتمية البيئية Environmentalist، حيث ترجع الفروق فى العقل والشخصية والعمل إلى نواتج التعلم والخبرة المكتسبة، فهناك اتجاه ثالث دينامى بين الاتجاهين السابقين، حيث يرجع الفروق بين الأفراد إلى التفاعل بين محددات الوراثة ومحددات البيئة.

ومن منطلق أن الأفراد مبدعون بطبيعتهم، لأنهم يملكون العقل والقدرة والإمكانية، فإن الإبداع يمثل المساواة وأعدل الأشياء قسمة بين البشر، وأن الفروق الفردية ليست إلا دليلاً على أن فرص تنمية القدرات والإمكانات، غير متكافئة بين الأفراد، بسبب غياب البيئة الإبداعية.

فعلى سبيل المثال، عندما تكشف البيئة التربوية عن جانب واحد من جوانب المعرفة، وهو التفكير الذى يقوم على الحفظ والتذكر وحشو الأدمغة بالمعلومات، فإن ذلك يكون على حساب التفكير القائم على التلقائية والمرونة والرغبة فى الاستكشاف والأصالة فى التعامل مع الأشياء والموضوعات، والخيال الخصب المولد للمعرفة.

وفيما يختص بالخيال، يقول أينشتين: "إن العلم ثمرة الخيال". ويعنى تركيز أينشتين على الخيال، أنه وسيلة لتحقيق الإبداع ولتأكيد فاعلية العقل، يتجاوز ما هو موجود، إلى ما هو متوقع تحقيقه مستقبلا. إن الخيال وراء تشغيل آليات الذهن، فتحاول هذه الآليات أن تنهل من مصادر المعرفة بشوق واشتياق، وأن تعمل جاهدة فى سبيل تحقيق الاكتشافات واختراق المجهول، فيبدأ الفرد فى الإبداع، باحثًا ومنقبًا ومخاطرًا.

والسؤال: وماذا عن إبداع المنهج؟

يتحقق إبداع الموهبة فى سياق ثقافى اجتماعى، يتخذ من التعلم بعامة، ومن المناهج بخاصة، قضية محورية فى ثقافة المجتمع؛ فالمناهج هى الأداة الرئيسة لتحقيق أهداف التربية، والتعليم هو الوسيلة المركزية لتحقيق التطور والتغير المطلوب فى المجتمع.

ويمكن للتعليم، من خلال المناهج التى تقدمها المدرسة، أن تكون له مهمة مزدوجة، تكمن فى نقل المعلومات والحفاظ على القيم المتوارثة، وفى حل المشكلات المعوقة للتطور والتنمية. ويمكن أن تسهم المناهج فى تحقيق ذلك، بإتاحة الفرص المناسبة والمجالات المتعددة، أمام المبدعين، من ذوى المواهب والقدرات الشخصية رفيعة المستوى، للتعبير الحر عن أنفسهم.

ولا يعنى ما تقدم، من قريب أو بعيد حرمان التلاميذ العاديين، إذ إن إتاحة الفرص أمام هذه النوعية، ربما يجعلهم يبدعون فى مجالات متفرقة، وخاصة ـ كما قلنا من قبل ـ إن الإبداع ذاته، يمثل أعدل الأشياء قسمة بين البشر.

وبعامة، يستطيع كل فرد فى هذا الزمان، أن يبدع، إذا أراد، وإذا فكر، بعد أن تعددت وتوافرت مجالات الدراسة والعمل والبحث، فى عصر العلم والتكنولوجيا، وثورة المعلومات، وغزو الفضاء، والتواصل عبر الإنترنت، ووجود وسائل المواصلات فائقة السرعة، وتوظيف الحواسب الآلية فى تحقيق الذكاء الصناعى، وتخليق كائنات حية جديدة باستخدام الهندسة الوراثية... إلخ.

خلاصة القول، مناهج التعليم لها دورها المهم، فى تحقيق التنمية الشاملة، اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا وسياسيًا.. إلخ، إذ تسهم هذه المناهج فى إعداد الكوادر، القادرة على الإبداع والتفكير الموضوعى الناقد، والقادرة على مواجهة التحديات التكنولوجية، والتعايش مع العصر فى كل متغيراته.. أيضا، لا يقتصر دور المنهج التربوى على تأكيد القدرات الإبداعية عند الموهوبين فقط، بل يمكن أيضا أن يكون له دوره المهم الفاعل فى تنمية قدرات وإمكانات المتأخرين دراسيًا، أو المعوقين عقليًا.

أولا: الذكاء... الإبداع... الموهبة:

الحقيقة التى لا جدال فيها، صعوبة تحديد بداية أو نهاية لثلاثية: الذكاء والإبداع والموهبة. فالطفل الذكى، يجب أن يكون مبدعًا وموهوبًا آنيًا. والطفل المبدع، يكون ذكيًا وموهوبًا. أيضًا، الطفل الموهوب يتمتع بقدر كبير جدا من الذكاء والإبداع.

وعلى الرغم مما تقدم، يجب عدم أخذ الأمور على أعنتها، إذ فى حالات قليلة ونادرة يمكن ـ على سبيل المثال ـ أن يبدع الطفل، رغم أن ذكاءه فى حدود المتوسط، كما أن موهبته فى حدود المعقول.

وعلى أية حال، فإننا نحاول هنا الربط بين ثلاثية الذكاء والإبداع والموهبة، على أساس أن الإبداع، هو نقطة الارتكاز بالنسبة لهذه الثلاثية. وعليه، فإننا نتعرض لدراسة هذه الثلاثية، على أساس علاقة الإبداع والذكاء، وعلى أساس علاقة الإبداع بالموهبة، وذلك ما يوضحه الحديث التالى:

*** الإبداع والذكاء:**

هناك من يرى أن مفهوم الذكاء مجرد تصور افتراضى، يتم الاستدلال عليه بأعمال العقل الإنسانى، وأنه استخدم لتبرير السياسات العنصرية، لذلك يجب عدم ربطه بالإبداع. ولكن يحمل هذا الرأى مغالطة، لأن الإبداع هو نتاج العقل، الذى يمثل بدوره أداة الإنسان فى التفكير، وأخذ القرارات، وأساليب التعامل مع الآخر.. إلخ.

إذًا، يجب تدريب العقل لرفع مستوى الذكاء الإنسانى، وخاصة أن الذكاء ليس بجملته ـ كما هو الحال بالنسبة للإبداع ـ يحتاج لبيئة يزدهر من خلالها.

ويقدم الحديث التالى مزيدًا من تفصيلات هذا الموضوع:

فى ضوء عدم إغفال العقل، نجد الكثير من التعريفات التى عرفت الإبداع فى ضوء الذكاء، باعتباره تنظيمًا يتكون من مجموعة عوامل عقلية معينة، فالذكاء يعد عاملاً من ضمن هذه المجموعة. لذلك، نجد فريقًا من العلماء يتحدث عن الإبداع فى ضوء الذكاء، وعدد من العوامل الانفعالية والاجتماعية، فى حين أن مجموعة أخرى تتناول الإبداع فى ضوء مجموعة أخرى من العوامل العقلية.

ويفسر **سبيرمان** Spearman ـ وهو مؤسس نظرية **تحليل العوامل** Factor Analasis، وهى إحدى نظريات الذكاء ـ الإبداع كعملية عقلية، تعتمد على تلك القدرة التى لم يحدد معناها، والتى يطلق عليها الذكاء. لذلك، يفسر سبيرمان الذكاء، بأنه: **القدرة على تجريد العلاقات والمتعلقات، أو بمعنى آخر الاستقراء والاستنباط.**

وقد **بين هرنج** J. P. Herring بعد دراسة شاملة للتعريفات التى تدور حول مفهوم الذكاء أن بعض المفاهيم تؤكد عملية التفكير وما تنطوى عليه من استدلال استقرائى أو استنباطى.

من خلال دراسة مفهومى الإبداع والذكاء، نلاحظ أن هناك عديدًا وكثيرًا من التعاريف قد تناولت الذكاء من عدة زوايا، من حيث: المفهوم الفلسفى، المفهوم

البيولوجى، المفهوم الفسيولوجى العصبى، المفهوم الاجتماعى، المفهوم النفسى، المفهوم النفسى التدريبى، المفهوم الإجرائى للذكاء.

إن ما نلاحظه فى الدول المتقدمة هو الاهتمام بالإبداع والتربية الإبداعية ومحاولة تعرف الصفات الشخصية للأطفال، مثل: التفتح للخبرة، المرونة، الاندفاع فى الأعمال، تفضيل الإثارة المركبة على الإثارة البسيطة، اهتماماتهم الأنثوية، تمتعهم بروح النكتة وميلهم إلى اللعب.

هذا بالإضافة إلى أن تطبيق الاختبارات فى مختلف سنوات العمر ـ مثل استخدام اختبار (**ستانفورد ـ بينيه**)، أو مقياس **وكسلر** للذكاء، أو اختبارات القدرات العقلية الأولية إلى غيرها من الاختبارات فى مختلف المراحل التعليمية ـ ما هى إلا طرق تعرف العلاقة بين الإبداع والذكاء، والدور الذى يقوم به الذكاء فى عملية الإبداع، حيث إن الذكاء من العوامل الأساسية فى العملية الإبداعية.

وبالنسبة للإبداع كتنظيم يتكون من عوامل عقلية بعينها، نذكر فى هذا الصدد أن **سبيرمان** ألف كتابه (العقل المبدع: Creative Mind 1931)، وفيه حاول أن يحل العمليات العقلية، التى تؤدى إلى الإبداع الذى يظهر فى صورة اكتشافات جديدة. وقد تعرض للتدليل عن تصوره لعدد من المبدعين فى مجالات العلوم والرياضيات، وانتهى إلى أن الإبداع يرتبط باستنباط العلاقات واستنتاج المتعلقات. وتحدث عن العبقرية، ولكن فى ضوء القدرة على تقديم الجديد.

أما **جلتون** فقد اعتقد أن العبقرية موروثة، وأن الإبداع وراثى، وأن الأبناء يرثون القدرات العقلية للآباء، فثمة علاقة بين العبقرية والجينات الوراثية. وتتصف دراسة **تيرمان** ومعاونوه فى مجال الإبداع بالدقة والموضوعية، فى حين أن **جينسلز وجاسكون** ١٩٦٢ يؤكدان الدور الرئيس الذى يقوم به الذكاء فى عملية الابتكار.

ويمثل **جيلفورد** فريقًا من العلماء ينظرون إلى الإبداع فى ضوء عدد من العوامل العقلية التى تختلف عن تلك التى تقاس باختبارات الذكاء. وقد قدم **جيلفورد** تقسيما ثلاثى الأبعاد للقدرات العقلية مستخدمًا المرتكزات التالية:

١ - نوع العمليات العقلية، ويبلغ عددها خمس عمليات.

٢ - نوع المحتويات التى تستخدم فى العمليات العقلية، ويبلغ عددها أربعة.

٣- شكل النواتج التى تنتج عن هذه العمليات، ويبلغ عددها ستة.

ويميز جيلفورد بين نوعين من التفكير، هما:

- التفكير المحدد Convergent، وهو يعنى أن هناك إجابة صحيحة لما يفكر فيه الفرد، وأن إجاباته محدودة بما يوجد فى المجال موضوع التفكير.

- التفكير المنطلق Divergent، ويتميز بانطلاقة صاحبه عبر الشائع والمألوف، ويكمن وراء كل إنتاج إبداعى.

ويرى **جيلفورد** أن هذا التفكير المنطلق يندرج تحته عدد من العوامل العقلية التى تتمثل فى الطلاقة بأنواعها الأربعة: اللفظية والارتباطية والتعبيرية والفكرية. وفى المرونة Flexibility بنوعيها: التلقائية والتكيفية، ثم الأصالة Originality، والحسابية للمشكلات وإعادة التحديد.

وقد ترتب على التصور الذى قدمه **جيلفورد** للعملية الإبداعية فقد الثقة فى معامل الذكاء باعتبار أن معاملات الذكاء لا تعطى فكرة صادقة عن المستوى العقلى والوظيفى للفرد، ولا سيما بعد أن اتضح أن التكوين العقلى بالغ الثراء، وأنه ينطوى على قدرات عقلية، تبلغ وفق تصور **جيلفورد** ١٢٠ قدرة عقلية، لذلك من الخطأ الركون إلى وهم اختبارات الذكاء لقياس القدرة العقلية عند الطفل وغير الطفل.

هذا وقد وصل **مبروشتاين**: ١٩٥٥ إلى معامل ارتباط يبلغ ٠.٤٠ بين الذكاء مقاسا بمقياس **وكسلر وبلفير**، والتقديرات التى حصلت عليها عينة من الباحثين من حيث قدرتهم الإبداعية.

كما وصل **باماموتو**: ١٩٦١ إلى معامل يبلغ ٠.٣٠ بين اختبار **لورج - ثورنديك** للذكاء، واختبار **تورانس** للإبداع، وهى اختبارات صممت على أسس اختبارات **جيلفورد**، وجميع هذه المعاملات دالة من الوجهة الإحصائية.

وبعامة، تشير معظم الدراسات إلى وجود علاقة بين الذكاء والإبداع تصل فى حجمها ما بين ٠.٣ إلى ٠.٤ ويشار فى هذا المجال التساؤل حول ما إذا كانت هذه

المعاملات بهذا الحجم تعبر فعلاً عن مدى العلاقة بين العاملين المرتبطين، وهما: الذكاء والابتكار، أو أن هناك ظروفًا أدت إلى أن تصل هذه الأحجام إلى هذا المدى.

وهكذا نرى وجهتى نظر بهذا الشأن:

الأولى: ترى فى الذكاء العامل العقلى، الذى يمثل الأساس المسئول عن الإبداع.

الثانية: ترى فى عدد من عوامل التفكير المطلق والتفكير التقويمى العوامل الأساسية المسئولة عن الإبداع. وترى أن هذه القدرات تختلف عن تلك القدرات التى تقاس بمقاييس الذكاء.

والعلاقة بين الإبداع والذكاء علاقة موجبة بين الاثنين، مع مراعاة أن الدراسات التى أجريت، أكدت أن العلاقة بين العوامل العقلية والإبداع، محددة فى ضوء محكات أخرى.

ويذكر **تايلور وهولاند** أن من أهم العوامل العقلية التى تسهم فى الأداء الإبداعى، هى: الأصالة ـ المرونة التكيفية ـ المرونة التلقائية ـ الطلاقة الفكرية ـ الطلاقة التعبيرية ـ الطلاقة اللفظية ـ الحساسية للمشكلات.

ومن الدراسات التى أجريت فى مجال الإبداع، نذكر دراسة **نيكرلز**: ١٩٧٢ التى أبرزت أهمية عدم الخلط بين المحك والمنبىء، لأن المحك فى الإبداع: هو الأداء أو الإنتاج الذى يستوفى شروطًا معينة.

أما فيما يخص المنبئات أو ما يطلق عليه بعض الباحثين بالمحكات البديلة، يصطلح علماء النفس بأن غاية علم النفس هى مرحلة من النضج يستطيع عندها الباحثون التنبؤ بما يحويه مجال النشاط الذى يقوم به الناس؛ الأمر الذى يستوجب معرفة أبعاد الظاهرة بشكل واضح، وإدراك دقيق لطبيعة العلاقات بين هذه الأبعاد وما تحدده القوانين أو القواعد العامة.

وعلى الرغم من التباين فى وجهات النظر آنفة الذكر فى تحديد العلاقة بين الذكاء والإبداع، فإننا لا نستطيع أن نتجاهل، أو أن ننكر، أن الموهوب لديه ذكاء عالٍ.

*** الإبداع والموهبة:**

عندما يتفوق الفرد فى قدرة بعينها، أو يصل أدائه إلى مستوى رفيع فى مجال ما، يقال عنه أنه موهوب.

ويقول عالم النفس **لانج وايكيوم**: "إن المواهب قدرات خاصة ذات أصل تكوينى، لا ترتبط بذكاء الفرد بل إن بعضها يوجد بين ذوى الحاجات الخاصة".

ويرى **سبيرمان** ضرورة فصل الإنتاج الإبداعى الذى يتسم بموهبة الإبداع عن الذكاء العام، لوجود عوامل أخرى تعمل بجانب الذكاء، مثل: انفعالات الفرد، وظروف المجتمع، وأحوال البيئة.

لذا، لم يتجاهل **جالتون** العوامل التى سبق التنويه إليها، وأقر بأن الظروف الاجتماعية السيئة وإحباطات الحياة، قد تكون من الأسباب المباشرة السلبية، فى الإنتاج الإبداعى للفرد، رغم أن **جالتون** نفسه من أشد المناديين بأن الذكاء وراثى.

إن تفجير مواهب الفرد، يتطلب وجود الظروف والإمكانات المناسبين، حتى يظهر إنتاجه الإبداعى، حيث يجب أن يتصف هذا الإنتاج بالجدة والقيمة والاستمرارية والقابلية للتطور.

ومن منطلق أن "**الإبداع لا معنى له بغير منتج يترجمه، والموهبة لا وجود لها بغير منتج يعبر عنها**"، فإننا نتفق مع وجهة النظر، التى تقوم على أساس أن "القدرة والإمكانية والموهبة ما هى إلا تنويعات على معنى واحد، هو الإبداع. والموهبة لا تتحقق إلا فى إطار من الإبداع، فالقدرة الإبداعية متقدمة على الموهبة".

والحقيقة، إن المبدعين والموهوبين هم من أعظم وأسمى وأبقى استثمار للوجود الإنسانى ذاته، لذا تقوم فلسفة التعليم فى الدول المتقدمة، على أساس تحسين البيئة الإبداعية للطفل الموهوب، وذلك عن طريق:

- توسيع مفهوم الموهبة نفسها، بحيث تتضمن جميع مناحى الحياة الإنسانية.
- زيادة فرص تعليم الأطفال فى المناطق النائية.
- الاهتمام بالأطفال الأذكياء، كذا الاهتمام بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

أيضًا، تهتم المدارس فى الدول المتقدمة، بالكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين، باستخدام أدوات قياسية، يتم إعدادها لهذا الغرض، ثم إعداد برامج الرعاية الخاصة بمجال (أو مجالات) رعاية كل طفل موهوب على حدة، حتى يمكن صقل موهبته وإثرائها علميًا وأكاديميًا. ولتحقيق الهدف السابق، تهتم تلك المدارس بوضع الاستراتيجيات المناسبة، لكيفية إعداد المعلم القادر على التعامل مع الموهوبين، فى شتى مجالات مواهبهم.

ويجدر الإشارة إلى أن مدرسة بيلين Belin فى إنجلترا، بدأت فى عام ١٩٩٩، تطبيق مجموعة من البرامج، مثل: برنامج نجاح Success، وبرنامج إدراكات Perceptions، وبرنامج عجائب الكون، حيث تحتوى هذه البرامج على مواد أكاديمية، وعلى مجالات غير أكاديمية، وبذا يمكن أن تحقق هذه البرامج، ما يلى:

- استثارة كوامن المواهب عند المتعلم، مثل: الرسم والبناء والتصميم.
- تعميق إحساس المتعلم بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية.. إلخ.
- تشجيع المتعلم على ممارسة الخيال الخصب، وعلى تلقائية التفكير الإبداعى، دون خوف أو رهبة أو تردد.

ويجدر الإشارة إلى أن الطفل الموهوب والمبدع، غالبًا ما يثير المتاعب للمدرس، بسبب كثرة تساؤلاته، وإتساع خياله، ورفضه الواقع، وبحثه عن الحقيقة.

وحيث إن الدهشة هى التى صنعت حضارة الإنسان، وأن التساؤل هو الذى أسهم فى تحقيق التطور، لذا تكون نقطة البدء فى الإبداع عند الطفل الموهوب، هى (الدهشة)، التى عن طريقها يدخل فى عالم التساؤلات، مثل: كيف وماذا ولماذا، كما يبحث عن كوامن الأشياء وكيفية تنظيمها من جديد، فى ضوء العلاقات التى تربط بينها، وبذا يحقق الجدة فيما يقوم به من أعمال.

*** الذكاء والموهبة:**

تظهر العلاقة واضحة بين الذكاء والموهبة، فى مقال، تحت عنوان: الذكاء.. تلك

الحقيقة المدهشة: Intellignec: The Surprising Truth، نشر فى مجلة Ssycology Today عدد يوليو/ أغسطس ٢٠٠٠، وفيه يكشف الدكتور ستيفن. ج. تشيشى عن اثنتى عشرة حقيقة حول الذكاء، قد تدهش حتى المتخصصين، حيث يقول:

خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، إحتدم النقاش على المستوى القومى حول الذكاء: ما هو الذكاء؟ ومن يملكه؟ وكيف نقيسه؟ وازداد النقاش احتدامًا إثر النتائج التى توصل إليها معسكران من الباحثين. فهناك المتخصصون فى القياس السيكولوجى الذين يدققون فى إحصائيات وبيولوجيا حاصل الذكاء ويحاولون تحديد كمية الذكاء الفطرى. وهناك أيضًا علماء البيئة الثقافية الذين يهتمون بالبيئة ليبرزوا الطبيعة غير المستقرة للذكاء والنتائج الجائرة لاختبارات حاصل الذكاء. ولسوء الحظ فنادرًا ما يلتقى هذان الاتجاهان؛ لأن منهجيهما مختلفان تماما. ومن النادر أن يحاول أحد الطرفين التواصل مع الآخر.

هذا ما يضع أغلب الأفراد العاديين خارج نطاق الحوار، ويجعلهم أحرارًا فى التمسك باعتقاداتهم الشخصية عن الذكاء. والمشكلة الوحيدة، أنه تمت صياغة نظرياتنا عن الذكاء بصورة ضيقة جدًا. فهى تتجاهل المعلومات الواقعية على الرغم من وجود كتابات هائلة فى هذا الموضوع.

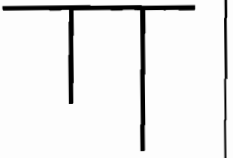
وعلى الحد الأدنى، يمكن تعريف الذكاء بأنه: القدرة على التفكير والمحاكمة العقلية المعقدة. والحقيقة المؤكدة التى تكشفها البحوث هى أن كثيرا من حالات القدرة على المحاكمة العقلية المعقدة إنما تعتمد على الظروف المحيطة. فقد يكون المرء عبقريًا فى حلبة السباق لكنه غبى فى سوق البورصة، مع أن كلا العملين يتطلب نشاطات عقلية متماثلة، ولكن المعرفة تنتظم فى العقل بصورة مختلفة وفقا للأعمال المختلفة، فما يعرفه المرء عن حلبة السباق قد يكون غير مفيد فى وول ستيرت (شارع البورصة فى مدينة نيويورك).

ويقدم تشيشى اثنتى عشرة "حقيقة" تدعمها الدراسات عن الذكاء. والتى قد يجدها معظم الناس، بمن فيهم بعض الخبراء فى حاصل الذكاء، حقائق مدهشة.

الحقيقة (١): يرتبط حاصل الذكاء ببعض القدرات البسيطة:

انظر إلى الخطين فى الشكل (أ) وبين أيهما أطول. والآن قرر فيما إذا كان لكلا الحرفين فى كل زوج من الحروف فى الشكل (ب) الاسم نفسه أو أنهما متماثلان شكلا؟ وأخيرًا، اذكر الرقم الذى فى الشكل (ج)، الأمر سهل، أليس كذلك؟

(أ) أى الخطين أطول؟



(ب) هل يحمل كل زوج من الأحرف الاسم نفسه
(A,a) (B,b) (A,a)
وهل الأحرف فى كل زوج متماثلة شكلا؟
(A,a) (B,b) (A,a)

(ج) اذكر ما هذا الرقم؟

لا يوجد أى فرد لديه حاصل ذكاء مناسب صعوبة فى الإجابة عن أن الخط الذى يقع فى اليمين هو الأطول. ولكن أولئك الذين يتمتعون بحاصل ذكاء أعلى تكون إجابتهم عن السؤال أسرع.

وحتى الذين يمتلكون حاصل ذكاء أدنى من ٧٠ يستطيعون القيام بهذا العمل بدرجة عالية من الدقة، ولكنهم يحتاجون إلى خمسة أضعاف الوقت الذى يحتاجه أولئك الذين لديهم حاصل ذكاء أعلى. ذلك أن أعمالا كهذه تتطلب سلسلة من العمليات الفيزيولوجية، بينما يكون الجهاز العصبى لدى الأفراد من ذوى حاصل الذكاء المنخفض أقل كفاءة ويحتاج إلى رؤية بصرية أطول. وإذا كان هذا التفسير مقبولا أم لا، فإن الدراسات تظهر أن حاصل الذكاء يتعلق إلى حد ما بالسرعة التى تنجز خلالها بعض الأمور البسيطة.

الحقيقة (٢): يتأثر حاصل الذكاء بالحضور فى المدرسة:

مع أن الذكاء يؤثر فعليا فى قرار متابعة الدراسة فى المدرسة، فإن متابعة الدراسة

فى المدرسة فى حد ذاتها ترفع من مستوى حاصل الذكاء، أو بصورة أدق، تمنعه من الانحدار. فكل شهر إضافى يمكث فيه الطالب فى المدرسة قد يزيد فى حاصل ذكائه إلى أكثر مما هو متوقع فيما لو أنه انسحب من المدرسة.

إن الفكرة القائلة: إن المدرسة تزيد من حاصل الذكاء قد تدهش أى إنسان ينظر إليه بأنه مقياس للذكاء الفطرى.

ويظهر لنا أول دليل على ذلك منذ أواخر القرن الماضى حينما أجرى "مجلس التعليم فى لندن" دراسة على أطفال حصلوا على معدلات منخفضة جدا فى حاصل الذكاء، وقد كشف التقرير أن حاصل الذكاء لأطفال من أسرة واحدة قد انخفض بدءً من أصغرهم حتى أكبرهم، فقد كان معدل الذكاء عند الصغار الذين هم ما بين ٤ ـ ٦ سنوات ٩٠، بينما كان عند الكبار الذين هم ما بين ١٢ـ٢٢ سنة ٦٠ فقط، ويوضح لنا ذلك أن هناك عوامل فاعلة أخرى غير عوامل الوراثة. فقد أضاع الأطفال الكبار باستمرار فرصا كبيرة للحضور فى المدرسة، مما سبب هبوط حاصل الذكاء لديهم.

بجانب ما تقدم، توجد حقائق أخرى عن الحضور فى المدرسة، هى:

* يتأثر حاصل الذكاء بالتعليم المتأخر، فقد درس باحثون فى جنوب إفريقيا المقدرة العقلية لأطفال من سلالة هندية، ووجدوا أنه فى كل سنة تأخر فيها تعليمهم خسر الأطفال خمس درجات من حاصل الذكاء، كما تم التوصل إلى معلومات مماثلة فى الولايات المتحدة الأمريكية.
* يتأثر حاصل الذكاء بمتابعة الدراسة فى المدرسة مدة أطول.
* إن الانسحاب من المدرسة قد يخفض حاصل الذكاء أيضا، ففى دراسة موسعة تم اختيار ١٠٪ من عدد الذكور فى المدارس السويدية من مواليد عام ١٩٤٨ بصورة عشوائية وتم إخضاعهم لاختبار حاصل الذكاء وهم فى الثالثة عشرة من العمر. وحينما بلغوا الثامنة عشرة (عام ١٩٦٦) تم اختبار ٤٦١٦ فردًا منهم مرة ثانية، فتبين أن مقابل كل سنة من المرحلة الثانوية لم ينجزها الطالب ضاع ما يقارب من ١,٨ من درجات حاصل الذكاء.

* يتأثر حاصل الذكاء بالعطلة الصيفية، فقد تبين من دراستين مستقلتين أن هناك تراجعا منتظما فى معدلات حاصل الذكاء خلال أشهر الصيف، إذ يتراجع الأطفال عما حصلوا عليه من معدلات فى نهاية العام مع انقضاء كل شهر بعيدا عن المدرسة، ولقد كان التراجع واضحا لدى الأطفال الذين لم يحصلوا إلا على القدر اليسير من التعليم خلال فترة الصيف.

الحقيقة (٣): لا يتأثر حاصل الذكاء بالترتيب التسلسلى للمولود.

إن الفكرة القائلة إن الترتيب التسلسلى يؤثر فى الشخصية والذكاء هى فكرة سائدة منذ أمد بعيد، حيث يعتقد بأن المواليد الأوائل أكثر ذكاء ويصبحون على الأرجح قادة مقارنة بأشقائهم الذين يولدون من بعدهم.ولكن فى الآونة الأخيرة لم يصمد هذا الاعتقاد كثيرا أمام التدقيق والتمحيص. فالفكرة القائلة إن الأسر الكبيرة تنجب أطفالا من ذوى معدلات الذكاء المنخفضة قد لا تكون قائمة على أسس راسخة، فقد اكتشف الباحثون أن الوالدين من ذوى معدلات الذكاء المنخفضة إنما ينجبون فى الحقيقة عددًا كبيرًا من الأطفال.

والحقيقة هى أن الأفراد الأذكياء يميلون إلى أن يكونوا أسرا صغيرة، ولكن ليست الأسر الصغيرة بحد ذاتها هى التى تجعل الناس أذكياء. ولهذا فإن الترتيب التسلسلى فى المواليد لا ينبىء بحاصل الذكاء، وليس للأسر الكبيرة أى دور سببى فى تحديد حاصل الذكاء عند الطفل. كما أنه ليس للعوامل البنيوية المتعلقة بحجم الأسرة أى تأثير على حاصل الذكاء عند الطفل، وإلا فسيكون لشقيقين متقاربين فى السن معدلات ذكاء متشابهة أكثر مما لدى شقيقين متباعدين كثيرا فى السن. ولكن الحقيقة غير ذلك.

الحقيقة (٤): يرتبط حاصل الذكاء بالرضاعة من الثدى:

يمكن أن يرتاب الفرد، عندما يسمع عن مزاعم تقول إن الأطفال الذين يرضعون من الثدى إنما يكبرون ليصبحوا أطفالاً ذوى معدلات ذكاء أعلى من أشقائهم الذين لم يرضعوا من الثدى. فهناك عوامل تختلف بين الأطفال الرضع من

الثدى وغير الرضع من الثدى، كطول الفترة التى تقضيها الأم والطفل معا خلال فترة الرضاعة والإحساس الحميم الذى يشعران به خلال تلك الفترة.

ومع ذلك فقد تبين أنه حتى عندما يكون للباحثين سيطرة على تلك العوامل فيبدو أن هناك ازديادًا فى درجات حاصل الذكاء ما بين ٣ـ ٨ درجات لدى الأطفال الرضع من الثدى الذين يبلغون سن الثالثة، والسبب فى ذلك ليس واضحًا تماما. ولعل عوامل المناعة الموجودة فى حليب الأم تقى الأطفال من الأمراض التى تستنزف الطاقة وتعيق التعلم المبكر. ويمكن أن يؤثر حليب الأم أيضًا على عمل الجهاز العصبى، فحليب الأم مصدر غنى جدا بالحموض الدهنية المعروفة باسم (أوميجا ٣) وهى تعمل على تشكيل كتل من أغشية الخلايا العصبية، وحليب الأم ضرورة لنقل الموجات العصبية بصورة فاعلة ومؤثرة.

الحقيقة (٥): يختلف حاصل الذكاء باختلاف تاريخ الولادة:

تضع معظم الولايات الأمريكية قيودا على أعمار التلاميذ لقبولهم فى المدارس، كما تضع تعليمات تخولهم متابعة الدراسة حتى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة. وتنخفض نسبة متابعة الدراسة بالنسبة للطلاب المولودين خلال الشهور الثلاثة الأخيرة من السنة، لأنهم على الأرجح سيدخلون المدرسة فى العام اللاحق. وحينما يبلغ هؤلاء سن الرشد فسيكونون قد دخلوا المدرسة بعد زملائهم فى الصف بعام واحد.

ولقد بين الباحثون أن مقابل كل سنة كاملة من التعليم هناك زيادة فى معدل حاصل الذكاء تقدر بـ ٣,٥ درجة تقريبًا، وأن الطلاب المولودين فى أواخر السنة، إذا ما أخذوا كمجموعة واحدة، تكون معدلات حاصل الذكاء لديهم أقل. وعندما نأخذ بعين الاعتبار الحالات العشوائية التى تشتمل على أولئك المولودين فى أوائل العام مقابل المولودين فى أواخر العام نفسه، نستطيع أن نفترض أن الاحتمالات الوراثية للذكاء هى نفسها فى كلتا المجموعتين.

الحقيقة (٦): تقارب مستويات حاصل الذكاء مع تقدم السن:

تخيل أننا أجرينا مقابلة مع شقيقين يتمتعان بنفس الصفات البيولوجية تبنتهما أسرتان مختلفتان من طبقة اجتماعية متوسطة، جرت المقابلة الأولى عندما كانا فى الخامسة من العمر والثانية عندما أصبحا فى الثامنة عشرة من العمر. فهل يكون حاصل ذكائهما متماثلا عندما يكونان فى سن أصغر ويعيشان فى منزل والديهما بالتبنى أم عندما يصبحان أكبر سنا ويعيش كل منهما بصورة مستقلة؟ يرى كثير من الناس أن حاصل الذكاء سيكون أكثر تقاربًا عندما يكونان أصغر سنًا لأنهما يكونان تحت تأثير والديهما ذوى الطبقة الاجتماعية المتوسطة، وعندما يصبح كل منهما مستقلا عن والديه فقد يختلفان لأنهما سيتعرضان إلى تجارب مختلفة قد تؤثر فى ذكائهما بصورة مختلفة.

ولكن هذا غير صحيح وفقا للمعلومات التى لدينا. فحينما يصبح هذان الشقيقان مستقلين تصبح معدلات حاصل الذكاء لديهما أكثر تقاربًا. والسبب الواضح هو أنهما يصبحان أحرارا فى أن تعبر خصائصها الوراثية عن نفسها طالما يبتعدان عن سيطرة والديهما بالتبنى. ونظرًا لاشتراكهما فى المورثات المتباينة بينهما بنسبة ٥٠٪ تقريبا، فسيكونان أكثر تشابها لأنهما سيصبحان مدفوعين للسعى وراء بيئات متشابهة. فقد تكون الجينات المورثة أشد تأثيرًا فى جعل الأشقاء متشابهين من التشابه الموجود فى البيئات المنزلية.

الحقيقة (٧): أوجه الذكاء ليست واحدة بل متعددة:

بغض النظر عن آراء بعض الباحثين فى وجود وتأثير ما يُعرف بالذكاء العام، فهم متفقون على أنه من وجهة نظر إحصائية هناك قدرات عقلية مستقلة، كالذكاء المكانى والذكاء اللفظى والذكاء التحليلى والذكاء العملى.

ففى عام ١٩٩٥ قدم عالم النفس روبرت ستيرنبرج من جامعة بيل وزملاء له دليلاً جديدًا على أن الذكاء التحليلى والذكاء العملى أمران مختلفان، وبينوا أن المهارات المتعلقة بالذكاء العملى ـ كالبديهة ـ هى أمور مهمة للتنبؤ بنتائج الأمور الحياتية، ولكنها ليست مرتبطة بحاصل الذكاء التحليلى.

ويقول الباحث **هاورد جاردنر** من جامعة هارفارد إنه قد يكون هناك على الأقل سبعة أو ثمانية أنواع مختلفة من الذكاء، بما فيها الذكاء البينشخصى (الخاص بالعلاقات بين الأشخاص)، والذكاء الفردى (الداخلى)، والذكاء اللغوى، والذكاء الحركى، والذكاء الموسيقى.

الحقيقة (٨): يتعلق حاصل الذكاء بحجم الرأس.

منذ أمد بعيد والعلاقة بين حجم الرأس وحاصل الذكاء موضع جدل. وقد اعترض بعض مشاهير الكتاب، مثل: **ستيفن. ج. كولد**، لأسباب وجيهة، على الطرق المنحازة غير الدقيقة التى استخدمها العلماء فى القرن التاسع عشر لإثبات هذه العلاقة التى كانت تقوم على أساس حجم الرأس ومحيطه، على أن وسائل التصوير العصبى الحديثة تبين وجود علاقة بين حجم الجمجمة وحاصل الذكاء. ووردت دلائل أيضا من دراسات على حجم الخوذة لأفراد من القوات المسلحة أجريت لهم اختبارات حاصل الذكاء خلال التدريب الأولى. ولكن تبين أن العلاقة بسيطة جدًا.

الحقيقة (٩): إن معدلات الذكاء مؤشر على وقائع الحياة الفعلية.

إن الذين يحصلون على تعليم مدرسى أطول من غيرهم يكونون فى غالب الأحيان أقدر على الكسب، خلال سنوات العمر، حيث يكسب خريجوا الجامعات ٨١٢ ألف دولار أكثر من الذين تركوا المدرسة فى المرحلة الثانوية، وأولئك الذين حصلوا على شهادات اختصاصية يكسبون ١.٦٠٠.٠٠٠ دولار تقريبا أكثر من خريجى الجامعات. ولكن التعليم المدرسى الأطول ليس العامل الوحيد فى اختلاف الكسب، حيث أن هناك أنواعا من القدرات العقلية فى كل مستوى من مستويات التعليم المدرسى.

وحتى بين أولئك الذين لديهم مستويات متقاربة من التعليم المدرسى، نجد أنه كلما ازدادت القدرة العقلية للفرد ارتفع دخله الأسبوعى. فالعمال الذين يملكون أدنى مستويات القدرة العقلية يكسبون فقط ثلثى ما يكسبه العمال الذين هم فى أعلى المستويات. ولهذا فإن ارتفاع الدخل يجب أن يكون خاضعًا لعوامل أخرى ـ

كالذكاء مثلا ـ لأن الاختلافات فى التعليم المدرسى يتم السيطرة عليها من وجهة نظر إحصائية.

الحقيقة (١٠): إن الذكاء يعتمد على السباق (الخبرة فى مجال العمل):

يلعب الإطار المكانى دورًا مهمًا فى قياس الذكاء، ففى عام ١٩٨٦ نُشر بحث عن أفراد كانوا يترددون يوميا على مضمار السباق، وكان بعض هؤلاء الرجال من المعاقين المتميزين، بينما لم يكن الآخرون كذلك، وكان ما يميز أصحاب الخبرة عن غيرهم أنهم كانوا يستخدمون عمليات حسابية عقلية معقدة تقوم بنقل بيانات السباق المأخوذة من برامج السابق المباعة فى المضمار. ولكن لم يكن لاستخدام تلك العمليات الحسابية علاقة بمعدلات حاصل الذكاء عند هؤلاء الرجال. فقد كان بعض أصحاب الخبرة عمالا فى أحواض السفن، وكانت معدلات حاصل الذكاء لديهم فى الحدود الدنيا للثمانينيات، ولكن محاكمتهم العقلية فى مضمار السباق كانت أكثر تعقيدًا مما لدى جميع أولئك الذين لا خبرة لهم، بمن فيهم أولئك الذين يملكون حاصل ذكاء فى الحدود العليا للعشرينيات بعد المائة.

وفى الحقيقة فقد كان أصحاب الخبرة دائما أفضل من غيرهم ممن ليس لديهم خبرة فى مسألة المحاكمات العقلية المعقدة، بغض النظر عن معدلات حاصل ذكائهم. ولكن أصحاب الخبرة ذاتها ممن استطاعوا القيام بمحاكمات عقلية جيدة فى مضمار السباق قد كانوا غالبًا غير موفقين فى المحاكمات العقلية خارج نطاق السباق كالحديث عن رواتبهم التقاعدية أو عن علاقاتهم الاجتماعية.

الحقيقة (١١): إن حاصل الذكاء فى ارتفاع مستمر:

يرتفع حاصل الذكاء ٢٠ نقطة جيلا بعد جيل، وهو ازدياد ثابت يدعى "تأثير فلين"، نسبة إلى عالم السياسة النيوزيلندى **جيمس فلين**. فلو أن الناس الذين يخضعون لاختبار حاصل الذكاء اليوم قد امتحنوا وفقا لمقاييس أداء أجدادهم قبل خمسين سنة، لصنف أكثر من ٩٠٪ منهم من "العباقرة"، بينما لو اختبر أجدادنا اليوم فإن معظمهم سيصنفون من "المستوى المتوسط للمتخلفين عقليا". وما من أحد يعتقد أن الذكاء الحقيقى قد ارتفع بالسرعة ذاتها التى ارتفع بها حاصل الذكاء. فلو

أن أجدادنا ولدوا اليوم فسيكون أداؤهم فى اختبارات حاصل الذكاء جيدا مثلما كان قبل نصف قرن.

ويعزى ارتفاع حاصل الذكاء لعوامل عدة كالتغذية الجيدة، والتعليم المدرسى الأطول، والوالدين المثقفين ثقافة أفضل، والبيئة المكانية المعقدة، والفضل فى ذلك يرجع إلى ألعاب التسلية الذكية والحواسب الآلية. ويشير ارتفاع حاصل الذكاء إلى أنه مهما كانت الأشياء التى يتم اختبارها فى اختبارات حاصل الذكاء فإنها ليست ميزة عقلية فطرية.

الحقيقة (١٢): قد يتأثر حاصل الذكاء بقائمة طعام كافتيريا المدرسة:

يبدو أن الأبحاث الحديثة قد أكدت حكمة أمهاتنا القائلة إن نوع الغذاء يؤثر فى وظائف الدماغ. "كل سمكتك فإنها غذاء للدماغ".

وفى تحليل واسع النطاق شمل ما يقارب مليون طالب مسجلا فى مجموعة مدارس مدينة نيويورك، قام الباحثون بفحص معدلات حاصل الذكاء قبل وبعد أن أزيلت المواد الحافظة والملونات والأصبغة والنكهة الاصطناعية من وجبات طعام الغذاء. فوجدوا أن هناك تحسنا بها يعدل ١٤٪ بعد إزالة تلك المواد من الطعام، وكان التحسن أعظمًا لدى أضعف الطلاب. فقبل تلك التغيرات فى الطعام كان أداء ١٢٠٠٠٠ طالب منهم دون مستوى الوسط بدرجتين أو أكثر، ولكن بعد إزالتها انخفض الرقم إلى ٥٠٠٠ طالب.

إن مسألة الذكاء، ومعدلات حاصل الذكاء، والوراثة، والبيئة أمور متداخلة بصورة معقدة ومحيرة، والمجلات التخصصية مليئة بالمعلومات عن هذا الموضوع. فيجب على المرء أن ينظر إلى الحقائق قبل التسرع إلى النتائج حول ما يعد ذكاء وما لا يعد كذلك، وعلينا جميعا أن نتحدى النظريات المطلقة المتعلقة بالذكاء، لكى لا نقع فى خطر إساءة تفسير الحقائق.

أيضا، كتب **سعادة عبد الرحيم خليل** مقالاً مهمًا، عنوانه "توجيهات معاصرة فى التربية والتعليم.. الذكاء المتعدد"، يتضمن الآتى:

خرج علينا فى العقدين الأخيرين نظريات عديدة عن التعلم والتعليم متعلقة بالذكاء. وجل هذه النظريات يركز على الجانب الخارجى (المظهر) لعملية التعليم والتعلم، ولم تغص إلى أعماق الطالب وإلى قدراته الفعلية كالذكاء مثلا، والقدرة على مواجهة المواقف والمشكلات وإيجاد الحلول وتوصيفات لمثل هذه المسائل والمواقف.

وفى أوائل الثمانينيات من القرن الماضى قام **هوارد جاردنر** بإعادة النظر جذريًا فيما يتعلق بالذكاء، وآثاره على التعلم والتعليم، إذ غيرت نظريته مفاهيم كثيرة كانت تعتبر من المسلمات.

وفى عجالة، يتم الإجابة عن أسئلة محددة هى:

- ما الذكاء المتعدد؟ وما الفرق بين هذه النظرية ونظريات الذكاء التقليدية؟
- ما المبادىء التى تقوم عليها نظرية الذكاء المتعدد؟ وما معاييرها؟
- ما أنواع الذكاء المتعدد؟
- ماذا تعنى نظرية الذكاء المتعدد وأنواعه للطالب والمدرس؟

*** الذكاء المتعدد:**

إن النظرية التقليدية للذكاء هى عبارة عن حصيلة نتائج الاختبارات والتحليلات الإحصائية التى تخص فردًا ما. وإذا كان فى مضمون الاختبار شىء من الصعوبة، فمن الطبيعى أن نرى بعض الأفراد يتفوقون على أقرانهم فى المستوى العمرى والتحصيلى نفسه. وبالتالى يقال عن هؤلاء المتفوقين نسبيًا على أقرانهم أنهم يتمتعون بمعدلات ذكاء أعلى يعبر عنها بالأرقام حيث يطلق عليها حاصل الذكاء.

وهكذا فإن النظرة التقليدية للذكاء جوهرية وأصيلة كالطول ولون الشعر، وأى شىء نستطيع قياسه ويستمر مع الفرد مدى الحياة. وهذا ما حمل المدرس التقليدي على الاعتقاد بأن أداء بعض الطلاب أحسن من غيرهم، حيث يرجع ذلك إلى الاختلاف فى قدرات الذكاء الثابتة التى لا تتغير البتة.

إن جوهر الذكاء يحتمل وجهات نظر مختلفة. فعلى المستوى العلمى، حاصل الذكاء يحدد الاختبارات التى تستخدم لقياسه. فالباحثون يقولون: إن للذكاء عدة عناصر تؤدى إلى حاصل ذكاء واحد يقيس معرفة واحدة.

أما **هوارد جاردنر** الذى حسم النقاش والجدال الدائر حول ماهية الذكاء فى كتابه المعروف "أطر العقل"، فقد توصل إلى نظرية جديدة تختلف كليًا عن النظريات التقليدية. إن نظريته ذات معايير أكثر تحديدًا من الاختبارات التقليدية التى تتعلق بالمفهوم اللفظى والرياضى. فهو يقول: إنه لا يمكن وصف الذكاء على أنه كمية محددة ثابتة يمكن قياسها. وبناء على ذلك، يمكن زيادة الذكاء وتنميته بالتدريب والتعلم. بل أكثر من ذلك، يقول: إن الذكاء متعدد وعلى أنوع مختلفة وإن كان نوع مستقل عن الأنواع الأخرى، ويمكنه أن ينمو ويزيد بمعزل عن الأنواع الأخرى وذلك باستخدامه واستعماله. لهذا، كان لتصنيف **جاردنر** هذا أكبر الأثر على طريقة التفكير فى عملية التعلم والتعليم، وكذلك على الاختبارات، وحتى على طبيعة الأفكار نفسها.

*** مكونات الذكاء عند (جاردنر):**

يرى جاردنر أن هناك معايير محددة تشكل مهارات الذكاء، وهى:

- القدرة على إبداع إنتاج مهم ومؤثر أو على ابتكار طرق ووسائل جديدة فى طرح المسائل وحلها.
- القدرة على القيام بحل المسائل ومواجهة المواقف مع الاهتمام بالكيف وليس بالكم. أى بإمعان النظر وتفحص الطريقة المتبعة فى حل المسائل.
- القدرة على ابتكار مسائل ومواقف جديدة تضيف شيئًا جديدًا أو معلومات جديدة.

*** المبادىء التى قامت عليها نظرية الذكاء المتعددة:**

المبادىء كما وردت فى أعمال **جاردنر** هى كما يلى:

- إن الذكاء ليس نوعًا واحدًا بل هو أنواع عديدة ومختلفة.

- إن كل شخص متميز وفريد من نوعه، ويتمتع بخليط من أنواع الذكاء الديناميكية.
- إن أنواع الذكاء تختلف فى النمو والتطور، سواء أكان ذلك على الصعيد الداخلى للشخص أم على الصعيد البيئى فيما بين الأشخاص.
- إن أنواع الذكاء كلها حيوية وديناميكية.
- يمكن تحديد أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها وتعريفها.
- يستحق كل فرد الفرصة للتعرف على ذكاءه وتطويره وتنميته.
- إن استخدام ذكاء بعينة يسهم فى تحسين وتطوير ذكاء آخر.
- إن مقدار الثقافة الشخصية وتعددها لهو جوهرى ومهم للمعرفة بصورة عامة، ولكل أنواع الذكاء بصورة خاصة.
- إن أنواع الذكاء كلها توفر للفرد مصادر بديلة وقدرات كامنة لتجعله أكثر إنسانية بغض النظر عن العمر أو الظروف.
- لا يمكن تحديد ذكاء خالص بعينه أو تمييزه أو ملاحظته.
- يمكن تطبيق النظرية التطورية النمائية على نظرية الذكاء المتعدد.
- إن أنواع الذكاء المتعدد قد تتغير بتغير المعلومات عن النظرية نفسها.

وبناء على ذلك فذكاء الإنسان يجب أن يكون مختلفًا عن الذكاء الصناعى مثلا، بحيث يضم فى ثناياه صفات إنسانية معينة لا يمكن أن تتوافر فى الآلة أو الحاسوب، مثل:

- عزل الذكاء عند إصابة الدماغ بأى خلل أو عطب.
- امتلاك تاريخ تطورى نمائى.
- تفوق بعض الأفراد المتعلمين فى الذكاء.
- وجود هدف تطويرى للذكاء يمكن بلوغه.
- سهولة التقويم على المستوى التجريبى أو النفسى أو القياسى.
- وجود نظام تمثيلى رمزى.

وتشكل هذه المعايير والمبادىء أساسًا وسلسلة من نقاط التحقق والتثبت التى يجب أن تمر المهارة عبرها قبل أن تعتمد ذكاءً حقيقيًا. وبناء على ما تقدم أورد **جاردنر** أنواع الذكاء التالية:

- الذكاء اللغوى، وهو ما يتعلق باللغة المكتوبة والمحكية.
- الذكاء المنطقى ـ الرياضى، وهو ما يتعلق بالأرقام والمنطق.
- الذكاء الموسيقى، وهو ما يتعلق بالأنغام والألحان والآلات الموسيقية.
- الذكاء المكانى، وهو ما يتعلق بالصور والخيالات.
- الذكاء الحسى ـ الحركى، وهو ما يتعلق بحركة وإحساس الجسم واليدين.
- الذكاء البيئى الشخصى، وهو ما يتعلق بالتفاعل الاجتماعى مع الآخرين.
- الذكاء الضمن شخصى، وهو ما يتعلق بالعواطف والانفعالات الداخلية للشخص.
- الذكاء البيئى، وهو ما يتعلق بالطبيعة بما فيها من تنوعات واختلافات.

*** الآثار المترتبة على عملية التعلم والتعليم:**

بينما يتم التركيز فى التعليم التقليدى على الحلول والإجابات للمسائل والمواقف التى يتعرف لها الطالب فضلاً عن الطريقة المتبعة فى التوصل لكل الحلول أو الإجابات، نجد أن نظرية الذكاء المتعدد تقترح عمليات وطرق واستراتيجيات مستقلة بعضها عن بعض لدى كل طالب. فمعظم المسائل الشائكة ومواقف الحياة العملية الحقيقية تتطلب استخدام أنواع متعددة من الذكاء فى الوقت نفسه.

وهنا يكمن واجب المدرس فى ملاحظة قدرات تلاميذه وأساليبهم فى التعلم حتى يكون قادرًا على تغيير طرائق التدريس أو تحسينها. وهنا يصح القول:

إذا كان الطالب لا يتعلم بطريقة المدرس، فمن ثم يجب على المدرس أن يعلم بالطريقة التى يتعلم بها الطالب.

ولكن: كيف يتأتى ذلك للمدرس؟

يتأتى له بالملاحظة الدقيقة لطلابه خلال الدرس مع التركيز على الاستراتيجيات

والطرق التى يوظفها الطلاب عند قيامهم بحل مسألة أو مواجهة موقف ما، ولا يكون ذلك من خلال إعدادهم لتقديم الاختبارات مثلا.

وبمعنى آخر، يجب على التعليم أن يركز على استراتيجيات الحلول حتى يتقنها الطلاب ويتوصلوا عن طريقها للإجابة أخيرًا. ولا يجب التركيز على مجموعة من المهارات الجامدة أو على الإجابة نفسها. وبهذا المعنى فإن نظرية الذكاء المتعدد تتماشى وتتماهى مع كثير من محاولات التعليم الإصلاحية الحديثة، التى تأخذ فى الاعتبار أن الطفل هو وحدة متكاملة، أى أنه مشروع كامل.

ويستحسن عند تحضير الدروس وإعدادها أن يقوم المدرس بطرح أسئلة تساعده على استخدام أكبر عدد من أنواع الذكاء السالفَة الذكر، وذلك مثل:

- كيف يستخدم الكلمة المكتوبة أو المحكية فى هذا الدرس؟
- كيف يستخدم الأرقام والحسابات والتصنيفات المختلفة وكذلك المنطق والتفكير الناقد؟
- كيف يقوم بتوظيف الأنغام والآلات الموسيقية فى أنشودة مثلا؟
- ما الوسائل المساعدة البصرية التى يجب استخدامها؟ وكذلك ما الألوان والرسومات والتشبيهات أو الموجهات البصرية المناسبة؟
- كيف يكون توظيف الجسم كله؟ وكيف يتم إجراء التجربة اليدوية؟
- ما النشاطات التى يمكن أن تزيد من التفاعل بين طلاب الصف وكذلك تزيد من مشاركتهم؟
- ما الخيارات الفردية التى يمكن أن تستثير الانفعالات الإيجابية لدى الطلاب؟
- كيف يستخدم المدرس تنوعات الطبيعة وموجوداتها كالرحلات مثلا؟

إن العلاقة بين نظرية الذكاء المتعدد والتعليم بسيطة وعميقة فى الوقت نفسه. فالطرق المتعددة للتعلم تستخلص الحاجة إلى طرق متعددة للتعليم. والتعليم الموجه بإمكانات الطلاب الذكائية فى الصف يجب أن يصبح طريقة منهجية لجميع المدرسين بحيث تكون مطعمة بالذكاء المتعدد والإمكانات الممثلة فى الصف.

ومن هنا فإن نظرية الذكاء المتعدد لا تشير إلى طريقة تعليمية بعينها، بل يستطيع المدرس أن يستخلص طرقًا كثيرة تناسب الموقف وتناسب المسألة وتناسب كل طالب على حدة حسب معطيات أنواع الذكاء التى يتمتع بها الطالب، وهكذا فإن المدرس هو المنوط باختيار المناسب، وإلى أى مدى يقوم بتوظيف هذه النظرية.

إن هذه النظرية تزود المدرسين والآباء بإطار معرفى علمى، كى يتم تفصيل التعليم على مقاس الطالب إن صح التعبير، فعلى المدرس أن يدرك فى صف قوامه ثلاثون طالبا مثلا، أنه لا يوجد اثنان متشابهان أبدًا على الإطلاق. ومن هنا فإن نظرية الذكاء المتعدد تستوعب كل هذه الاختلافات والفروقات الفردية والتشعبات، وتشجع المدرس على تنمية كل طريقة وإستراتيجية خاصة بكل طالب على حدة. فعلى سبيل المثال: يمكن للمدرس أن يشرح مفهوم الكسور العشرية باستخدام الذكاء المكانى، حيث يقوم برسم أجزاء الكسور على شكل أعمدة تمثل وحدة قسمة كاملة كالدائرة ـ مثلا ـ أو يستطيع أن يستخدم الذكاء الموسيقى لإيجاد العلاقة ما بين الكسور والنوتة الموسيقية.

وهكذا، فالطلاب هم أجدر وأقدر من يوضح ويفسر الطرق والإستراتيجيات التى يفضلونها فى التعلم، وعندما يقوم المدرس بتعليم تلك الطرق والإستراتيجيات التى يفضلها الطلاب، عندئذ يستطيع الاختيار إما بتعزيز إنجازات الطالب المتمكن، وإما بتشجيع الطالب الضعيف لتحسين إنتاجه المعرفى.

وخلاصة القول: إن نظرية الذكاء المتعدد تقدم لنا إطارًا عمليًا وجذريًا ومرنًا يمكننا من خلاله تحقيق الأهداف المحددة للتعليم، وهكذا فإن نظرية الذكاء المتعدد تشبه إلى حد كبير مواؤمة (الثوب) للفرد، فالمقاس الواحد لا يصلح لجميع الأفراد، فمن هنا يجب تنوع طرق وإستراتيجية التعليم وتعددها لتعكس الفروقات والاختلافات الفردية.

فى ضوء الحديث السابق علينا أن نتساءل عن حدود العلاقة بين الموهبة والذكاء وغير ذلك من العوامل الأخرى.

فى هذا الصدد كتب **عبد الله محمد الجغيمان** مقالا رائعًا عنوانه: "الطلاب الموهوبون: إما أن نعرفهم.. وإما أن نقتلهم!"، قال فيه:

رغم أننى من المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس الموهوبين، فإننى كثيرا ما أقف عاجزا عن الإجابة بوضوح عن سؤال حول: من الموهوب؟ هذا السؤال وإن كان يبدو منذ أول وهلة أنه بدهى يمكن الإجابة عنه بعفوية ودون حاجة إلى تفكير متعمق خصوصًا ممن يفترض أنه مختص فى هذا المجال، فإنه من أكثر الأسئلة تعقيدًا. ومصدر هذا التعقيد أن الإجابة عنه ليست واحدة، وتعتمد فى أحيان كثيرة على نوعية السائل والهدف من السؤال. ومن جهة أخرى من المثبت علميا أن الخصائص النفسية والاجتماعية والشخصية والعقلية للموهوبين غير محددة ومتداخلة، ولا يمكن أن توجد كلها فى أفراد محددين يفوزون بلقب الموهبة. وهذا لا يعنى أن تمييز الموهوب أمر لا يمكن حدوثه، ولكن الأمر ليس بالسهولة التى يتصورها كثير من الناس.

إن الإتجاهات الحديثة فى النظر إلى الموهبة على أنها سلوك، ولكنها ليست خاصية مطلقة يتمتع بها فرد بعينه. وبمعنى أدق من الأفضل تربويًا الحديث عن سلوك بعينه على أنه دلالة على موهبة فى مجال محدد بدلا من وصف الإنسان ذاته بأنه موهوب أو غير ذلك.

وهنا يتم التحدث فقط وبشىء من الإيجاز عن أبرز الأسس النظرية للموهبة، دون الحديث عن بعض الصفات الشخصية والنفسية والعقلية.

*** ضبابية فى التعريف أو تركيبة تحتاج إلى دقة؟**

هناك أسس ونظريات حديثة تم التوصل إليها من قبل باحثين فى مجال الموهبة والتفوق العقلى تلبية للحاجة الملحة لتغطية العجز والقصور فى تمييز الموهوبين عن غيرهم الناتج عن الاقتصار على استخدام المقاييس والاختبارات الموضوعية، مثل اختبارات الذكاء والإبداع والقدرات.

هذه النظريات قد لا تعطى إجابات محددة حول وجود مستوى عال من الموهبة

من عدمه، ولكن تعطى إطارا عمليا وقواعد أساسية يتم من خلالها فهم كنه الموهبة وأنواعها وتقسيماتها على سبيل العموم لا الخصوص، وفى ضوء خطوط عريضة دون تفصيل.

وجدير بالذكر أن نظرية رنزولى (Renzulli, 1986) تم تسميتها بنموذج الحلقات الثلاث، وهى تعد نقلة نوعية فى مجال تمييز الموهوبين، وبالتالى نقلة نوعية لنوع البرامج التى يمكن تقديمها لهم. هذه النظرية تفترض أن السلوك الذى يتسم بالموهبة هو نتيجة لتوافر ثلاث خصائص لدى الفرد، هذه الخصائص هى: قدرات فوق المتوسط فى مجال محدد (Above Averge Ability)، مستوى عال من الإبداع (Creativity)، ومستوى عال من الإصرار والالتزام لأداء عمل محدد (Task Commitment/ Motivation). الأفراد الذين يظهرون سلوكا يتسم بالموهبة عادة ما تكون لديهم القدرة على الجمع بين هذه الخصائص الثلاث، وتفعيلها للخروج بنتيجة مبهرة فى أحد المجالات النافعة للبشرية.

هذا التصور لطبيعة الموهبة ينقل النظر إليها من أنها هبة عقلية أو جسمية يتميز بها أفراد محدودون قادرون بفضل هذه الموهبة على تحقيق النجاحات المناسبة لقدراتهم، إلى أن الموهبة عقلية كانت أم جسمية بحاجة إلى رعاية واهتمام خاصين، ليتم استثمارها بصورة صحيحة إلى أقصى درجة ممكنة. فوجود قدرات عالية فى مجال بعينه لا يكفى لتحقيق التميز، فلابد من وجود قدرات إبداعية يمكن تطويرها من خلال برامج تنمية التفكير والإبداع، إضافة إلى ذلك يمكن للمعلم ذى الخبرة الجيدة أن يحافظ على الدافع للعمل والإنجاز عاليًا.

ولعل من أهم ما يمكن الخروج به من هذه النظرية أن هناك تلاميذ فى صفوفنا الدراسية وأطفالا فى بيوتنا ينظر إليهم على أنهم ذو قدرات محدودة أو إنجازات لا تذكر، هم فى الحقيقة أصحاب مواهب متعددة ينقصها لمسات من معلم ناضج ليخرج بهذه المواهب إلى الوجود لتنطلق فتحقق إنجازات لا يمكن حصرها.

*** الموهبة = تحصيل دراسى ... مفهوم يجب تغييره:**

ولعل نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1988, 2000) الذى يفترض فيها أن الموهبة

عملية إدارة ذاتية جيدة للقدرات العقلية، تعطى صورة واضحة لأهمية تكامل أكثر من عامل فى تحقيق السلوك الذى يمكن وسمه بالموهوب. هذه النظرية تشترط وجود ثلاث قدرات على مستوى عال حتى يمكن وسم السلوك بأنه دلالة وجود موهبة ما. القدرات الثلاث هى: الذكاء المنطقى (Analytic Intelligence)، الإبداع (Creativity)، والذكاء التطبيقى (Practical Intelligence). لتوضيح المراد بهذه القدرات يمكن لنا إعطاء أمثلة لثلاث شخصيات يواجهها المعلم والمربى باستمرار فى المدرسة وخارجها.

- سعيد طالب مجد فى المدرسة يحصل على أعلى الدرجات فى القراءة والكتابة، ونادرًا ما يخفق فى حل المسائل الرياضية. المعلم دائمًا يصف سعيد بأنه تلميذ ذكى. وعلى الرغم من هذا التميز فإن سعيدا نادرًا ما يستطيع الإتيان بأفكار وحلول مبتكرة، فالتلميذ هنا قادر على إنجاز المطلوب على مستوى عال من الإتقان بالأسلوب الذى تعلمه من أستاذه، لكنه غير قادر على الوصول إلى أساليب جديدة للوصول إلى الهدف، وأفكار ذات سمة العمق والجدة فى الموضوع المطروح. هذه القدرة يطلق عليها ستيرنبرج الذكاء المنطقى أو الأكاديمي، والتى يمكن قياسها من خلال اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسى.

- سعد طالب آخر لدى المعلم نفسه. على الرغم من أن سعدًا ليست لديه قدرات التحصيل الدراسى، والتى تتطلب أن يكون الفرد ماهرًا فى العمليات التكوينية (Componential Operations) كما هو الحال مع سعيد، فإنه كثيرًا ما يبهر أستاذه بأفكار غريبة ومبتكرة. المعلم كثيرا ما يعلل هذه الظاهرة بأنها محض صدفة. بعض هذه الأفكار تبدو ولأول وهلة بأنها تافهة وبعيدة الاحتمالية، ولكنها فى الواقع أفكار إبداعية. هذه القدرة يطلق عليها ستيرنبرج الذكاء الإبداعى. هذه القدرة تمكن صاحبها من الخروج بحلول مبتكرة، وذلك من خلال قدرة الربط بين الأفكار التى تبدو فى ظاهرها متناقضة أو متباعدة.

- مسعود طالب ثالث فى الصف الدراسى نفسه. مسعود لا يبدو بارزًا فى الصف

ولا من خلال التحصيل الأكاديمى ولا من خلال المشاركات الجذابة، ولكن المعلم كثيرًا ما يلجأ إليه لحل بعض المشكلات الصفية. هذا التلميذ لديه القدرة على استخدام الذكاء المنطقى والإبداعى فى مواقف حية. هذه القدرة يسميها ستيرنبرج الذكاء التطبيقى، وتمكن صاحبها من استخدام المعلومات النظرية فى المواقف الحية لتحقيق النجاح المطلوب. مسعود هنا قادر على الجمع بين القدرتين السابقتين فى المجال التطبيقى أكثر منه فى المجال النظرى.

معظم الناس لديهم مزيج من هذه القدرات الثلاث بنسب متفاوتة، ولكن ما يصنع الموهبة على حد رأى ستيرنبرج هو وجود القدرات الثلاث بنسب عالية لدى الفرد مع القدرة على استخدام أيا منها فى الوقت المناسب. الموهبة هنا هى القدرة على الإدارة المتوازنة لهذه القدرات الثلاث بفاعلية.

*** الموهبة أكثر بكثير من مجرد تحصيل دراسى:**

وبعيدًا عن الدخول فى معمعة نظريات أخرى لتفسير كنه الموهبة، من الأجدر الإشارة إلى أن الاتجاهات الحديثة فى مجال الموهبة والتفوق العقلى تتجه نحو لفت انتباه المربين إلى أن معظم التلاميذ لديهم مهارة ونبوغ فى أحد المجالات المهمة التى تحتاج إليها البشرية. وقد برزت خلال العشر سنوات الأخيرة نظرية **جاردنر** (Gradner, 1997) التى تعد من أكبر صيحات التربية الحديثة فيما يتعلق بالذكاء والموهبة. أطلق على هذه النظرية اسم الذكاء المتعدد (Multiple Intelligences). هذه النظرية خرجت إلى الوجود نتيجة لأبحاث متعمقة فى مجال العقل البشرى الطبى والنظرى. هذه النظرية تفترض أن هناك سبعة أضرب من الذكاء (أضاف جاردنر مؤخرًا واحدًا لتصبح ثمانية إلا أن هذه لم تخضع بعد إلى التجريب الدقيق). من الممكن لأى فرد أن يكون صاحب موهبة فى واحد أو أكثر من هذه الأنواع. فيما يلى مختصر لهذه الأنواع السبعة:

- الذكاء اللغوى أو اللفظى: Verbal Linguistic Intelligence

يظهر هذا النوع من الذكاء فى القدرة على استخدام المفردات اللغوية فى مواقف متعددة ولأهداف متنوعة. أيضًا الفرد ومن أمثلة هذا النوع من الذكاء قدرات:

الإقناع، المناظرة، رواية القصص، إنشاء الشعر، الكتابة. عادة ما تجد أن الأفراد المتميزين فى هذا النوع من الذكاء يعشقون اللعب بالمفردات على سبيل الدعابة، كما أنهم متقنون على عمليات التشبيه والتمثيل والتوصيف ويقضون أوقاتًا طويلة فى القراءة بلا ملل.

- الذكاء الرياضى المنطقى: Logical Mathematical Intelligence

هذا النوع من الذكاء يعد أساسًا للنبوغ فى العلوم الطبيعية والرياضيات. الأفراد المتميزون فى هذا المجال عادة ما يركزون على المنطق، ولديهم قدرة عالية فى الوصول إلى المتناغمات. ولديهم قدرة على إيجاد العلاقة بين الأسباب والنتائج، ولديهم قدرة ورغبة عارمة فى تنفيذ التجارب العملية. وعادة ما تجد أن الأفراد المتميزون فى هذا النوع من الذكاء يميلون إلى طرح التساؤلات والافتراضات ويعشقون وضعها تحت الاختبار.

- الذكاء الفضائى أو التصورى: Spacial Intelligence

يتضمن هذا النوع قدرات غير عادية على تصور المشاهد أو الصور من خلال الحديث اللفظى أو الكتابى. الفرد هنا لديه القدرة على تحويل المكتوب أو حتى المحسوس انفعاليًا إلى صور مرئية. أيضًا، الفرد قادر من خلال استخدام الخيال على صنع أو إعادة تكوين وضع قائم. أوضح الأمثلة للمتميزين فى هذا المجال: الرسامون والمصورون والمهندسون ومهندسو الديكور.

- الذكاء التناغمى: Musical Intelligence

ويتضمن القدرة على التلحين والإحساس بالتناغم الصوتى. الفرد القادر على تحويل الكلمات العابرة أو القصائد إلى أصوات متناغمة مع القدرة على تمييز الجمال أو الخلل فى ذلك، هو فى الغالب يتمتع بذكاء موسيقى أو تناغمى. ومن أمثلة الأفراد المتميزين فى هذا المجال: القراء والمنشدون والموسيقيون.

- الذكاء الجسدى أو الحركى: Bodily Kinesthetic Intelligence

ويتضمن القدرات المتعلقة باستخدام الجسد بصورة فائقة للعادة. هذا النوع من

الذكاء يتيح لصاحبه أن يتحكم بنوع من السهولة والخفة فى المواد المحسوسة أو فى حركات جسمه. ومن الأمثلة على أصحاب هذا النوع من الذكاء: الرياضيون وأصحاب ألعاب خفة اليد.

- **الذكاء الاجتماعى: Interpersonal Intelligence**

يتضمن هذا النوع من الذكاء قدرات على فهم أطباع الآخرين النفسية والاجتماعية حتى العقلية بحساسية وشفافية. هذا النوع من الذكاء يتيح لصاحبه فرصة التعايش الجيد مع أصناف متعددة من البشر. غالبًا ما يكون الأفراد المتميزون بهذا النوع من الذكاء أفرادًا يألفون ويؤلفون، أفرادًا قادرين على التعامل مع ردات فعل المقابل ببراعة فائقة. من أمثلة المتمتعين بهذا النوع من الذكاء: المديرون المتميزون والأطباء النفسيون والأفراد ذوو القدرة على العمل الجماعى على وجه العموم.

- **الذكاء النفسى الداخلى: Intrapersonal Intelligence**

ويتضمن القدرة على فهم الإنسان نفسه من الناحية النفسية والانفعالية والعملية. أصحاب هذا النوع من الذكاء غالبًا ما يفضلون العمل منفردين، كما لديهم ثقة كبيرة فى قدراتهم على فهم الأمور. تتيح هذه القدرة لصاحبها الاختيار المناسب لنوعية العمل والاتجاه الذى يناسب طبيعته النفسية والأهداف المناسبة له. أغلب من تم تصنيفهم فى هذا النوع من الذكاء هم من القادة العالميين.

هذه النظرية على بساطة محتواها يعدها كثير من التربويين المحدثين واحدة من أعظم الإسهامات التربوية فى هذا العصر. ومن المناسب التأكيد مرة أخرى أن هذا التصنيف لا يعنى أن كل إنسان يمتع بواحد أو اثنين من هذه الأصناف فقط، ولكن من المعلوم علميًّا أن معظم الناس لديهم على سبيل الإجمال جميع هذه القدرات بنسب متفاوتة، وأن هناك أفرادًا لديهم تميز واضح فى واحد منها أو أكثر.

* أنماط التفكير.. مجال أرحب للموهبة:

كما أن نظرية جاردنر السابقة الذكر تتحدث عن تصنيف الذكاء وأحوال الناس

فيه، فإن هناك نظريات ذهبت إلى أبعد من ذلك لتضع تفصيلاً أكثر فى اختلاف الناس فى آلية التفكير وخطواته، وتميز بعضهم فى بعض مراحله دون الأخرى. فمن أوائل الذين أفردوا تصنيفًا للقدرات المهمة التى تتوزع بين جمع كبير من البشر، هو: **تايلور** (Taylor, 1978, 1988) الذى خرج بتصنيف سماه بمهارات التفكير (Thinking Talents). القدرات التسع التى ذكرها تايلور، هى: **الذكاء التحصيلى، التفكير الإنتاجى، الذكاء الاجتماعى، قدرات التخمين والتوقعات، قدرات اتخاذ القرار المناسب، التخطيط، التطبيق، العلاقات الإنسانية، القدرة على استغلال الفرص**. هذا التصنيف يلفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بالفرد ككل، وتبصيره بقدراته التى يتميز بها، والأخرى التى تحتاج إلى تعزيز. يؤكد تايلور من خلال أبحاثه أنه من الناحية العملية لا يوجد من بين التلاميذ من يستطيع أن يكون الأفضل فى جميع هذه الخطوات، ولا يوجد من بين التلاميذ من يبقى فى مركز الوسط بصفة دائمة، كما أنه لا يوجد من يكون فى قاع الترتيب على الدوام. فى مقابل ذلك، أثبتت دراسات تايلور أن كل تلميذ لديه جوانب من القوة فى بعض هذه المهارات، كما أن لديه جوانب من الضعف فى جوانب أخرى.

لذلك من المقرر علميًا أن وضع برنامج متكامل لتنمية هذه المهارات لدى جميع التلاميذ أمر فى غاية الأهمية، وفى الوقت نفسه ليس بالأمر السهل. من هذا المنطلق، ذهب كثير من الباحثين إلى محاولة تصنيف هذه القدرات إلى مكونات دقيقة، فصنف **وليامز** (Williams, 1970, 1982) ثمانى مهارات تفكيرية أخرى، وأوصلها **جيلفورد** إلى ١٨٠ مهارة (Guilford, 1967, 1988). ومن مبدأ أن التصنيف وحده لا يكفى، عكف هؤلاء الباحثون وغيرهم إلى إعداد برامج دقيقة لتنمية هذه المهارات.

*** خلاصة ومبادىء لابد من تأكيدها:**

- معظم نظريات الموهبة تعتمد فى تعريفها على مفهوم الذكاء ونظرياته. ولعل أهم نقلة فى مفهوم الموهبة فى العصر الحديث أنها ليست وجهًا واحدًا. هذه النظرة الحديثة للذكاء على أنه أنواع متعددة وأنماط مختلفة، وعلى هذا الأساس لا توجد صورة واحدة أو تعريف محدود يجسد نوعية سلوك الموهوب.

- معرفة الأنواع المتعددة للذكاء ومهارات التفكير المتنوعة تعين المربى على أن ينظر إلى من يتعهدهم بمنظور يختلف عن المتعارف عليه (ذكى، متوسط الذكاء، غبى أو صاحب قدرات متدنية). فالنظرة هنا نظرة احترام للجميع، فمعظمهم أصحاب مواهب متعددة بحاجة إلى توفير فرص تعليمية متقدمة تتناسب مع هذا التنوع فى القدرات والأفهام.
- الأخذ بمفهوم الذكاء المتعدد يضع أساسًا لتغيير جذرى ونوعى فى النظام التعليمى فى مدارسنا، مما يتيح الفرصة أمام الجميع ليكونوا أفرادًا فاعلين فى مجتمعهم مع الشعور بالرضا والثقة الإيجابية فى النفس.
- الاهتمام المبالغ فيه من قبل مدراسنا وبيوتنا بالتحصيل الدراسى وحصر الموهبة فى هذا الجانب فقط، يضيق فرص الاهتمام بتنمية قدرات الطفل الأخرى، التى أثبتت الدراسات تلو الدراسات أنها الأهم لبناء شخصية متوازنة معدة إعدادًا جيدًا للحياة بجميع جوانبها.
- وجود قدرات عالية فى أحد المجالات لا يكفى لحصول النبوغ والتميز، فلابد من توافر الأجواء الاجتماعية والنفسية المناسبة لرعاية هذه القدرات وتنميتها.

ولتأكيد تشابك ثلاثية: الذكاء والإبداع والموهبة، نأخذ **الثقافة** كمثال تطبيقى يحقق هذا التشابك، ويؤكده فى الوقت نفسه. وفى هذا الصدد، نقول:

من منطلق تنوع الثقافات وتعددها، لارتباط كل ثقافة بظروف الزمان والمكان (ثوابت الجغرافيا ومتغيرات التاريخ)، وبالأحوال الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة، وأنساق القيم المعمول بها، فإننا نجد بعض الثقافات تتميز بالتقدم وبمسايرة العصر فى جميع تجلياته، كما نجد بعض الثقافات الأخرى، تتقوقع على ذاتها، وتقوم على علاقات بسيطة بين الناس بعضهم البعض، وتعتمد على أمور متهالكة وقديمة، باتت غير مناسبة لظروف عصر العلم والتكنولوجيا.

وبالنسبة للنمط الأخير، فإنها تقاوم بشدة الإبداع، وتعمل ضد متطلبات العقل الذكى الموهوب، وترفض التطور، وتقبل الجهل، وتقر الخرافات. وعلى الرغم من

قوة الثقافة المضادة للتطور، فى بعض المجتمعات المتخلفة، فإننا نجد بين أفراد هذه المجتمعات، بعض المبدعين الذين يحققون إلمعات هائلة وانتصارات مذهلة فى كثير من الأحيان، وبذلك فإنهم يعبرون عن قوة العقل ولمعان المعرفة، وضرورة تحقيق وثبات واسعة نحو الأمام.

أشرنا فيما تقدم، إلى وجود بعض الأفراد الموهوبين، والأذكياء، وأقوياء العقول فى بعض المجتمعات المتخلفة، ولكن ذلك لن يحل مشكلات هذه المجتمعات فى خلق الكوادر المبدعة فى شتى المجالات، نظرًا لوجود علاقة وثيقة الصلة بين الإبداع والثقافة، إذ يتطلب تحقيق هذه العلاقة، وجود المناخ الثقافى الذى يشجع البيئة الإبداعية، ويذلل الصعوبات التى قد تقابلها، وييسر متطلباتها المادية، ويوفر كوادرها البشرية. فالمجتمع يشكل منظومة مترابطة، تمثل بيئة علمية وإبداعية، تتفاعل مركباتها، وتتداخل بعضها البعض، وذلك يحقق التطور والتعديل والتغير، وأحيانا التغيير، نحو الأفضل.

إن الثقافة التى تقوم على أساس تعميق الانتماء، وتأكيد روح الفريق، وإبراز أهمية التعاون والاعتماد المتبادل، وترسيخ حرية الفرد، وتعميق إحساسه بهويته وكينونته من خلال عمله، تتيح المناخ للإبداع فى شتى صوره ومجالاته.

ولما كانت **الهوية** Identity، تعنى جوهر الشىء، الذى يعبر عن ذاتيته وحقيقته، فى كل منفرد، لا يشترك شىء آخر معه فى هذا الجوهر. لذا، فإن الفرد يكتسب هويته الثقافية، من خلال كونه عضوًا فاعلاً فى جماعة، ويتصف بالحيوية والقدرة على التعايش مع متطلبات العصر ومتغيراته. وطالما أن الفرد فاعل ومتفاعل مع الظروف التى من حوله، فإنه يبدع، وتكون حركته وثابة للأمام، وتتعدى نظرته حدود الحاضر، ويستطيع بحدسه أن يستشرف المستقبل، ويستطيع أن يحقق غير المألوف.

أيضًا، نأخذ **الفنون**، كمثال حقيقى آخر، يؤكد تشابك ثلاثية: الذكاء والإبداع والموهبة. وفى هذا الصدد نقول:

من الأمور الجدير بالاهتمام، أن نأخذ الإبداع الفنى كقيمة تربوية، تؤثر إيجابًا

على روح وعقل ووجدان الإنسان آنيًا. ولنا أن نتخيل، أن الفرد يتعامل فقط فى المكائن، سواء أكان ذلك فى: المصنع أم المصرف أم معامل البحث أم حجرات الدراسة... إلخ، دون إحساس بالفنيات الجميلة من حوله، سواء أكانت موجودة فى الطبيعة من حوله، أم منشورة فى كتاب أدبى، أم مترجمة فى تعبير فنى.. إلخ، أليس من الجائز أن يفقد الإنسان إحساسه بالحياة ذاتها، ويتحول إلى مجرد ترس فى آلة؟

من المهم بمكانة أن يكون للمنهج التربوى، دوره الملموس فى إكساب المتعلمين الإبداع الفنى كقيمة تربوية حياتية. وفى هذا الصدد، يكتب على أحمد مدكور، فيقول:

الأدب تعبير فنى، يتخذ من الأفكار والألفاظ والعاطفة والخيال أدوات وألوانًا يصور بها واقع الحياة وطموحاتها على نحو جديد ومثير.

فالأدب تجسيد فنى للثقافة بجانبيها العقيدي والاجتماعى، وبذلك فهو جزء من حياة، وهو خلاصة لكل ما له قيمة باقية فى الحياة الإنسانية، تتناقله الأجيال، وتعمل على استمراره وإثرائه.

والفهم مفتاح التذوق للنص الأدبى، فالمتلقى لا يصل إلى التذوق إلا إذا فهم وأدرك العلاقات والارتباطات بين مكونات العمل الأدبى، وأدرك أسرار الجمال أو مواطن الضعف فى العمل الأدبى، هنا فقط يصل إلى درجة التذوق، التى تعتبر إعادة بناء، أو إعادة إيجاد للعمل الأدبى.

وإذا كان الأدب تعبيرًا فنيًا موحيًا عن الفكر الجميل والشعور الصادق، فما المقصود بالتذوق الأدبى؟ الآراء فى ذلك متقاربة:

فهناك من يعرفه بأنه إحساس القارىء أو السامع بما أحسه الشاعر أو الأديب عند ميلاد العمل الأدبى.

وهناك من يرى أن التذوق الأدبى نوع من السلوك ينشأ من فهم المعانى العميقة فى العمل الأدبى والفنى، والإحساس بجمال الأسلوب وصدق الشعور، والقدرة على الحكم.

وهناك من يرى أنه انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستماع بشغف، وإلى التعاطف وتقمص الشخصيات المؤثرة فى العمل الأدبى، وإلى المشاركة فى الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التى يصورها الأديب.

وهناك من يرى أن التذوق سلوك يعبر عن القارىء أو المستمع عند فهمه للفكرة التى يرمى إليها النص الأدبى، وللخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

هنا يمكننا القول إن التذوق هو القدرة على إعادة بناء الجو الفنى والنفسى والتاريخى الذى عاشه الأديب عند ميلاد النص بعناصره: الشعور، والأفكار، والخيال، والأسلوب الفنى، والعيش فى هذا الجو كله، والحكم عليه.

تأسيسًا على ما تقدم تتمثل الخصائص المحورية المهمة فى شخصية الطفل الموهوب أو الفرد الموهوب فى الآتى:

- الثقة بالنفس.
- المبادأة والقدرة على اقتحام المجهول.
- التمرد الإيجابى.
- خصوبة الخيال.
- المرونة العقلية والانفعالية.
- الحساسية إزاء المشكلات، وخاصة التى تتطلب تضافر الجهود، من أجل حلها.
- القدرة على الدهشة الفاعلة.
- تحمل الإحباط والمعاناة، ورفض الفشل.
- القدرة على تكوين علاقات اجتماعية حيوية مع الآخرين.
- الإيمان بالتعاون كقيمة حياتية.
- قوة الحدس، واستشراف المستقبل.
- التفكير العقلانى فى أخذ القرارات.

ثانيًا: القدرة والموهبة والذكاء من مدخل منظومى:

فى دراسة قام بها عبد الوهاب محمد كامل، عنوانها: "المدخل المنظومى فى تناول مفاهيم القدرة والموهبة والذكاء"، أبرز فى مقدمتها أن ظاهرة الذكاء ظلت وستظل اللب الحقيقى لكل من الوجود الاجتماعى والوعى الاجتماعى. ومن ثم فإن السباق القائم بين فروع البحث العلمى لدراسة الذكاء الأساسى يتطلب حتمًا امتزاج المعرفة العلمية، وهو ما يعرف بالمدخل المنظومى System Approache حيث نجح ذلك المدخل فى تحقيق الانسجام بين التكامل Intergration والتمايز Oifferentiation فى دراسة ظاهرة الذكاء.

ومما لا شك فيه فإن توفير حدوث التعلم Learning يحتل مكانة فريدة ومتميزة فى بناء العقل البشرى. فالتعلم سيظل هو الأداة الوحيدة على الإطلاق التى يكتسب بها الفرد الإنسانى منظومة الصفات والخصائص التى لم تكن موجودة لديه قبل حدوث التعلم.

إن المحاولات الرائعة والنجاح العظيم الذى تحقق بفضل امتزاج المعرفة العلمية بين فروح البيولوجيا والطب وعلم النفس والالكترونيات والهندسة والنيورولوجيا والسبيرنطيقا وعلم النفس الفسيولوجى قد تمثل فى انتشار تطبيقات الذكاء الصناعى Artifical Inelligence (AL) بعد ما قدمه علم النفس والعلوم الأخرى عن الذكاء الطبيعى Natural Inelligence.

وعلى الرغم من أن مفهوم الذكاء تمتد جذوره إلى مئات السنين فإن جان خلفا Jean Khalfa نشر كتابا فى عام ١٩٩٤ يحمل عنوان: ما هو الذكاء؟ What is Inelligence? أن ظاهرة الذكاء الإنسانى، على وجه التحديد مستحيلة الحدوث دون ذلك الجزء من المخ الذى يعرف بالقشرة المخية Cerebal Cortex ويطلق عليها بعض العلماء قبعة التفكير Thinking Cape. وعليه فإن معرفة أسرار عمل القشرة المخية قد فتح المجال إلى عالم تطبيقات الذكاء الاصطناعى (AL) والتعمق فى معرفة بناء العقل البشرى Stuctur of Mind.

وبعد ذلك تطرق إلى مفهوم ظاهرة الذكاء: Inelligence Phenomena حيث

أوضح أن الظاهرة Phenomena مصطلح من أصل لاتينى هو Phenomenon ويعنى خبرة نحصل عليها بمساعدة الحواس (بما فى ذلك جميع أنواع الأجهزة التى تكون أشاراتها إلى الحواس: الميكروسكوب، التلسكوب، جهاز رصد الزلزال، المناظير الحديثة.. إلخ).

ولكى تحدث أى ظاهرة فمن الضرورى، بل وحتما أن تتم منظومة متفاعلة من العمليات والأحداث المادية والموضوعية التى تصنع الظاهرة، والمثال على ذلك ظاهرة المغناطيسية والصوت والضوء.. جميع صور الطاقة، مع العلم بأن الطاقة النفسية أو كما أسماها سبيرمان الطاقة العقلية فى أرقى صور الطاقة على الإطلاق.

وظاهرة الذكاء إذًا فى المحصلة النهائية لمنظومة العوامل الفيزيقية (جميع مصادر المعلومات الضوئية والبيولوجية والفسيولوجية "القشرة المخية") والبيئة التى تتم فيها عمليات التعلم Learning ونتائجه.

فالذكاء ليس مجرد درجة على مقياس، ولكنه محصلة نهائية تنتج عن التفاعل بين كل ما يتعلمه الفرد فى المراحل العمرية المختلفة، لذلك فإنه يقترن بأساليب الأداء (ظاهرة الذكاء تعلن عن نفسها فى: سرعة الفهم والاستدلال والتعلم ودقة الأداء وإدراك العلاقات والمتعلقات... إلخ).

وقد أوضح الباحث إنه لا يقدم تعريفًا للذكاء توافقًا مع ما ذكره جان خلفا Jean Khalfa. (١٩٩٩) فى كتابه: ما هو الذكاء؟ بأنه من الصعب وضع تعريف قاطع جامع للذكاء.

أما المصطلحات الأساسية، فى هذه الدراسة، فهى كما حددها الباحث على النحو التالى:

*** المعلومات: Information**

طاقة تتحول من صورة لأخرى، وهى نوع من أنواع الإخبار عن أى نظام يتم بناؤه ووظيفته، ويمكن التعبير عنها من خلال نموذج ما. وبلغه ما، فالاختلاف بين التليفزيون والراديو كمعلومات هو اختلاف فى البناء، وكذلك فى الوظيفة.

والمعلومات كما يرى **جيلفورد** هى كل ما يستطيع الكائن الحى تمييزه.

وعليه فإن المعلومات الخام تتضمن جميع أنواع المعلومات الحسية: اللمسية والسمعية والبصرية والتذوقية والشمية، وهى التى سوف تتحول بالتعلم إلى صورة أرقى منها، حتى تتكون المدركات الكلية "المفاهيم"، وهذه تمثل بدورها المدخلات.

وتلك المعلومات هى القابلة للتعلم Learning أو البرمجة للغة الحاسبات الآلية، ولذلك فإن القشرة المخية بمثابة مجهز عملاق دائم الارتقاء البنائى والوظيفى من خلال التعلم فى مراحل العمر المختلفة.

*** معالجة المعلومات:**

وتعنى استخدام البرامج النوعية التى تم إدخالها بالتعلم فى القشرة المخية المعالج Peocessor العملاق لتحويل المدخلات الحسية الخام وكذلك المعلومات المختزنة بالمخ بعد معالجتها لتصدر عن الإنسان كمخرجات، قد تكون فى صورة: إحساس، مدركات، تخيل، تفكير، موهبة، قدرات، اختراعات، إبداع... إلخ.

وجدير بالذكر أن جميع نواتج المعالجة من خلال ميكانيزم التغذية الرجعية Feed Back هى الأساس فى تطوير وتعديل وارتقاء البرامج النوعية، إذ من خصائص المخ كمعالج عملاق أنه ذاتى التعديل الارتقائى طالما أن الفرد يمارس التعلم Learning. ويعنى ذلك أن نتائج حدوث التعلم تقود كمدخلات لتطوير وارتقاء البرامج السابقة.

ويحدد الباحث المعادلة العامة للنشاط النفسى التى يتفق العلماء على أن تاريخ حياة الفرد تعيد تاريخ حياة النوع كمبدأ أساسى فى العلوم البيولوجية هو: Ontogony Repeats Phylogony، ولذلك فإن جميع تصرفات الفرد وقدراته ومواهبه وذكائه إنما تأتى من محصلة التفاعل بين جميع مكونات الإنسان كنوع ومكوناته كفرد، ومن هنا تظهر قيمة الالتقاء بين مختلف فروع العلم فى دراسة النشاط النفسى.

ويمكن صياغة المعادلة على النشاط النفسى على النحو الآتى:

$$B = F (G, E, L T)$$

حيث إن:

١- "B" ترمز إلى أى نشاط نفسى يصدر عن الفرد ويظهر فى الأداء، بشرط أن يكون قابل للملاحظة المباشرة أو غير المباشرة، قابل للقياس، قابل للتكرار، قابل للفهم، يمكن التنبؤ به، قابل للتحكم، يمكننا من التعميم، مثل: الإدراك، الفهم، التذكر، والتفكير، وبذلك يكون فى صورة: قدرة من القدرات العقلية، أو إبداع أو اختراع أو اكتشاف، أو ممارسة أى لعبة رياضية، نشاط حركى نوعى... إلخ.

ويتضح من تلك الصياغة أن "B" فى الطرف الأيسر من المعادلة تشير إلى المتغيرات التابعة، وهى تمثل نواتج Products لعملية التفاعل التى تتم بين المتغيرات المستقلة بالدالة الوظيفية فى الطرف الأيمن حيث يشير الرمز "F" إلى الدالة الوظيفية.

٢- الرمز "G" يشير إلى مستوى كفاءة المنظومة البيولوجية للفرد عند الميلاد (معطيات وراثية تحدد طبيعة العتاد البيولوجى للفرد)، ويتكون من ثلاثة منظومات أساسية، هى:

* المنظومة الحسية "الحواس الخمسة".
* المنظومة المركزية (المخ والحبل الشوكى) "الجهاز العصبى".
* المنظومة الحركية "الجهاز العضلى بالكامل".

ومما لا شك فيه فإن العتاد البيولوجى للإنسان وإن كان محكوما بخصائصه الوراثية، فإنه يتوقف على أسلوب التعامل معه والمحافظة عليه أثناء مجرى حياة الفرد، فمثلا: حدوث إصابة شديدة فى المناطق الصدغية بالقشرة يؤدى إلى تدهور الوظائف اللغوية التى تم اكتسابها وتعلمها من قبل.

ويخلص الباحث إلى أن الوراثية لا تقدم معلومات نوعية تخصصية على الإطلاق، وإنما تحدد سلفًا مستوى كفاءة وسلامة العتاد البيولوجى الذى هو بالفعل الأساس المادى: البيولوجى الفسيولوجى النيورولوجى للقدرات والمواهب وجميع النواتج الإبداعية والذكاء.

٣- الرمز "E" فى الرطف الأيمن من المعادلة يشير إلى المنظومة البيئية التى يوجد فيها النظام الوراثى للفرد "G". وجدير بالذكر أن مناخ (أو بيئة) التعلم يسبق حتما حدوث عملية التعلم.

* نوع المعلومات.
* مقدار المعلومات.
* مستوى تنظيم المعلومات.

وعليه تتحكم المعلومات فى طبيعة عمل المخ والقدرة المخية على وجه التحديد. بمعنى؛ كل ما يصدر عن الفرد من نشاط أو سلوك أو قدرة أو موهبة أو إبداع أو مهارة أو ذكاء.. إلخ، مرهون أساسًا بمتغيرات التحكم (نوع، ومقدار، ومستوى تنظيم المعلومات)، بشرط توفير المتغير الثالث فى الطرق الأيمن من المعادلة وهو: "L T".

٤- الرمز "L T" فى الطرف الأيمن من المعادلة كمتغير مستقل يشير إلى خصائص زمن التعلم Learning Time، وتلك الخصائص هى:

* فترة التأثير Duration: مقدار الفترة الزمنية التى يتعرض فيها الفرد إلى نوع معين من المعلومات بمقدار محدد.

* التتالى Sequence (ماضى ـ حاضر ـ مستقبل)، فالفرد الذى يتعرض إلى معلومات فى حاضره يتعامل معها فى ضوء المخزون الاستجابى المعلوماتى الذى اكتسبه فى الماضى، وذلك التتالى يحدد مستقبل التعلم عند الفرد.

* التزامن: وتلك الخاصية توضح تأثير الأحداث والمعلومات المتزامنة المحتمل أن يتعرض لها الفرد فى ذات الوقت واللحظة.

وخلاصة ذلك المتغير "L T" أن زمن التعلم بخصائصه المختلفة من المحددات الأساسية للغاية التى توضح ملامح القدرة أو المهارة أو الموهبة التى نلاحظها، فالتعلم هو الأداة الوحيدة التى يتم من خلالها إدخال المعلومات التى تشكل وتبرمج القشرة المخية عندما يوجد الفرد فى المناخ الذى يدعم البرامج والمدخلات موضوع التعلم.

وفى هذا الشأن، يقول **واطسون**: أعطنى طفلاً سليمًا وأنا أجعل منه ما تشاء بشرط إعطائى الوقت الكافى لذلك.

ويفترض الباحث أن الحديث يدور الآن حول القدرات الموسيقية، فيطرح السؤال: كيف نفهم تلك القدرات فى ضوء المدخل المنظومى لمعالجة المعلومات؟

وطبقًا للمعادلة العامة سالفة الذكر، يرى الباحث أن المخرجات التى نرغب أن يظهرها الفرد، يوضحها المثال: القدرات الموسيقية وتحمل فى المعادلة الرمز "B"، وحتى يتم تحقيق ذلك الهدف يكون من الضرورى تحقيق الآتى:

١- التأكد بجميع الوسائل الممكنة من كفاءة العتاد البيولوجى الرمز "G" فى المعادلة:

* المنظومة الحسية: الحواس الخمسة وعلى الأخص حاسة السمع (حاسة أساسية مع أهمية الحواس الأخرى).
* كفاءة القشرة المخية فيما يختص بتجهيز أو معالجة المعلومات السمعية الموسيقية (من خلال الاختبارات). وجدير بالذكر أن جميع اختبارت الاستعداد للموسيقى أو لأى معلومات نوعية تتضمن عرض نموذج يطلب من الفرد تقليده. فالاستعداد كما يرى **أوزبل** هو صلاحية ما لدى الفرد من إمكانيات فى ضوء المعلومات التوجيهية، أى أن الاستعداد هو التعلم الذى يتفاعل مع النضج.

فلا يمكن اختبار أى استعدادات دون حدوث التعلم، فالاختبارات كما تقول

أنستازى لا تقيس ما هو فطرى. وتعنى تلك الخطوة تحديد مستوى الكفاءة التى تعمل بها القشرة المخية.

* تحديد كفاءة النظام الحركى ومرونة الأصابع... إلخ، كمطالب أساسية فى الأداء الموسيقى.

٢- تهيئة مناخ التعلم من نضج ودافعية وميول وتحديد أنواع المعلومات الموسيقية التى نبدأ بها، مع توفير المعلومات الأخرى المرتبطة بها، مثل: نموذج التعلم، ونظام التدريب السليم.

٣- تحديد فترات التعلم الحقيقى لاكتساب المهارة بالتدريج بوضع برنامج زمنى واضح المعالم.

ويخلص الباحث أن القدرة الموسيقية هى منظومة من الخصائص السيكوبيولوجية التى تحدد كفاءة الفرد (المخ) فى استقبال ومعالجة المعلومات الموسيقية، والتى لابد وأن تقترن بالنجاح فى الأداء الموسيقى.

وعليه تعنى الموهبة "B": (الطرف الأيسر من المعادلة) أنه ليس كل من اكتسب القدرات الموسيقية يعتبر موهوب فى الموسيقى (كما هو الحال بالنسبة للغة أو الرسم أو التمثيل أو الغناء.. إلخ، وبذلك تكون الموهبة "B" منظومة متفاعلة من القدرات النوعية التى تتمخض عن كفاءة معالجة المعلومات الموسيقية، ولابد أن يتحقق النجاح والتفوق فى الأداء الموسيقى رفيع المستوى وفقًا للمعايير التى يتفق عليها.

والذكاء إذًا من منظور معالجة المعلومات هو البرنامج العام عالى التخصص المسئول عن التزامن والتتابع فى توظيف وتشغيل أكبر عدد من البرامج المتعلمة (كقدرات) كدالة لمتطلبات الأداء، وهو بذلك قدرة القدرات، وموهبة المواهب، كما يقول فؤاد البهى (١٩٧٦).

ويشير الباحث أنه إذا نحجنا فى إدخال برامج التميز (بجميع أنواعه) والإدراك والتدريب التخيلى والتفكير والاستدلال والفهم والتذكر... إلخ، فإن المخ كمعالج

عملاق من خلال التعلم المستمر فى مراحل العمر المختلفة سوف يؤدى جميع الوظائف الانفعالية والنفس ـ حركية. وطالما أن عملية التحديث والتطوير الارتقائى الذاتى من خلال التعلم مستمرة، فمن المتوقع أن يواجه الفرد جميع المواقف والمشكلات مهما كانت درجة صعوبتها أو ارتفاع مستواها.

ويناقش الباحث موضوع "تنشيط الذكاء فى ضوء المعادلة العامة للنشاط النفسى"، فيقول:

١- إن معرفة مكونات السلوك الذكى أو تحليل أى نشاط يصدر عن الإنسان يتصف بالذكاء يمكننا من وضع القواعد والأسس التى تساعد النظام الاجتماعى والنظام التعليمى فى بناء ذكاء الفرد.

٢- إن العناية الفائقة بالأمومة والطفولة من جوانب الرعاية الصحية والتغذية والرياضة تمثل الضمان الحقيقى للمحافظة على صحة النظام البيولوجى ككل (الحسى، المركزى، الحركى).

٣- إن أزمة التعليم على المستوى العالمى تمثل عقبة حقيقية أمام المحافظة على الثورة العقلية، ولذلك من المهم إصلاح التعليم من حيث:

* خفض كثافة التلاميذ فى الفصول كضرورة حتمية تعتبر الضمان الحقيقى لتطبيق النظريات النفسية والتربوية كما ينبغى أن تكون.

* ويضاف إلى ذلك جودة إعداد المعلم لأن النظام التعليمى هو المناخ الحقيقى الذى يتم من خلاله تحديد نوع المعلومات ومقدار المعلومات ومستوى تنظيم المعلومات التى تقدم فى مراحل العمر المختلفة وفى المستويات التعليمية المختلفة.

* وإذا كانت بحوث القدرات والذكاء التى ظهرت حتى اليوم قد كشفت عن مكونات أبنية الذكاء، فإن على النظم التعليمية توفير الأنشطة التعليمية والتدريب الطلابى الذى يؤدى إلى التآلف والانسجام والتوافق بين المقررات

الدراسية المختلفة، إذ أن التنوع المعلوماتى والخبراتى هو السبيل لبناء ذكاء الفرد.

٤- لابد من استثمار تكنولوجيا التعليم المتاحة وبرامج الذكاء الاصطناعى (AI) على وجه التحديد فى تنشيط واستثارة النشاط الذكى لدى التلاميذ، ومن الضرورى تدريس بعض المفردات التى تثير الاهتمام بمختلف التصميمات من خلال:

* النشاط العلمى الحر.

* النشاط الفنى الحر.

مع تركيز الاهتمام على تحقيق عمليات المماثلة Simulation عن طريق التعلم بالعمل، إذ إن جميع الدراسات قد أوضحت أن التعلم بالعمل هو من أهم أساليب بناء الخبرات الذكية.

٥- إن التقييم الحقيقى للطلاب لا يجب أن يتم على أساس المعلومات النمطية فى المقرر الدراسى، ومن الضرورى جدًا أن يطلب من التلاميذ تقديم أنشطة أو مشروعات صغيرة متنوعة ترتبط بدرجة كبيرة بمعلومات مقرراتهم الدراسية، أى أن التقويم يتم فى ضوء ما يستطيع الطلاب أن يفعلونه بالفعل.

٦- إن المعلومات والمعرفة المختزنة فى المخ ما هى إلا مياه راكدة فى بركة ساكنة، وحتى يمكن بناء القدرات والمواهب والذكاء فإنه من الضرورى إتاحة الفرصة لاستغلال وتوظيف المعلومات فيما يمكن الإفادة منه ولو بدرجات متفاوتة.

٧- إن القصور الشديد فى عدم إتمام البرامج الزمنية فى التعلم وفى التدريب تحرم المخ الإنسانى من التفاعل مع الخبرات، ومن تنمية وتطوير المخزون الاستجابى لدى الفرد الذى يجب أن يستخدمه عند اللزوم، حيث إن المخ البشرى يعمل كمظومة متكاملة ولا يمكن تجزىء الخبرات التى تنقل إليه.

وفى نهاية الدراسة، قدم الباحث مجموعة التوصيات التالية:

- الرعاية الصحية السليمة من مرحلة الاختيار وحتى الإنجاب.
- التغذية المتنوعة وممارسة الرياضة.
- الإثراء الحسى والتربية الحسية الممتعة.
- ضبط الساعة البيولوجية وتنظيم الوقت.
- وضع هدف محدد لاستثمار الوقت.
- ثراء اللغة الأم.
- الحوار وإعطاء الفرصة للتغذية المرتدة والتعلم المستمر طبقا لبرنامج زمنى محدد.
- الابتعاد عن الديكتاتورية والترهيب.
- النكتة.
- النشاط الفنى الحر.
- التدريب على التعلم الذاتى والتحكم الذاتى.
- التنوع المعلوماتى باستمرار وتعدد الممارسة والخبرة بانتظام هو أساس البناء العقلى المتكامل.

ثالثًا: الموهبة والتفوق.. ركيزتا الإنطلاق لتحقيق التقدم:

أوضحنا فى (١) العلاقة وثيقة الصلة بين: الذكاء والإبداع والموهبة، وأوضح عبد الوهاب كامل فى (٢) كيفية تناول مفاهيم: القدرة والموهبة والذكاء منظوميًا، وعلى ذلك فإن الموهبة والذكاء معًا يمثلان عاملاً مشتركًا يتم على أساسه تطوير قدرات الإنسان وتفجير طاقاته الإبداعية.

وحقيقة الأمر أن الموهبة باتت ضرورة لازمة وواجبة يجب رعايتها والمحافظة عليها فى حالة وجودها؛ لأن طبيعة المشكلات الحادة والمعضلات الشائكة التى تواجهنا يوميًا، تستوجب وضع حلول ناجحة وسريعة لها، وتفرض علينا أن نتكيف مع متغيرات العصر، وأن نتوافق مع تقنياته الحديثة (الكمبيوتر وإنترنت). وحتى نفهم طبيعة العلوم الجديدة (الذكاء الاصطناعى والاتصالات الخلوية السريعة واستنتاج الصفات والجينات الوراثية... إلخ)، فذلك لن يتحقق دون

اللجوء إلى أقصى خدمات يمكن أن تقدمها أفضل العقول القادرة الواعدة عن طريق إتاحة الفرص الملائمة لها وإعدادها لمعالجة المشكلات والمعضلات العديدة والمتعددة التى تواجه الإنسان فى كل زمان ومكان، إذ باتت هذه المعضلات عقبة كؤود تسبب للإنسان القلق والتوتر، وتجعله يعيش مضطربًا خائفًا ولا يشعر بالأمان. ولإعداد تلك العقول، فذلك بطبيعته يرتبط بعملية تطوير جذرية لإعادة ترتيب أولوياتنا التربوية والتعليمية من أجل ضمان تلبية احتياجات الموهوبين.

والسؤال: ما المقصود بالموهبة؟

يجيب **فتحى عبد الرحمن جروان** عن السؤال السابق، فيقول:

من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة Giftedness تعنى قدرة استثنائية أو استعدادًا فطريًا غير عادى لدى الفرد. بينما ترد كلمة التفوق Talent إما كمرادفة فى المعنى لكلمة الموهبة، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية.

أما من الناحية التربوية أو الأصطلاحية فإن الأمر يبدو أكثر تشعبًا وتعقيدًا. وعلى الرغم من الإنجازات الضخمة التى قد تتبادر إلى الذهن عند ذكر الموهبة والتفوق، فإن مراجعة شاملة لما كتب حول الموضوع للأعراض التطبيقية تكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين والمربين وغيرهم من ذوى العلاقة. أضف إلى ذلك حالة الخلط وعدم الوضوح فى استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادى فى مجال من المجالات، ولا فرق فى ذلك بين الأكاديمى والرجل العادى. فقد جرت العادة على استخدام ألفاظ، مثل: موهوب ومتفوق ومبدع ومتميز وممتاز وذكى.. إلخ، بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة وغير محددة، وبالمثل تستخدم فى الإنجليزية كلمات مثل: Creative, Able, Gifted, Talented, Superior, Inelligent للدلالة على قدرة استثنائية فى مجال من المجالات التى يقدرها المجتمع. ولا يخفى أن هذا الوضع يزيد من تعقيد مهمة الباحثين والمربين فى تحديد مفهوم الموهبة والتفوق من الناحية التربوية.

أما فى المراجع العربية يظهر من مراجعة الكثير مما كتب فى موضوع "الموهبة

والتفوق" حالة من الخلط والهلامية فى تعريف مفهومى الموهبة والتفوق. ومن الأمثلة على ذلك نجد أن كلمة Gifted وردت بمعان مختلفة من بينها: متميز ومتفوق وموهوب، بينما وردت كلمة Talented بمعنى واحد هو موهوب، وقد تكون هذه الحالة ناجمة عن أسباب كثيرة، من بينها ما يأتى:

* وقوع الكُتاب فريسة لمشكلة الترجمة كما تعكسها قواميس اللغة والتربية التى تعرف المفردات والتعبيرات الإنجليزية. إن هذه القواميس لا تفرق فى المعنى بين كلمتى Gifted و Talented وتترجمها بنفس المعنى إلى "موهوب".
* عدم وضوح الفرق فى المعنى الاصطلاحى بين المفهومين فى قواميس اللغة الإنجليزية. حيث ترد كلمة Talent كأحد مرادفات كلمة Giftedness، ويشمل معنى كلمة Talent كلا من القدرات العقلية والبدنية المكتسبة والفطرية بشرط أن تكون من مستوى رفيع، أما كلمة Giftedness فيقتصر معناها على القدرة الفطرية أو الموروثة.
* عدم وجود نظرية عربية فى علم نفس الموهبة والتفوق والإبداع يؤدى إلى اعتماد الكُتاب على النقل المباشر والترجمة الحرفية للمفاهيم دونما إمعان نظر فى الأسس النظرية التى تستند إليها هذه المفاهيم.

وإذا استعرضنا التطور التاريخى لمفهوم الموهبة والتفوق وجدنا أنه يمكن التمييز بين أربع مراحل متداخلة إلى حد ما، ولكنها لا تزال تلقى بظلالها بشكل أو بآخر على الاتجاهات السائدة فى الدوائر الأكاديمية ولدى العامة. أما هذه المراحل فهى:

- مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بالعبقرية كقوة خارقة توجهها أرواح أو آلهة تسكن روح الشخص الحكيم أو العبقرى.
- مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بالأداء المتميز فى ميدان أو آخر من الميادين التى اهتمت بها الحضارات المختلفة كالفروسية والشعر والخطابة وغيرها.
- مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بنسبة الذكاء كما تقيسها الاختبارات الفردية مثل اختبار ستانفورد ـ بينيه واختبار وكسلر. وقد بدأت هذه المرحلة عمليًا مع ظهور اختبارات الذكاء فى مطلع القرن العشرين.

- مرحلة اتساع مفهوم الموهبة والتفوق ليشمل الأداء العقلى المتميز (المرحلة الثانية) والاستعداد والقدرة على الأداء المتميز (المرحلة الثالثة) فى المجالات العقلية والأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية والنفسحركية. وقد تبلور هذا الاتجاه خلال الثلث الأخير من القرن العشرين وأصبح أكثر قبولاً فى أوساط الباحثين والمربين.

قد شهدت حركة تعليم الموهوبين والمتفوقين ـ تاريخيًا ـ مجهودات هائلة فى الجانبين النظرى والتجريبى لتعريف مفهومى الموهبة والتفوق وقياسهما. وقد تغير التعريف عبر السنين من الاتجاه الذى يسوى بين الموهبة والتفوق ونسبة الذكاء المرتفع (Terman, 1925)، إلى الاتجاهات التى ترى الموهبة والتفوق على أنهما مفهومان مختلفان مركبان من عناصر عقلية وغير عقلية (Tannenbaum, 1983)، إلى تلك التى نحت منحى أكثر تحديدًا وركزت على بعد واحد كالقدرة الاستثنائية على المحاكمة الرياضية (Stanley & Benbow, 1985).

إن الجدل حول طبيعة الذكاء وكيفية قياسه لم يحسم بصورة قاطعة لصالح أى من الاتجاهات النظرية بدءً بجالتون Galton الذى كان يؤمن بأن الذكاء يتحدد بالعوامل الوراثية، والذى كان أول من حاول قياس الذكاء بطريقة علمية، مرورًا ببينيه Binet الذى تمكن من مساعدة سيمون Simon فى بناء أول اختبار ذكاء ناجح، وانتهاءً بجاردنر Gardner الذى اقترح إطارًا جديدًا يشتمل على أنواع متعددة من الذكاء. وكان مجال التربية الخاصة الذى يشمل الموهوبين والمعوقين عقليًا هو الميدان الرئيس لهذه المسألة الجدلية. ولا يستطيع أحد من المتخصصين أن ينكر أو يقلل من قوة تأثير نظريات الذكاء على مفهوم الموهبة والتفوق الذى كان وما يزال مباشرًا وواضحًا. ومهما يكن من أمر فإن كثيرًا من الباحثين والمتخصصين يرون أن تعريفًا مكتوبًا وواضحًا لمفهوم الموهبة ومفهوم التفوق هو بمثابة حجر الزاوية فى عملية بناء برنامج لتعليم الموهوبين والمتفوقين، لأن التعريف يشكل الخطوة الأولى، وربما الأكثر أهمية فى التخطيط لبرنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين. وتعود هذه الأهمية لسببين رئيسين، هما:

* التعريف الواضح يحدد عملية التشخيص التى يمكن اعتمادها، وعليها تنبنى عملية اتخاذ القرار حول من سيتم اختياره فى برنامج ما للموهوبين والمتفوقين ومن سيتم رفضه، ذلك أنه يفترض أن يشير التعريف بوضوح إلى مستوى القدرة المقبولة ونوع الموهبة والتفوق أو القدرة المطلوبة للاستفادة من خدمات البرنامج.
* هناك علاقة قوية بين التعريف والوسائل والأدوات المستخدمة فى عملية التشخيص، والكشف عن الطلاب المنتفعين من البرنامج. أضف إلى ذلك وجود علاقة قوية بين التعريف وأهداف البرنامج ومناهجه والخدمات التربوية التى يقدمها. لذا ينبغى على المخطط أو القائم على برنامج تعليم الموهوبين والمتفوقين أن يعمل على تقديم الدليل على وجود هذه الروابط.

ويعد التوافق والانسجام بين المكونات الثلاثة للبرنامج، وهى: التعريف، وسائل الكشف (أدوات القياس)، والمناهج التربوية مسألة يتفق عليها الباحثون فى تقييم برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين.

ولكن: هل يوجد تعريف عام لمفهوم الموهبة والتفوق؟

هناك عدة قضايا ترتبط بمفهوم الموهبة والتفوق تحول دون الاتفاق على تعريف عام، وهى:

* يبدو أن الاتفاق على تعريف عام لمفهوم مجرد كالموهبة أو التفوق أمر صعب وربما مستحيل. وعلى سبيل المثال: يختلف الناس فى البلد الواحد حول ما تعنيه كلمات مثل: الكرم والشجاعة، كما يختلفون فى تقديرهم للإنجازات فى ميادين النشاط الإنسانى المختلفة من حيث الأهمية أو القيمة، فكيف الحال بالنسبة لمفهوم الموهبة أو التفوق، حيث يشير واقع الحال إلى عدم إمكانية التوصل إلى تعريف متفق عليه على اختلاف الأزمنة والأمكنة والحضارات.
* برزت الحاجة إلى تعريف إجرائى تربوى للموهبة والتفوق مع بداية انتشار البرامج الخاصة بتعليم الأطفال الموهوبين والمتفوقين فى الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية. ومع أن البدايات المنتظمة كانت فى أوائل

العشرينيات من القرن العشرين حين بدأ لويس تيرمان Terman دراسته التتبعية الضخمة باختيار ١٥٢٦ طفلاً من تلاميذ مدارس مدينة لوس أنجلوس الذين قاربت نسب ذكائهم ١٤٠ أو تجاوزتها، إلا أن زخم البحوث والدراسات وإنشاء البرامج الخاصة بتعليم الموهوبين والمتفوقين برز جليًا خلال العقود الثلاث الأخيرة من القرن العشرين، وما تزال الحاجة قائمة لمزيد من الدراسات التجريبية من أجل تحديد الأبعاد التى ينطوى عليها مفهوم الموهبة والتفوق.

* يدخل أى تعريف إجرائى للموهبة والتفوق فى دائرة القياس النفسى والتربوى، وهو يخضع لمحددات ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية تثير جدلا حادا بين الاتجاهات المتباينة للمفكرين والمتخصصين، ولا سيما بين أنصار المدرستين: البيئية والوراثية وبين الأعراق والحضارات المختلفة. إن الهجوم على استعمال اختبارات الذكاء والاستعداد المقننة لأغراض الاختيار لم يعد مسألة تثار فى الأوساط العلمية أو المهنية فحسب، بل تجاوزها إلى قاعات المحاكم والمحافل السياسية وجمعيات حماية الأفراد والمستهلكين باعتبارها غير منصفة أو منحازة لصالح الحضارة السائدة فى المجتمعات متعددة الأجناس والألوان كالمجتمع الأمريكى مثلا.

* من المفهوم أن أى تعريف للموهبة والتفوق إذا لم يتضمن إشارات وظيفية وإجرائية لا يعدو أن يكون بمثابة وصف غير مفيد من الناحية العملية. ومما لا شك فيه أن العواقب التى تترتب على هذه الإشارات الإجرائية ترتبط بعوامل اقتصادية وبشرية تحددها الغايات والأهداف التى ينشدها متخذو القرار على أى مستوى كانوا فى المؤسسات التربوية لبلد ما، ومعنى ذلك إضافة بعد جديد يعيق اعتماد تعريف عام للموهبة والتفوق.

أما الإشارات الوظيفية والإجرائية التى يجب أن يشتمل عليها التعريف فأهمها:

* مجالات الأداء الخاصة التى تدخل فى الاعتبار، وهى تتراوح بين الأداء الأكاديمى المعرفى والأداء الفنى والقيادة الاجتماعية والإبداع.
* مستوى الأداء المطلوب من الفرد حتى يمكن اعتباره موهوبًا ومتفوقًا، وهذا

يعنى بصورة ضمنية تحديد المجموعة المرجعية التى ينسب إليها أو مجموعة المقارنة ومستواها العمرى.

* أدوات ووسائل القياس التى ستستخدم للتعرف على الموهوبين والمتفوقين.
* أهداف البرنامج الذى وضع له التعريف.
* اتساع مفهوم الذكاء بعيدًا عن نظرية العامل العام نتيجة عوامل كثيرة من أهمها: نظرية جيلفورد فى البناء العقلى، ونظرية جاردنر التى تقترح عشرة أنواع من الذكاء (كانت سبعة فى البداية ثم أضيف الثامن عام ١٩٩٦، وفى عام ١٩٩٩ أضيف نوعان آخران)، ونظرية ستيرنبيرج ذات الأبعاد الثلاثة للذكاء. وقد كان لهذه النظريات وغيرها حول مفهوم الذكاء آثار عميقة على المفهوم الكلاسيكى للموهبة والتفوق، ترتب عليها زيادة صعوبة اتفاق الباحثين على تعريف عام لمفهوم الموهبة والتفوق.

ويعد الاتفاق عل تحديد أبعاد هذه العناصر الخمسة مجتمعة من الأمور الصعبة إن لم يكن مستحيلا مع اختلاف الزمان والمكان. وقد كان الخلاف حول هذه العناصر من أهم الأسباب التى أدت إلى وجود تعريفات مختلفة للموهبة والتفوق.

هنا ينتهى حديث فتحى جروان الذى يتمحور ـ فى مجمله ـ حول صعوبة وضع تعريف قاطع جامع لمفهوم الموهبة والتفوق، ورغم ذلك من المهم أن نعترف إعترافًا صريحًا ومباشرًا بأن الموهبة والتفوق يمثلان ركيزتا الإنطلاق لتحقيق التقدم الإنسانى فى شتى مناحيه، وذلك ما يوضحه الحديث التالى:

يواجه مجتمعنا تحديات مصيرية وبنية مفارقات حضارية، وهذه وتلك تهدد قومية وثقافة وهوية ومصير مجتمعنا، وتقوده إلى حالة من الفوضى، وقد يصل الأمر إلى الوصول إلى عبثية وعدمية فى مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية... إلخ.

إن الخروج من بوابة التخلف التى تفرضها الضغوط المقصودة ضدنا، والتى تهدف تدميرنا أو تعمل على سقوطنا فى هاوية جهنمية من التخلف والتردى والدونية، يحتاج إلى عقول قوية، قادرة على التفكير والإبداع، ويتطلب كوادر بعينها

من أصحاب المواهب الخاصة، والتى تمتلك قدرات تؤهلها لتحقيق اندفاعات حضارية مذهلة.

إن أى محاولة لفهم وتحليل أوضاع مجتمعنا، ولتشخيص أحواله وظروفه لتحديد مواطن الضعف والوهن، وللوقوف على آلامه الحقيقية التى يعانى منها، تكون مجرد محاولة عدمية، لا نفع منها أو فائدة فى غياب الموهوبين.

من هذا المنطلق، نقول أن الموهبة تغزل نسيج الوجود الإنسانى، وتبرز نفائس الأمم وذخائرها، مع مراعاة أن عملية بناء الإنسان وتشكيل شخصيته يجب أن تسير جنبا إلى جنب، وفى خط مواز، وفى اتجاه واحد، مع عملية اكتشاف موهبة هذا الإنسان، ورعايتها وصقلها، وبذلك، تكون الموهبة هى المرتكز الأساسى لتحديد السمات النفسية والثقافية والعقلية للإنسان.

فالموهبة الإنسانية وحدها، ودون غيرها، تشكل أساس الإنطلاق لتحقيق البناء الحضارى، ولمقاومة حركات القهر والاستلاب والسيطرة والهيمنة، سواء أكانت داخلية أو خارجية. الموهبة ينبوع العطاء الثرى، والفيض المنهمر الغزير، الذى يدلى بدلوه فى صعود سلم العلم، وفى رقى والمعرفة العلمية.

إن النهضة والتنوير والحضارة فى غياب أصحاب المواهب، لن ترى النور أبدًا، لأن الموهبة تشكل عمقًا استراتيجيا إنسانيًا فى تحديث المجتمع وتطويره، بما يجعله يواكب ظروف الزمان والمكان. ولنا أن نتخيل مجتمعًا، جميع أفراده من الناس العاديين، ولا يملك ذخيرة أو كثافة من الموهوبين، فإن هؤلاء الناس مهما عملوا بإخلاص واجتهاد، فإن إنجازاتهم تكون تقليدية ونمطية، ولا تتماشى مع مستحدثات العصر، التى لا تقوم ـ أبدًا ـ فى غياب الجودة والكفاءة والتميز والإبداع، وغير ذلك من الأمور التى تعتمد على الموهبة أحيانًا، وتنبثق منها فى أحيان أخرى.

ومما يذكر، لا تعتمد الموهبة فى وجودها وفعلها وتفاعلاتها وتأثيراتها على شعارات رنانة، أو أيديولوجيات براقة، أو عقائد غراء، وإنما تعتمد على كيان مجتمعى قوى يؤمن بالموهبة الإنسانية على نفس مستوى إيمانه بالهوية القومية. فالاعتراف بالموهبة يساوى فى قوته الدفاع عن الهوية، لخطورة وأهمية الموهبة

الإنسانية فى تكوين المجتمعات الإنسانية. بمعنى، تحدد الموهبة، أو على أقل تقدير، تسهم الموهبة فى تحديد سمات وخصائص الإنسان الثقافية، وفى تشكيل المرجعية الأساسية لوجوده وحياته الحالية والمستقبلية على حد سواء. فالموهبة تحدد الملامح الأساسية لأسلوب حياة الإنسان، ولأنماط السلوك التى يتبعها، ولأنواع التصرفات التى يقوم بها، ولردود الأفعال التى يمارسها ضد الأفعال المفروضة عليه.

تأسيسا على ما سبق ذكره، يمكن القول بأن الموهبة ترتبط بالحياة الإنسانية فى معان سامية ونبيلة، لأن موهبة الإنسان تساعده على إدراك العالم من حوله، وترسم له صورة دقيقة لما يجب أن يكون عليه موقفه من الوجود.

وفى المقابل، فإن عقل الإنسان ونظام إدراكه تشكل بدرجة كبيرة أبعاد موهبته ومنطقتها الإستراتيجية، مع مراعاة أن عقل الإنسان وموهبته يتفاعلان معًا لتأكيد ذاتيته وهويته وكينونته، ولمقاومة محاولات تذويب ثقافته وهدم مكوناتها، ولذلك يجب أن ننظر إلى الموهبة فى السياقات التى تؤكدها وترعاها كبعد إنسانى، وأيضًا فى المسارات المقصودة التى تحاول أن تعطل ظهورها ونمائها وانطلاقها.

ومن المهم التنويه إلى أن موهبة الإنسان تتأثر إيجابيًا أو سلبًا بالملامح والأحداث والظروف العامة فى المجتمع، كما أن هذه الموهبة تظهر أو تختفى فى ضوء مدى وقوة التفاعل بين الإنسان والبيئة المحيطة به، ناهيك عن أن فاعلية أو عدم فاعلية الموهبة فى المواقف العملية الإجرائية تتوقف بدرجة كبيرة على ما تأصل فى وعى الإنسان من قيم وتصورات وقدرات عقلية واتجاهات نفسية ومفاهيم حياتية ومنظومات سلوكية.

رابعا: تنمية تفكير التلاميذ الموهوبين :

التفكير له مكانته المتميزة فى حياة الإنسان مهما كان مستوى تعليمه، أو مكانته الاجتماعية التي يتبوأها، أو وظيفته التي يشغلها . هذا بالنسبة للإنسان العادى، فماذا عن الإنسان الموهوب، الذى يمكن افتراض أنه ـ من الناحية النظرية البحتة ـ أكثر ذكاءً وتفوقاً وقدرة؟

الحقيقة أن التلميذ الموهوب يمتلك آليات ذهنية تفوق نظيره التلميذ العادى، وهذه الآليات تطلق طاقات تفكيره الإبداعى مما يتيح له فرصاً أفضل للمشاركة فى

جميع مناحى الحياة، سواء أكانت ثقافية أم علمية أم دراسية أم اجتماعية أم سياسية..إلخ. وخلال هذه المشاركة، لا يقوم الموهوب باستخدام ما يمتلكه من قدرات عقلية فقط، و إنما يستخدم ـ أيضاً ـ وجدانه ومشاعره وأحاسيسه فيما يفكر فيه، وبذلك يكون أكثر التصاقاً بموضوع التفكير. وهذا وذاك يجعل التفكير بالنسبة للموهوب عملية جوهرية فى حياته، على أساسها يقوم بالتخطيط لحاضره ولمستقبله على السواء .

تأسيسًا على ما تقدم، يمكن القول بأن مفهوم التفكير الذى يعتد به الموهوبون ويتعاملون على أساسه مع القضايا الحياتية والمعضلات الدراسية، ليس مفهومًا أحاديًا، أو مفهومًا ضمنيًا وداخليًا غامضًا، وإنما هو منظومة تعبر عن عمليات معرفية متمايزة، وتشير إلى تفاعلات وجدانية متفاعلة، بحيث تؤثر كل منهما (العمليات المعرفية والتفاعلات الوجدانية) في الآخر وتتأثر به، وعليه:

- التفكير قابل للاختزال والضمور عند التلاميذ، سواء أكانوا من الموهوبين أم العاديين، إذا لم يجد المناخ التربوي الصالح الذي يرعاه وينميه نحو الأفضل.
- التفكير قابل للتعلم، إذا وجدت الحوافز التي تثير دوافع التلاميذ أيا كانت نوعيتهم، وإذا تم تصميم البرامج التي تخصص لتحقيق هذا الغرض، على أسس علمية دقيقة.
- الهدف الأسمى فى التعليم هو إكساب التلاميذ الموهوبين والعاديين، مقومات التفكير السليم.
- على الرغم من أن الموهوبين غالبا يمتلكون مهارات تفكير رائعة ورفيعة المستوى، فذلك لا يجب أن يكون نهاية المطاف بالنسبة لهم ، لذا من المهم بمكانة أن تبذل المدرسة جل جهودها لتنمية تفكير الموهوبين نحو الأفضل.
- النمو الحضارى للمجتمعات، ومدى تقدمها العلمى والتقنى، يعتمد على إمتلاكها للعقول القوية القادرة على التفكير، وذلك يدعو بإلحاح وإصرار إلى أهمية تنمية تفكير الموهوبين.

ولتحقيق تنمية تفكير التلاميذ الموهوبين، يجب أن يتحقق ذلك من خلال

منظومة النمو الفعال فى جميع الجوانب، سواء أكانت عقلية أم جسدية أم إنفعالية أم وجدانية.. إلخ، مع التركيز على مساعدة الموهوبين لاكتشاف أنفسهم كمتعلمين.

إن اكتشاف الموهوبين لأنفسهم كمتعلمين، لا يأتى من فراغ، وإنما يتحقق من خلال خطة تعليمية تعلمية تتمحور حول بيان ومناقشة العناصر الأساسية للمضمون الإيجابى للهدف السابق، بحيث تقدم هذه الخطة أساليب لكيفية مساندة خبرات التعليم ومساعدتها على احترام الذات الإنسانية، كما تبحث فى تطوير المفهوم الشخصى للموهوبين لأنفسهم، وتقويته عن طريق إحساسهم بالأمن، وتقديرهم لقيمتهم، والرضا عن أنفسهم.

ويجب أن تناقش الخطة تأثير المكانة الاجتماعية التى يشغلها ذويهم، دون اهتمام يذكر بالفوارق الطبقية، وأن تتطرق إلى أدوار الثقافة وتأثيرها عليهم داخل المجتمع، إذ إن تأملهم فى ثقافتهم يتأثر بالاندماج الجماعى للأطفال. ومن جهة أخرى، يتأثر النمو الفعال للموهوبين بالتعليم الشخصى والنمو الأخلاقى، ناهيك عن أن تنمية تفكيرهم ترتبط بمدى تنوع العوامل التى تؤثر على تطوير التفكير الفعال نحو الأفضل.

خلاصة القول: تطوير التعليم يسهم فى تنمية عقول الأطفال، وبذلك يتحرر تفكيرهم بما يتوافق مع متطلبات العصر.

ويلعب المدرس دورًا مهمًا فى تنمية تفكير الموهوبين من خلال: التشجيع الإيجابى، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم، وتقييمهم لأنفسهم، واستخدام بعض المشكلات كأداة فى التعليم الإيجابى. فالتعلم الفعال عامل فى غاية الأهمية لتطوير برنامج التعليم، مع مراعاة دور المعلمين المهم فى اكتشاف الموهوبين لأنفسهم كمتعلمين، إذ إنهم فى هذه الحالة يرتبطون بعملية التعلم وكيفية التعامل مع أنفسهم ومع الآخرين. فالتلاميذ يتعلمون الكثير عن قدراتهم الفردية ويشكلون الأسس الجوهرية لأفكارهم.

وتتمثل أهم العوامل التى تؤثر فى نمو التلاميذ الفعال، وخاصة عند الموهوبين منهم، فى الآتى:

١ - أهمية احترام الذات فى اكتشاف المتعلم لقدرته على التفكير:

إن الاكتشاف الذاتى للموهوبين يجعل إدراكهم لكفاءتهم هو جوهر وجودهم، حيث أن فهم الموهوب لذاته يتأثر بالعديد من مواقف الحياة اليومية. إن ملاحظتنا لهؤلاء الموهوبين قد تكون متفقه تمامًا أو مختلفة تمامًا مع واقعهم الفعلى، ومع ذلك فهذه الملاحظة مهمة جدًا لأن الموهوبين يستطيعون تحديد ما إن كانت ملاحظتنا أو نظرتنا لهم إيجابية أم سلبية.

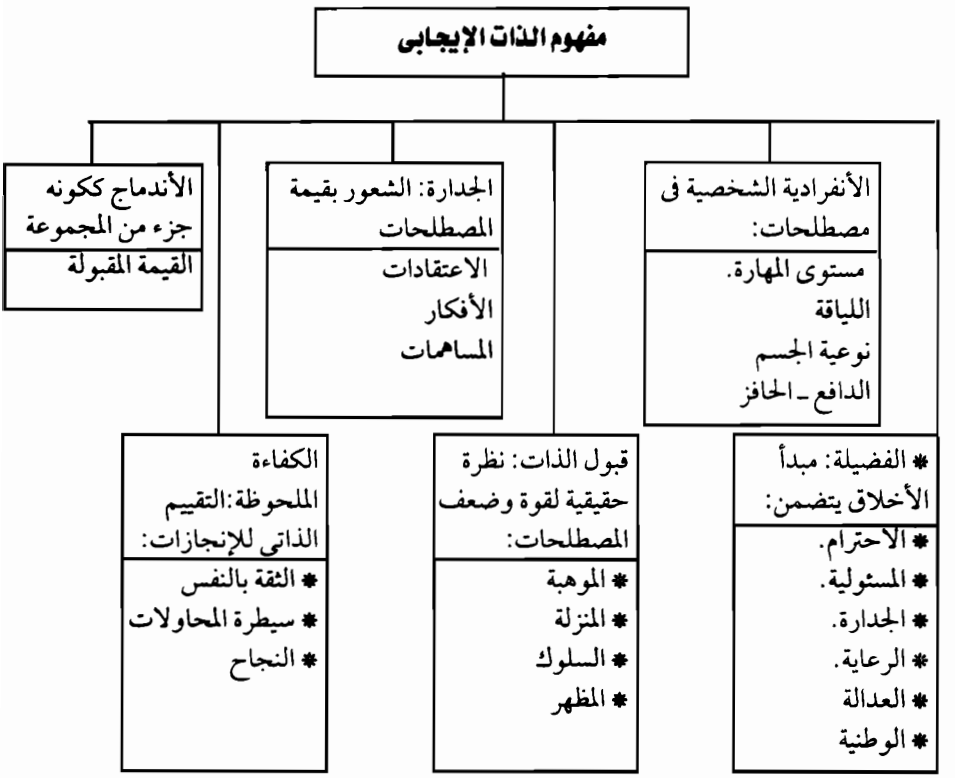
٢- المفهوم الذاتى وتنمية التفكير:

هو حكم شخصى على الكفاءة التى تتمثل فى ميول الفرد لفهم نفسه. ومن جهة أخرى، فإن مصطلح احترام الذات، كثيرًا ما يُستخدم مع المفهوم الذاتى. كما أن الوصف الشخصى يتأثر بنظرة الآخرين للموهوبين، مع الأخذ فى الاعتبار أن مفهوم الذات واحترام الذات يتمثلان فى إدراك الموهوب لكفاءته وقدرته. ففى كل يوم من أيام الموهوب يمكن أن يكتسب خبرات عديدة. ومع ذلك، فإن مفهومه الذاتى يتحدد إلى حد كبير فى كيفية اكتساب الخبرات. وبناءً على ذلك، يتحدد مفهوم الذات فيما يتوقع حدوثه فى حالات كثيرة.. فبعض الموهوبين، رغم إنهم يقومون بإنجاز شىء ما جيد، وله قيمته الجوهرية، فإن بعضهم يتجه ـ أحيانًا ـ لتقييم أنفسهم كمقصرين مهما بلغ إنجازهم من نجاح، فهم دائمًا يشعرون بأنهم غير مقبولين ومذنبين وخجولين، حتى يصل بهم الأمر أحيانًا إلى الإحباط. فالظروف المحيطة بهم، قد تهددهم وتجعلهم يفترضون أن قدراتهم الشخصية هى السبب الرئيس للقلق رغم مواهبهم الحقيقية التى يمتلكونها. فإيمانهم واقتناعهم بأنفسهم وشعورهم بأنهم جزء من عالمنا المعاصر، يجب أن تمثل المتطلبات الأساسية للاستقرار وللمفهوم الإيجابى عن أنفسهم، ولكنهم ـ للأسف ـ يفتقدون ذلك. إن الموهوبين الذين يعانون من نقص الاحترام ـ غالبًا ـ لا يتمتعون بالتكيف. وربما يعانون من سيطرة الآخرين، ولكنهم يعترضون على العقاب الصارم إذا وقع عليهم أو تعرضوا له. وكل ذلك بالطبع له تأثير سلبى على احترام الذات. وغالبًا ما تكون النتيجة واحدة بالنسبة للتلاميذ الموهوبين والعاديين على السواء، فهم يستطيعون تأدية أى عمل إذا شعروا بالاحترام والثقة.

ومفهوم الذات الإيجابى يتضمن عدة عناصر، من أكثرها أهمية: الشعور

بالاندماج، وتنمية الموهبة، والشعور بالكفاءة والقدرة على الإنجاز، وقبول الذات، ومعرفة وقبول الآخر، وأخيرًا السلوك المثالى.

وجدير بالذكر أنه لا يوجد نموذج عام أو مجموعة من الشروط تبدو مطلوبة لمعرفة مفهوم الذات الإيجابى. والشواهد الحديثة تؤكد أن الطفل الموهوب يجب أن يكون لديه شخص مهم فى حياته، حيث يؤثر هذا الشخص فى عناصر مفهوم الذات عند الطفل، فيحاول أن يتمثل بها.



الشكل (١): عناصر مفهوم الذات الإيجابى

٣- الاندماج:

إن الاندماج مع الآخرين هو الشعور الإيجابى الذى يكتسبه الفرد عندما يكون عضوًا فى مجموعة، ويشعر بالقبول من ناحيتهم، ويتم تقييمه من جهتهم على أساس أنه فعال.

وليس فقط من الضرورى للمجموعة أن تتعامل مع الفرد كأنه تمتلكه، ولكن من الضرورى أن يتعامل الفرد مع نفسه أولاً ليمتلك نفسه ويسيطر على تفكيره.

ويستطيع المدرسون أن يفعلوا الكثير فى الفصل ليساعدوا الأطفال ويجعلوهم يشعرون بالاندماج مع بعضهم البعض. وفى المواقف التدريسية، فإن مناداة التلاميذ بأسمائهم، واستخدام الأشياء التى يهتمون بها تعتبر طريقة ناجحة لمساعدتهم على تنمية الإحساس بالاندماج، ومساعدتهم أيضا ليكونوا أعضاءً متعاونين، سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه. والمدرس له مكانته ودوره المرموقين لمساعدة التلاميذ على الشعور بأهميتهم، علمًا بأن كل تلميذ يريد أن يشعر بأنه الأفضل، لذا يجب على المعلم أن يعمل بجد ليحتوى كل تلميذ ويشجع فى الوقت نفسه المجموعة ككل للشعور بلفظ (نحن)، من خلال رفضه وإبعاده كلمات مثل: (أنا ـ لى) عند تشجيع التلاميذ على الشعور بالاندماج.

ولتنمية الشعور بالاندماج، من الأفضل أن تحوى مجموعة النشاط عددًا قليلا من التلاميذ، بدلاً من احتوائها لأعداد كبيرة، وبذلك يظهر نشاط المجموعة متألقًا، لأن جميع التلاميذ يشاركون فى العمل مما يؤدى إلى نجاح النشاط.

٤ - الكفاءة الملحوظة:

يشير مفهوم الكفاءة إلى مدى إدراكنا لما نحققه من مهام، فالكفاءة تعنى تقييم شخص لكفاءته وخبراته الشخصية مقارنة بالآخرين.

وتزداد هذه الكفاءة عندما يحقق شخص ما أهدافه المنشودة، أو عندما يثبت تفوقه على الآخرين. فعلى سبيل المثال: من الممكن أن يرى شخص ما نفسه عنصرًا أساسيًا ماهرًا فى كرة السلة، لكنه غير ماهر فى السباحة أو الرياضات البدنية الأخرى. بالإضافة إلى ذلك، قد يرى أحد اللاعبين فى فريق كرة القدم نفسه "نجم الجميع" أو "النجم الساطع" فى فريقه، وذلك قد يرجع إلى تشجيع الوالدين والمدربين وزملائه فى الفريق، وبذلك يرى نفسه ذو شأن كبير فى عالم كرة القدم.

والكفاءة ترتبط دائمًا بالثقة بالنفس التى تكمن فى مشاعر الفرد الداخلية، وفى

إيمانه بنفسه، فإذا فقد الطفل ثقته فى نفسه، ولم يشعر بكفاءته، حينئذٍ، يتولد لديه شعورًا سلبيًا. وقد يغير المعلم خبرات الطفل السابقة لأن هذا التغيير مهم جدًا لتطوير مفهومه عن ذاته.

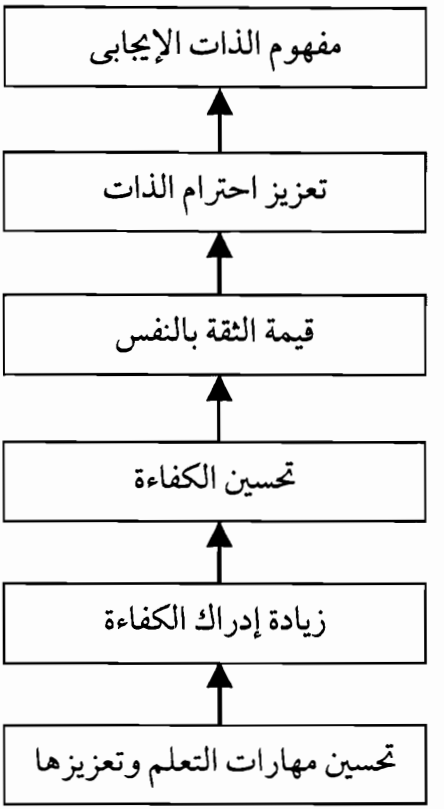
وتعتبر مساعدة المعلم للتلاميذ فى فهم ودراسة الخبرات الماضية واحدة من أهم الخطوات التى يستخدمها المعلم لتوضيح مفهوم الذات، فالتلاميذ فى حاجة دائمة إلى الشعور بكفاءتهم، كما أن اكتساب المهارات الدراسية العلمية وتحسين اللياقة البدنية يسهم جيدًا فى شعور التلاميذ بالكفاءة.

وكفاءة الأطفال يمكن تأمينها بتشجيعهم لزيادة سيطرتهم على أنفسهم، وبذلك يحققون أعلى مستويات الكفاءة الحقيقية لديهم. وبناء على ذلك تعزز الكفاءة الثقة بالنفس التى تقود التلاميذ إلى احترام أنفسهم، وتدعيم مفهوم الذات الإيجابى لديهم.

وهناك عشر طرق يمكن أن يتبعها المدرس ليتجنب قول "لا" أو "خطأ" على إجابات التلاميذ:

* هذه وجهة نظر جيدة.
* ربما لا أكون واضحًا فى سؤالى.
* دعنى أوضح سؤالى.
* أنت أتيت بالفكرة العامة.
* هذا جزء من الإجابة.
* اعتقادك جيد، لكن ليست هذه الإجابة التى أبحث عنها.
* هل قلت كذا....
* الآن يوجد رسم منظورى شيق.
* هذه بداية جيدة، هل يستطيع أحدكم أن يساعد فى استكمال الإجابة.
* أنت متأكد من إجابتك، لكن...

أما الخطوات أو الإجراءات التى يجب أن يقوم بها المدرس لتأكيد مفهوم الذات الإيجابى عند التلميذ، فهى:



٥- الجدارة (الاستحقاق):

إن شعور التلميذ بجدارته يساعده على أن يرى نفسه ذو قيمة، وذلك يرجع إلى نوعية شخصيته، ويرجع أيضًا لكونه يرى نفسه ذو شأن كبير من وجهة نظر الآخرين. وعندما يعلم التلميذ أن معتقداته وأفكاره وإسهاماته يتم تقييمها بواسطة الآخرين، يهتم بكل ما يقوم به، ويفكر فيه مليا.

وعندما ينقل المدرس الرسالة بأن أسئلة التلاميذ وإجاباتهم، ومستويات أدائهم غير وافية أو غير ملائمة، فإن مثل هذا السلوك لا يعزز الشعور بالقيمة. ومن ناحية أخرى إذا إتسمت الأساليب التى تعبر عن موقف التدريس تجاه تلميذ ما بالصرامة، بحجة تهذيب أو تعديل سلوكه، فذلك التصرف يجعله يشعر بالإهانة كفرد له دوره وقيمته داخل الفصل وخارجه.

ولا شك أن استخدام الكلمات السحرية، مثل: "من فضلك، شكرًا، إنجاز

طيب وجيد، تستطيع أن تفخر بما أديته"، ينقل رسالة إيجابية للتلاميذ ويجعلهم يشعرون بشأنهم وباحترام الآخرين لهم. إن مثل تلك الكلمات، تعمل على تشجيع التلاميذ لمدح بعضهم البعض أثناء الأنشطة، وتعزز المسئولية الاجتماعية لديهم، كما تسهم فى احترام الذات. أيضًا التقاط الصور أو عمل شرائط فيديو للتلاميذ سواء كانوا يعملون فى أنشطة جماعية أو فردية يؤكد الهوية الشخصية لكل منهم، ويؤكد فكرة "أنا إنسان قادر على التفكير والعمل".

٦- قبول الذات:

يتركز قبول الذات فى معرفة ضعفنا وقبوله كما نتقبل قوتنا، وقبول عجزنا كما نتقبل قدراتنا، وقبول قصورنا كما نتقبل كفاءتنا. ولكى نحقق قبول الذات، يجب أن نحسم العوامل الإيجابية والسلبية جميعها. وبالنسبة للمدرس يجب أن يتعرف كيف يتعامل مع التلاميذ بطريقة إيجابية. قد تكون هذه عملية صعبة من وجهة نظر التلاميذ، التى قد تعكس توجهًا صحيحًا جيدًا، أو تقرر رأيا خاطئًا سيئًا، عن هذا العالم (مميزات المستوى الواقعى لتنمية المعرفة). فالتوقعات الغير حقيقية عن الآخرين تجعل من الصعب على التلاميذ تقبل أنفسهم على الوجه الأكمل فيما يحققونه، فقبولهم لأنفسهم يتعلق برضاهم عن تأديتهم فى عمل ما، فهم مصادر حقيقية لدعم أنفسهم حيث أنهم يبدون ارتياحًا ورضا فيما يتعلق بالملامح الرئيسة لسلوكهم.

يرفض التلميذ انطباع ورأى المدرسين فيه على أساس سلوكه ومظهره، ومنزلته، وموهبته إذ إن معيار الحكم على التلميذ وقبوله يتحدد وفقًا لشخصيته وقيمته وكفاءته. إن قبول المدرسين للتلاميذ يجب أن يضع حدودًا فاصلة، وأن يميز ـ كذلك ـ بين اختيارات التلميذ الوجدانية والعقلية.

فعلى سبيل المثال: فاختيار كرة القدم يوضح أن التلميذ يعتنى بكرة القدم، ويؤمن بأنه سوف يتعلم من خلال مواقف التدريب لهذه اللعبة. أيضًا اختيار التلميذ للتخصص فى مادة الرياضيات يعكس مدى إهتمامه وميله لدراسة هذه المادة.

من أهم طرق تفعيل أساليب التدريس والتعليم أن يساعد المعلم التلاميذ على قبولهم لأنفسهم بطريقة واضحة، وذلك يستوجب التعامل مع التلاميذ بطريقة إيجابية، حتى إذا لم يحققوا أهدافهم كاملة. فعلى سبيل المثال: عندما يخسر التلميذ فى مباريات كرة السلة باستمرار ويقول: "أنا دائمًا غير موفق فى رمى الكرة لكننى حقا أحب كرة السلة"، فهذا يعكس مدى قبوله لذاته.

إن توضيح المعلمين لمفهوم قبول الذات يلعب دورًا إيجابيًا بالنسبة للتلاميذ حيث يساعدهم على أن ينظروا لأنفسهم من منظور إيجابى.

٧- الفردية:

إن معرفة واحترام شخص والاعتزاز به على أساس هويته وكينونته، لهو سمة مميزة لمفهوم الذات الإيجابى، فالمقدمة المنطقية لتطوير التدريس تعتمد على مفهوم الفردية من خلال الخبرات التنموية. ويجب على المدرس أن يُساعد التلاميذ على اكتساب المعرفة فى شتى جوانبها، مع قبول قدراتهم الفريدة.

إن المدرسين الذين يركزون انتباههم على التلاميذ، يعرفون مدى كفاءتهم، لذلك يقبلون الفروق الفردية بينهم فى: الخبرة ومستوى المهارة ونوعية الأداء واللياقة والدافعية. حينئذٍ يسمح المعلمون للتلاميذ بالحرية فى العمل الذى يتحملون مسئوليته، وبذلك يعرفون أنهم يمتلكون مكانة متميزة فى الفصل، أو فى المجموعة. ويجب أن تكون الظروف معقولة ومناسبة لتنمية مستوى التلاميذ، كما يجب على المدرسين احترام وتشجيع التلاميذ بما يسهم فى تنمية ملكاتهم وتأكيد شخصياتهم.

٨- الفضيلة:

كثيرًا ما ننسى عنصرًا إيجابيًا مهمًا فى مفهوم الذات، ألا وهو الفضيلة. فالفضيلة هى الشعور الذى يحدثه شخص من خلال السلوك المستقيم، طبقًا لمفهوم الأخلاق وطبقا لثقافة الفرد. فالجانب الأخلاقى فى التعليم قد يأخذ شكل المشاركة ويدعم روح التنافس الشريف ويؤكد العدل، وأشكال أخرى من السلوك، مثل: الأمانة

والتعاون. فالتلاميذ فى حاجة ماسة إلى معرفة أن المطلب الرئيس للمجتمع المتحضر يتركز فى السلوك الأمثل.

من المهم أن يساعد المدرسون الأطفال على رؤية أنفسهم فى مثل هذا السلوك الأمثل، ويقدمون إسهاماتهم لتنمية مفهوم الذات الإيجابى لديهم. فوجود الجماعة سواء أكان ذلك داخل الفصل أم داخل صالة الألعاب الرياضية أم فى المختبر، له أثر فعال فى إشعار الأطفال بالفضيلة؛ لأن هذه الأماكن لها أهدافها الإيجابية الخاصة.

ويوجد عديد من القوانين واللوائح الواضحة والمحددة للسلوك المقبول الذى يمد التلاميذ بفكرة عن آمال الكبار، وتوقعاتهم المستقبلية بالنسبة لهم. إن توجيه الأطفال قد يكون جيدًا أو سيئًا، ورغم ذلك، فإن التوجيه فى حد ذاته بمثابة أسلوب فعال فى شعور التلاميذ بالفضيلة.

يجب على المدرسين والوالدين أن يكون لديهم الموهبة لتوضيح مفهوم الذات الإيجابى، ويمكنهم عمل ذلك من خلال:

* التعامل مع التلاميذ وإعدادهم لتحقيق ما يرغبون فيه عن طريق:

- السماح لهم بأن يروا أنفسهم أكفاء، وجديرين بالاهتمام، وفقًا لقدراتهم الفعلية.
- توجيه: رغباتهم وإقناعهم بأن مصيرهم سيحدد عن طريق مواهبهم ومجهودهم، وأن حياتهم لا تحتاج للتغير فجأة، وأن سعادتهم لا تأتى مصادفة.

* تقديمهم لأنفسهم عن طريق:

- السماح لهم لمعرفة حقيقة أنفسهم، وماذا يريدون، وبذلك يشعرون بأنهم غير غرباء ومتوافقين مع أنفسهم، كما يشعرون أن هذا العالم هو بيتهم الثانى.

وهناك اتفاق عام بأن مفهوم الذات يجب تدريسه فى المدارس الابتدائية (السنوات الأولى للتعليم)، وذلك يقتضى أن يكون المدرسون والوالدين أساسيات أولية قوية ورصينة لتنمية سلوك الأطفال، لأنهم يمدونهم بالتغذية الرجعية الأولية،

فعن طريقهم يستطيع التلاميذ تعلم كيف يؤثرون ويتأثرون بسلوك الآخرين، إضافة إلى ذلك؛ يعتبر المعلمون والوالدين وسيلة التقييم الأولى لسلوك التلاميذ، لأنهم يعطونهم المعنى الأخلاقى والمعنوى الحقيقى لأنشطتهم.

إن الآخرين ممن يعملون كنماذج أو كوسائط فى حياة الأطفال، يلعبون دورًا حاسمًا فى تحديد نتائج التعليم بما فى ذلك اكتساب المفهوم الحقيقى لأنفسهم. إن احترام الذات ينمى فقط فى وجود الآخرين، حيث يتم تأكيده لدى التلاميذ فى سن الثامنة والتاسعة. ومن أهم مهام البالغين (المدرسون وأولياء الأمور) العمل مع الأطفال لتأكيد إحساسهم العميق باحترام الذات، وأيضًا تنشئتهم الاجتماعية من خلال التعليم، لأنه يمكن تنمية إحساس التلاميذ بالأمن، وتقوية شعورهم بالمنزلة الاجتماعية عن طريق التعليم الهادف.

٩- الأمن:

يأتى شعور الأطفال بالأمن من تعاملهم مع الآخرين (أولياء الأمور، المعلمون)، فالأمن هو تفاعل الفرد مع الآخرين، ومعرفة أنه محبوب، وذو قيمة، وأنه منال القبول التام له كإنسان له شخصيته، بدلا من التعامل معه على أنه إنسان يتسم بالضعف ويمكن فرض القيود عليه. إن هذه الحقيقة لها مضامين مهمة كثيرة لتنمية مفهوم الذات، من أهمها، ما يلى:

* حيث أن هوية الأطفال تمدهم بالشعور بالاندماج، فالأطفال يبدأون فى تحسين أنفسهم كى يصبحوا أشخاصًا موقرين محترمين شأنهم شأن الكبار.
* يمد الشعور بالأمن الأطفال بشعور داخلى بالأمان، فيستطيعون التعاون مع الآخرين من خلال هذا الشعور دون خوف من اعتراض الآخرين عليهم أو عدوانيتهم.
* يحدد الشعور بالأمن للأطفال مقدار ما يعرفون عن قدراتهم وإمكاناتهم الذهنية .
* يمد الأمن الأطفال بالشعور بإمكانية سيطرتهم على بيئتهم، ويمدهم أيضًا بمعرفة أن حياتهم لا تتشكل عن طريق القدر أو الحظ، كما يوضح لهم بأنهم -

دون غيرهم - يتحكمون فى مستقبلهم، لذلك يجب عليهم عدم التقيد بآراء وتوجيهات والديهم أو مدرسيهم فى جميع الأحوال.

١٠ - المنزلة أو المكانة:

يكون الأطفال أكفاء فى إنجاز مهام كثيرة فى المراحل الأولى من حياتهم، ويسهم التعليم إلى حد كبير فى مرحلة الطفولة فى بزوغ مفهوم المكانة الشخصية لديهم. إن مفهوم المكانة يشير إلى منزلة شخص فى مجموعة معينة، سواء فى العائلة أو فى الفصل، أو فى مجال ممارسة لعبة معينة، أو فى موقفه الحاد أو المتسامح مع أفراد المجموعة المنافسة.

والصراع من خلال الحياة لا يكون بين شخص كفء أو غير كفء، لكنه ينعكس فى إدراك الشخص للآخرين، وتحديد موقفه منهم بطريقة إيجابية أو سلبية. وحيث أن الأطفال يبحثون عن المكانة، لذلك يجب أن ينظروا إلى عدم الكفاءة على أنها فشل أو صعوبة فى تحقيق مهام تعليمية أكثر منها علة ترتبط بذواتهم أو شخصياتهم.

وبناء على ذلك، يجب أن تتمثل استجابة المعلمين نحو أفعال وممارسات وسلوكيات التلميذ فى التقدير الكامل لما يقومون به على المستوى الفردى، أو بمشاركة الآخرين.

وكما يستقبل الأطفال تغذية راجعة سلبية عن قصورهم، فهم فى حاجة لاستقبال تغذية راجعة إيجابية عن كفاءتهم. ولأن الأطفال فى المدرسة يقضون أكثر أوقاتهم مع أقرانهم، فالكفاءة يمكن تقييمها عن طريق أقرانهم (زملاء الدراسة). والشعور بالكفاءة من عدمه يمكن أن يزيد أو ينقص من خلال منافسيهم، الذين قد يوجهون إليهم نقدًا قاسيًا، وقد يكون غير إيجابيين لدرجة تكفى للنقد دون مراعاة مشاعر الآخرين.

وكثيرًا ما ترتبط الكفاءة بروح المنافسة فى المرحلة الابتدائية، ويكون الحكم فى المنافسة على أساس ما يفعله التلاميذ مقارنة بالآخرين، وليس بمقارنة أدائهم

السابق. إن طبيعة مجتمعنا تجعل من الصعوبة تجنب المنافسة تمامًا سوءا فى الألعاب الرياضية، أو المنافسة العلمية لتحقيق مراكز متقدمة، أو التمييز الشخصى لاحتلال منزلة رفيعة المستوى. ولأن أداء الأطفال يتسم بروح المغامرة فى عالمنا المعاصر، فمن الممكن أن ينمو شعورهم بالكفاءة دون الاعتماد الكلى على المنافسة.

وبما أن الأطفال يتطورون ذاتيًا، فمن الممكن أن يتكون لديهم اتجاهًا كبيرا، لتقييم أنفسهم بأنفسهم، لذلك تتاح لهم إمكانية تقييم أنفسهم سلبيًا بالدرجة نفسها التى يقومون بها بتقييم أنفسهم إيجابيًا. لقد أصبح الأطفال أكثر وعيًا بأنفسهم كأعضاء فى الجماعة، وأكثر تمتعًا بحريتهم، كما أنهم يحاولون تحقيق احتياجاتهم الشخصية فى الأنشطة الروتينية، وفى اللعب أيضًا. وبلا شك أن المهارات التى يتم تنميتها فى أنشطة التلاميذ الحركية على أساس جهودهم الذاتية، أو بمساعدة الآخرين، تساعدهم على لعب أدوار إيجابية متساوية مع زملائهم.

وينقلب الوضع رأسًا على عقب، عندما تستخدم المنافسة فى قياس الكفاءة، فذلك قد يزيد من إمكانية الشعور بالفشل، وقد يصبح واقعًا يهددهم، فالفشل يؤثر على مكانة الفرد فى عيون الآخرين، وعلى تقييمه لنفسه أيضًا.

وعلى الجانب الآخر، فإن النجاح يقود إلى تأثير مخالف ومعاكس تمامًا للتأثير السابق، كما يلعب دورًا مهمًا فى تدعيم مفهوم الذات.

وعندما يهتم المدرسون دائمًا بشعور الأطفال بمكانتهم، يستطيعون ابتكار طرق للأطفال لإظهار كفاءتهم من خلال وسائل عديدة، بدلاً من المنافسة السلبية ذات التأثيرات الهدامة. فالمدرسون يعلمون أن قاعة الألعاب الرياضية مثلها مثل الفصل، فكلاهما مكان محدد هدفه، وهو التركيز على الكفاءة، وليس المنافسة مع الأقران. توجد فرص عديدة ملائمة للمنافسة الشريفة فى مجالات كثيرة، لكن لا يمكن أن تمثل النقطة الأساسية لبرنامج التعليم، إذا تمحور هدف التعليم حول تعزيز شعور التلاميذ بالأمن والمكانة.

١١ - معرفة المتعلمين المتعاونين:

إن التعليم التعاونى عملية اجتماعية إيجابية تركز على التعلم التعاونى، من خلال

العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة، قد تشير عادة إلى عمل الأطفال سويًا. وتحقيق فاعلية التعلم التعاونى يتطلب وجود مجتمع تعليمى مؤثر فعال، ووسط تعلمى مشترك، وأمانة فردية من قبل فريق العمل الجماعى، وتحديد القيم والمهارات المطلوب تطويرها فى برنامج التعليم التعاونى.

إذًا يجب أن يحتوى برنامج التعليم على أهداف أولية للتعلم التعاونى تهدف ترسيخ الإيمان الإيجابى فى ثقافة الأطفال.

كثيرًا مما يفعله التلاميذ بمشاركة بعضهم البعض، يستلزم نوعًا من السلوك التعاونى على الجانبين: الاجتماعى والثقافى، بما يضمن تحقيق التفاعل الكامل داخل حجرات الدراسة وخارجها. ويأخذ هذا التفاعل أشكالاً عديدة، إذ يختار التلاميذ أدوارًا قد تكون تعلمية أو اجتماعية أو ثقافية، خلال تعاملاتهم اليومية مع المدرسين وزملاء الدراسة، وأولياء الأمور والأصدقاء خارج المدرسة... إلخ.

وعلاوة على ذلك، فإن الثقافة الاجتماعية عملية يستطيع بواسطتها الفرد تعديل سلوكه ليطابق توقعات الفرد عن نفسه، أو توقعات المجموعة عنه. بالإضافة إلى ذلك، فهى عملية يتعلم الأطفال عن طريقها القواعد والمهارات فى توظيف ثقافتهم التى تساعدهم على أن يكونوا أعضاء مشاركين، ومساهمين فى المجتمع.

وتعتمد اجتماعية الأطفال بشكل كبير على ثلاثة أشياء، هى: الاسم، والمكانة، والأدوار والمعايير. فالمكانة تشير إلى منزلة شخص فى المجتمع كما أنها تعنى أيضًا منزلة الفرد فى عائلته أو فى مجموعته. فالأطفال لهم أوضاع كثيرة ولديهم أيضًا مستويات مختلفة من المكانة كأبناء أو بنات أو زملاء داخل الفصل وخارجه. ونتيجة لذلك، فهم يلعبون الدور المناسب الذى يتوافق مع مكانتهم. إذًا يستخدم السلوك الفردى لتحقيق مكانة معينة. فعلى سبيل المثال: كثيرًا ما يلاحظ الآباء موقف ووضع أبنائهم فى المدرسة، من خلال ملاحظة سلوكياتهم فى المنزل. أيضًا، غالبًا ما يلاحظ المدرسون سلوك الأطفال فى الفصل وخارجه فى ضوء الأداءات والممارسات التى يقومون بها. وبعبارة أخرى، سلوكيات الطفل فى أوساط

اجتماعية مختلفة تظهر أدوارًا متماثلة بالنسبة له، وهذه تبدو مختلفة من شخص لآخر. والسلوك الإنسانى يتم الحكم عليه عن طريق ضوابط بعينها. والمعايير الثقافية، رغم إنها تمثل الضوابط المقبولة للسلوك التى يتوقعها كل أعضاء المجتمع مهما كانت مكانتهم أو دورهم، فإنها تختلف من مجتمع لآخر. فعلى سبيل المثال: فالسلوك المقبول فى ممارسة مثل الجرى، وقذف الرمح، ورمى الجلة، فى الملعب لا يقبل ولا يمكن تحقيقه فى الفصل. ويكون التلاميذ إيجابيين فى ثقافتهم، عندما يتعلمون ويعرفون الحدود الفارقة بين السلوك المقبول وغير المقبول.

١٢- صناع القرار الاجتماعى (الثقافة الاجماعية)

إن الاجتماعية هى العملية التى تتناول مجرد الشعور الداخلى بالمكانة وبالدور وبالمعايير التى تهدف تعديل السلوك، وهذه العملية عملية تفاعلية ديناميكية بين الفرد والمجتمع، وتعتمد وتتطلب التفكير واتخاذ القرار فى الوقت نفسه. ومن أهم أهداف تطوير التعليم كتعليم هادف هو مساعدة الأطفال على التعلم عن طريق اكتساب الخبرات وتبنى السلوك الاجتماعى المناسب، لذلك فإن السلوك التعاونى لا يتحقق بطريقة آلية بالنسبة للأطفال، ولكنه سلوك مدروس يمكن تدعيمه وتعديله نحو الأفضل، خاصة فى مرحلة الطفولة.

أما أسباب تشجيع المجتمع الإيجابى، فيتمثل أهمها فى الآتى:

لا تتحقق تنمية الأطفال، ولا تأتى من فراغ، لكنها تأتى من خلال تلاقح ثقافات اجتماعية متعددة تتطلب التفاعل والتعاون مع الآخرين. وبسبب تنوع وتعدد الأدوار التى تأخذ شكل الأنشطة والممارسات العلمية والثقافية والاجتماعية والترفيهية، فإن دورها فى التنشئة الاجتماعية للأطفال يجعلها فى غاية الأهمية.

إن رغبة المجموعة فى الاندماج، كثيرًا ما تكون سببًا أوليًا فى اهتمام الأطفال البالغ بالأنشطة التعاونية والإبداعية. باختصار، الميول الشخصية والنمو الأخلاقى يظهران من خلال التجارب الاجتماعية، فما الوسيلة المثلى لممارسة التعلم المدرسى؟

أيضًا يجب تحقيق الممارسات الرياضية من خلال الملعب الحر، وفى المدرسة أيضًا، لتحسين معايير السلوك الذى يتطلب الاندماج الكامل للمجموعة، كما يتطلب توافر عوامل أخرى، مثل: الاتجاه الإيجابى، وتطوير الشخصية، وأخيرًا النمو الأخلاقى.

١٣ - اندماج الجماعة (الاندماج الجماعى):

إن أهم القوى المسيطرة على مرحلة الطفولة هى الحاجة للاندماج. فالاندماج الجماعى هو حاجة الطفل أو رغبته فى القبول، واعتباره عضوًا مهمًا فى جماعة بعينها، مما يشعره بقوته وأهميته.

وفى الحقيقة تكون حاجة الطفل للاندماج الجماعى فى زيادة مستمرة خلال سنوات عمره الأولى، وتبلغ ذروتها فى فترة التعليم العالى. والشعور بالاندماج الجماعى عنصر مهم جدًا فى مفهوم الذات الإيجابى، لذلك يجب عدم إغفال قيمة هذا العنصر عند وضع خطط الدراسة. إن الجماعة المنافسة ورياضة الشباب والنوادى، وحتى العصابات تكون فى حاجة ملحة إلى إثبات شخصيتها عن طريق الاندماج الجماعى.

ويطور التلاميذ مهاراتهم التعلمية التى يتم تقييم كفاءتها عن طريق الآخرين، وأحيانًا عن طريق أنفسهم حيث يعتبر التلميذ نفسه جزءً مهمًا من الجماعة. وبعبارة أخرى، فإن التلاميذ الذين يفشلون فى تنمية وتطوير مستوى كفاءتهم الدراسية غالبًا ما يستبعدون من توزيع العمل الجماعى.

١٤ - الاتجاهات وتربية الشخصية:

تتجلى السمة الأساسية للمجتمع الإيجابى فى تداخل وتوارث الاتجاهات والقيم الثقافية من جيل إلى جيل. وعلى أساس ذلك، فإن الاتجاهات عبارة عن آراء عن شىء ما أو شخص ما. والاتجاهات الشخصية للإنسان تتمثل فى سلوكه الذى يمارسه. والاتجاه كسلوك شخصى مدروس يركز على المعرفة أو عدم المعرفة، ويركز أيضًا على الخبرات الإيجابية أو السلبية.

وتُبرز ملامح الشخصية الإنسانية كيف نعيش لنثبت أهميتنا ونثبت أننا جديرين بالاهتمام من قبل الآخرين. فشخصيتنا تعكس القيم التى نعتنقها، والتى تتكون نتيجة لاتجاهاتنا وميولنا. فعلى سبيل المثال: الأطفال الذين لا يحبون النشاط البدنى القوى، يحاولون إعفاء أنفسهم من التدريب البدنى دائمًا، لذلك يتهمون بأنهم ذوى اتجاه سيء نحو هذا النمط من التدريب. وعندما يحاولون تطوير اتجاهاتهم السلبية تجاه النشاط البدنى القوى، فإنهم ـ غالبًا ـ يبلغون ذروة فشلهم فى تحقيق هذه القيمة لتكون جزءً من حياتهم، ولذلك يتجنبون المشاركة فى هذا النشاط بقية حياتهم.

والاتجاهات والمفاهيم الشخصية التى تتعلق بالأنشطة والأحداث والآخرين لهى سلوكيات مدروسة مكتسبة من المجتمع. ونتيجة لذلك، يمكن للاتجاهات أن تتعدل أو تتغير. وليكتسب شخص اتجاها، بحيث يبلغ أقصى ذروته فى القيمة، لابد من تحقق ثلاث أشياء، هى: (الطاعة، والمماثلة (معاينة الهوية)، والمداخلة (التداخل).

فالطاعة ترتبط بعمل شيء ما على أمل أن يحقق استجابة مرضية بالنسبة لشخص آخر. والمماثلة هى عملية تتطلب أن يتخذ فرد اتجاهًا أو قيمة من فرد آخر، ليتفقا فى ممارسة الأداء، وذلك يرضى الفرد الآخر بالتأكيد. والمداخلة تعنى اقتباس سلوك معين من شخص آخر، ليكون لديه سمة الشخصية الإيجابية وروح المشاركة.

إن تطوير برنامج التعليم/ التعلم يتطلب الفرصة المناسبة والمسئولية الكاملة معًا لتشكيل الاتجاهات الإيجابية ومساعدة الأطفال على المشاركة فى النشاط التربوى الفعال. والجدير بالذكر تقتضى المسئولية المشتركة بين المدرسين لمساعدة الأطفال على معرفة معايير ضبط السلوك كالأمانة، والتسامح، والقبول، والشفقة، عدم تجاهل المدرسين لهذه المسئوليات بحجة أنها ليست مهمتهم، أو ادعاء أن هناك شخصًا آخر يمكن أن يتحمل مسئولية هذه الموضوعات المهمة. ولكن المدرس غالبًا ما يكون الشخص الوحيد فى حياة التلاميذ من الراشدين، وبناء عليه فإنه

يعرف من المسئول عن تشكيل اتجاهاتهم وتنمية السمات الإيجابية لشخصياتهم. ففى بعض المجتمعات، توجد الطبقات المختلفة: الغنى / الفقير، والكبير / الصغير، لذلك يستطيع المدرسون التأثير فى حياة الأطفال.

رغم أن الثلاثية التقليدية: المنزل، والمؤسسات الدينية، والمدرسة لها أدوار مهمة فى حياة الأطفال، فإنه فى أوجه كثيرة يمكن تحديدها تمامًا فى المدرسة، وكأنها السبيل الوحيد لتدريس بعض خبرات الحياة المهمة، مثل: معرفة أهمية تشكيل الاتجاه الإيجابى، وتنمية الشخصية كعمل يومى مهم تجاه الهدف الاجتماعى الإيجابى.

ويوضح الشكل (٢) سمات الشخصية الفعالة التى تعكس الفضائل الاجتماعية.

السمات الرئيسة للشخصية الفعالة

الاهتمام	الاستحقاق	المسئولية	الاحترام
* التفكير	* الأمانة	* الثقة	* الحضور
* الرأفة	* الاستقامة	* العهد	* القبول
* الشفقة	* الصدق	* الانضباط الذاتى	* التسامح
* تأكيد الصداقة	* الإخلاص	* الاستقلالية	* التنوع

المواطنة	العدالة
المساواة	القيادة
الانسجام (التناسق)	الالتزام
العدالة	التقاليد
الديمقراطية	الرؤية (البصيرة)

الشكل (٢)

١٥ - النمو الأخلاقى (السلوك الأخلاقى):

إن مفهوم النمو الأخلاقى يسلم بأن يكون لدى الفرد الحاجة للمستويات العليا من التفكير الأخلاقى والسلوك الأخلاقى. فالتفكير الأخلاقى يتعلق باتخاذ القرارات الناجحة عما هو صحيح وما هو خطأ. أما السلوك الأخلاقى وهو قدرة الفرد على ترسيخ مبدأ داخل نظام قيمى معين يفرق بين الصواب والخطأ. وهناك اعتقاد شائع بأن الأنشطة اللاصفية والمشاركة فى الأداءات الصفية بمثابة ممارسات تتطلب جهدًا رائعًا لتعزيز النمو الأخلاقى. وقد يؤدى ذلك إلى تنوع الأحاسيس والمواقف الغير متوقعة من خلال الأنشطة التعاونية والأنشطة المعتمدة على المنافسة. إن اللعب الحر، والأنشطة اللاصفية، وأحيانًا الأنشطة اللامنهجية تدعم الجوانب الرائعة لتدريس المثل، مثل: الأمانة والإخلاص وضبط النفس والعمل الجماعى والعدل والروح الرياضية، كما أنها تساعد فى العدول عن الكذب والخداع وتخويف الآخرين المعارضين. وهذه كلها قرارات أخلاقية لصالح الآخرين. يمكن تحقيقها من خلال أنشطة لا صفية وألعاب رياضية.

فى الكثير من الدول، وطبقًا للقوانين السائدة فيها، يعتبر الأطفال تحت سن التاسعة غير مدركين للأحداث، لذلك فإن شعورهم بالصواب والخطأ لا يكون فى محله. فالأطفال الصغار متمركزين حول أنفسهم، ويعملون على أساس: لو شعرت بأن هذا الشىء جيد، أقوم بعمله فى التو والحال.

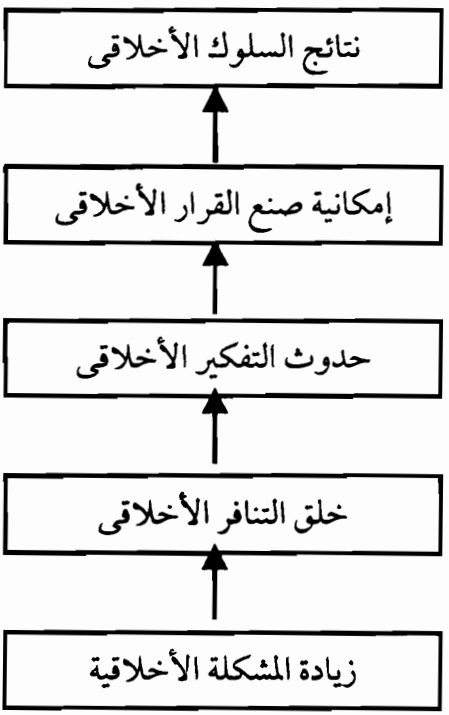
وبناء على ذلك فهم فى حاجة إلى مواجهة المواقف الاجتماعية التى تمدهم بالفرص المناسبة للنمو الأخلاقى الذى يساعدهم فى تأكيد سلامة مواقفهم.

يمكن تحقيق النمو الأخلاقى من خلال افتعال وجود مشكلة أخلاقية مطلوب حلها. فالمشكلة الأخلاقية موقف إما أن يكون حقيقيًا أو مصطنعًا، وهذا الموقف يقدم الفرصة للتفكير الأخلاقى وصنع القرار الأخلاقى تحت إشراف المعلم. فعلى سبيل المثال: المشكلة الأخلاقية كثيرًا ما تحدث فى ممارسات الأطفال المتعددة، وعندما تحدث هذه المشكلات ويزداد عددها، يكون أمام المدرس فرصة كبيرة

ليلفت الانتباه إليها. وهكذا، يمكن تعزيز النمو الأخلاقى عن طريق معرفة الأطفال ما هو جيد وصحيح وواضح، وما هو غير ذلك.

إن حرية اللعب والتدريب يدعمان الجوانب المثالية التى يلاحظها المدرس ويعمل على تحسينها من خلال مستويات متعددة للسلوك الأخلاقى. وعلى المدرس أن يتذكر أن التنافر الأخلاقى مسألة شخصية تحدث عن طريق المشكلة الأخلاقية التى تنتقل من الجيد إلى السيء، ومن الصواب إلى الخطأ، ومن الوضوح إلى الغموض. فلو لم يحدث التضاد أو التنافر بين القيم والاتجاهات، لا يحتمل حدوث التفكير الأخلاقى وصنع القرار والنمو الأخلاقى.

والشكل (٣) يلقى الضوء على خطوات السلوك الأخلاقى.



شكل (٣)

وهناك العديد من العوامل التى تسهم فى تنمية الأطفال، ومن بين هذه العوامل: التشجيع فى العمل، والإطراد فى الثناء وفقا لمقتضيات مواقف التعلم، والتقويم الذاتى الواقعى، وعرض المشاكل الأخلاقية لتدريس العدل والإنصاف.

ومما يذكر، الأطفال فى حاجة ماسة إلى فهم ومعرفة المصطلحات التالية، وكيفية تأكيدها كقيم مثلى من خلال الأنشطة اللاصفية والممارسات الصفية:

* **العدل**: وهو العمل طبقًا للقواعد التى يجب تطبيقها بتساوٍ واستقامة على الجميع.

* **العمل الجماعى**: وهو أن يتعاون الفرد مع شخص أو أكثر فى العمل، لتحقيق الهدف المنشود.

* **الإخلاص**: وهو أن يكون الفرد له قيمه الرائعة، التى تجعله يهتم بمصالح الجماعة ويقدمها عن مصالحه الشخصية.

* **ضبط الذات**: وهو التحكم فى الأقوال والأفعال، وبذلك يستطيع الفرد أن يتولى المسئولية كاملة عن كل ما يقوم به من أفعال.

* **الروح الرياضية**: وهى نتيجة أساسية للعدل، والعمل الجماعى، والإخلاص، وضبط الذات فى حالتى المكسب والخسارة.

وفى الخطوات الإجرائية لعملية التدريس، يجب على المدرس أن يحاول الاقتراب من الأطفال عند تشجيعه لهم، من خلال:

* يجد شيئًا جيدًا عن المجهود أو الأداء الذى قام به الطفل، ويخبره بذلك.

* يرتب الصف وفق الاتجاه الذى يريده.

* يشجع المؤدى الجيد بالجمل الإيجابية، مثل: العمل الجيد الذى تقوم به، يجعلك تحقق تقدمًا حقيقيًا.

١٧ - التشجيع:

يأخذ التشجيع أشكالاً عديدة، ويعتبر سلسلة أداءات وأفعال تهدف تحفيز الفرد ليؤدى بأقصى طاقة ممكنة.

وغالبًا ما يكون هذا التشجيع صعبًا بالنسبة للبالغين أو الأطفال على حد سواء، إذا لم يشعروا بالاستحسان تجاه أنفسهم. ولأن الأطفال يتعلمون من خلال النماذج، ويتعلمون أيضًا عن طريق التقليد، لذلك يجب على المدرسين تشجيعهم ليصل

مستوى ممارساتهم لدرجة عالية من الكفاءة والإتقان. التشجيع الذاتى صعب التنفيذ لأن كلاً منا تعلم ألاَّ يتباهى أو يلفت النظر لنفسه خشية أن يُتهم بالغرور. ويستطيع الفرد أن يبدأ بتشجيع نفسه عن طريق التعبير عن رضا النفس فى تحقيق الإنجازات. فالفرد ـ على سبيل المثال ـ يستطيع أن يعبر عما يشعره تجاه شىء ما قام بعمله، كأن أن يقول: أنا حقيقة أشعر بالارتياح حينما أحقق هذه النتيجة، أو أن يقول: مما جعلنى أشعر بارتياح هو أننى قمت بعرض لوحة النشرات التى ساهمت فى تحريرها. ولو أن شخصًا ما فى الفصل أجاب: أنا لا أعتقد أن ذلك عمل جيد، فذلك يتيح الفرصة لأن يقول الفرد الذى أنجز أو قام بعمل ما: أنا لا أقول أنه عمل جيد، ولكن الأشياء قد لا تكون مجدية بالنسبة لى كى أشعر بالاستحسان نحوها. ويجب على المدرسين الاهتمام بتعزيز الذات وباللغة الذاتية كنشاط تعليمى.

وليس الهدف من التشجيع الذاتى تدعيم مفهوم الذات، ولكن الهدف هو تعليم الأطفال وتنمية الشعور بالاستحسان نحو أنفسهم. يستطيع المدرس أن يثنى على عمله الخاص، وبعد ذلك ينتقل للثناء على قدراته الشخصية. على المدرس أن يبدأ بالأشياء التى لا تتطلب مجهودًا شخصيًا كبيرًا، لأنها ـ غالبًا ـ تكون سهلة على المجموعة. ويجب عليه أن يشجع المجموعة أولاً، قبل تشجيع كل فرد من المجموعة على المستوى الفردى، مثل أن يقول: "لقد قام الفصل بعمل جيد"، "أو إن فصلنا استطاع أن يفعل... "، ومن ناحية أخرى يعتبر طرح الأسئلة من الأدوات التى يمكن أن يستخدمها المدرس لثناء الأطفال على أنفسهم. فالسؤال مثل: هل تعتقد أنك لا تنجز فى هذا العمل؟ ثم يعطى الأطفال فرصة ليقولوا شيئًا ما عن أنفسهم. ومن المهم أيضًا فى هذه النقطة التركيز على الصفة الشخصية للأطفال، ليبدأوا فى الثناء على أنفسهم كأفراد لهم مكانتهم المفضلة.

أيضًا يجب على المدرس أن يخبر التلاميذ بما يفعله، فذلك يساعدهم ليقولوا عبارات جيدة عندما يشعرون بالاستحسان تجاه ما فعلوه. ومن متع الحياة أن نقسم مشاعرنا الجميلة مع الآخرين.

إن تشجيع الذات وتشجيع الآخرين يعتبر خاصية إيجابية. فتدريس الشجاعة

للتلاميذ مهارة يمكن تطبيقها عليهم، وعلى المدرس نفسه. إن تعليم كيفية تشجيع التلاميذ، يسمح لكل منهم بتقييم زملائه الآخرين من منظور عقلانى وأخلاقى.

إن التلاميذ والمدرسين معًا فى حاجة إلى تعلم كيفية تشجيع الآخرين، وكيفية استقبال التشجيع من الغير.

ويجب على المدرسين تقديم التعزيز الإيجابى للتلاميذ، حتى فى حالات عجزهم عن تحقيق أداء جيد، لأنهم فى حاجة ماسة لسماع عبارات تحول الفشل إلى نجاح، مثل:

* سوف تكون أفضل المرة القادمة.
* لم تصب الهدف هذه المرة، لكن عليك العمل بجدية لتحقيقه المرة القادمة.
* ياله من مجهود رائع، أنت حقًا أتيت بفكرة رائعة.

فكل ذلك يساعد على أن يحول الفشل إلى نجاح فى المستقبل ويحول خيبة الأمل إلى أمل.

١٨ - تحقيق الهدف:

يجب أن يكون تحقيق الهدف فرديًا، وأن يكون مرتبطًا بالأداء السابق للفرد، كذلك أن يكون له أهدافه المحددة. فلو تعهد الأطفال ببلوغ الهدف يجب أن تكون لديهم الموهبة التى تؤهلهم لذلك، على أن يكون هذا الهدف أعمق من الهدف الذى سبق لهم تحقيقه. قد يكون ذلك بعيدًا عن الأداء النهائى المنشود بالنسبة لجهود الأطفال وبالنسبة لهدف المعلم، لكن يجب أن يتمثل المستوى الأدنى للتلاميذ والمعلم معًا فى الإحساس بأن الهدف قد تحقق بدرجة ما، وذلك بالطبع يعطى تعزيزًا إيجابيًا لتحقيق الهدف القريب من أجل تحقيق الهدف الأسمى (الهدف على المستوى البعيد: الهدف المستقبلى).

١٩ - التقييم الذاتى:

إن تدريس التلاميذ أساليب التقييم الذاتى، أو كيفية تقييم الأطفال لأنفسهم، يعتبر عاملاً فى غاية الأهمية، ويؤثر فى التنمية التربوية التى نتجاهلها أحيانًا.

ولأن الأطفال ليس لديهم الوعى الكامل والكافى للتقييم الواقعى ولتقييم الذات، فإنهم قد يتجهوا إلى القسوة على أنفسهم وجلد الذات، فيعطون أنفسهم درجة أقل من درجات نظرائهم الأقل مستوى.ومن ناحية أخرى، يجب أن يكون تقييم الذات دقيقًا وواقعيًا لضمان مستقبل أفضل للأطفال. إن تحسين إمكانية التقييم الواقعى يقدم إمكانية تحويل خبرة شخص إلى شخص آخر يستطيع أن ينمى مفهومه الذاتى عن نفسه. ولا شك أن الفشل حقيقة موجودة فى حياتنا، ويجب أن نواجهه جميعًا، لكن: هل يعتبر الفشل ضروريًا حقًا، أو يعتبر جزءً كبيرًافى حياة بعض الأطفال؟ مهما كانت تداعيات إجابة السؤال السابق، فإن الفشل يجب أن يخفض إلى أدنى حد وأن يوضع فى منظور مناسب، لو أننا حقًا جادين فى استخدام الأنشطة الصفية وغير الصفية كطريقة لتدعيم مفهوم الذات وتعزيز المجتمع الإيجابى.

ويجب أن يكون كل طفل قادرًا على إحراز بعض عوامل النجاح والإنجاز فى الأنشطة المطلوبة منه. ويجب على المدرسين تنمية خبرات التلميذ التى يستطيع بواسطتها تحقيق الإنجاز المأمول. ويمكن أن يتحقق النجاح فى عمل ما، عندما يشعر المسئولون عن هذا العمل بأنهم جميعًا نجوم للفريق. ويجب ألا يقاس النجاح كليًا عن طريق نجاح شخص واحد فقط أو خسارته، إنما يقاس على أساس النجاح الجماعى، لذلك يجب مساعدة الأطفال على القيام بتقييم جهودهم وإيجاد وسائل إضافية لقياس مدى النجاح الذى حققوه. ورغم إن هذه العملية صعبة، فعلى المدرسين تعليم التلاميذ كيفية تقييم أنفسهم بغرض تحسين نوعية تعليمهم.

إن التقييم غير الواقعى للذات وللآخرين يضاعف مشكلة الفشل الحقيقى، ومع ذلك فليس الهدف من التقييم الواقعى هو أن يتجنب الأطفال التقييم السلبى على طول الخط. وبعض التقييمات قد تكون سلبية، ومع ذلك فإنها تسمح بالأداء الإيجابى، وذلك قد يحقق تقييما إيجابيًا فى مرحلة تالية.

٢٠- المشكلة الأخلاقية:

على أساس أن المشكلة الأخلاقية هى موقف سلوكى، قد يكون حقيقيًا أو

مصطنعًا، فإن هذا الموقف يتطلب التفكير الأخلاقى كما يقتضى ويتوافق مع صنع القرار الأخلاقى المرتبط بالتفكير. فالسلوك الأخلاقى يتأتى من التقاليد الاجتماعية المقبولة، مثل: مصادفة الأيدى، وتهنئة خصمين بعد عقد المصالحة بينهما.

وقد يكمن هذا الموقف فى صنع القرارات التى تؤكد حقوق الآخرين. ومما لا شك فيه أن مدرسى الأنشطة اللاصفية بطبيعة عملهم خارج حجرات الدراسة، فإنهم فى مكانة مميزة تمكنهم من نشأة وتأكيد نمو التلاميذ الأخلاقى. فالحاجة إلى التعاون والمشاركة والعمل الجيد والسلوك المثالى والعدالة والروح الرياضية، بمثابة أساسيات يجب أخذها فى الاعتبار بهدف تدعيمها عن طريق المشاركة الإيجابية الناجحة.

إن ممارسة الأنشطة يمكن أن تعزز الشعور بالفضيلة، وذلك يسهم فى مقابلة المشكلة الأخلاقية. فعلى سبيل المثال: فى ممارسة الهدف عندما يتحقق الهدف، ينتهى الوقت سريعًا، حيث تحاول كل مجموعة السيطرة على أركان النشاط من أجل إنجازه على الوجه الأكمل، مع مراعاة أن المدرس يستطيع أن يُوقف النشاط فى أى وقت عندما يأمر التلاميذ بالجلوس، ثم يثير المشكلة من خلال طرح السؤال التالى: هل تعمدتم حقًا مخالفة قواعد العمل التى يجب اتباعها فى ممارسة النشاط؟ وهل حاولتم تعطيل بقية التلاميذ للحصول على وقت إضافى كميزة أو منحة لكم؟ وقد ينتج عن إجابة السؤالين السابقين تنوعًا فى استجابات التلاميذ، فهناك من يوافق ومن يرفض، وفى كلتا الحالتين، فهذا يعطى الفرصة لتعزيز التفكير والنمو الأخلاقى.

وتتمثل أهم خطوات التدريس التى تحقق النمو الأخلاقى، فى الآتى:

* معرفة التلاميذ ميزة (أو ميزات) حل المشكلة الأخلاقية على أساس ممارساتهم الإيجابية.

* وصف المشكلة من خلال إجابة الأسئلة: ماذا حدث؟ ولماذا حدث؟ وكيف حدث؟.

* مساعدة التلاميذ ليركزوا على الكلمات والمصطلحات التى تصف المشكلة (هذه قضية تهدف....)، فالكلمة تتضمن: الأمانة والعدل و الاتصال والتعاون والعمل الجماعى والروح الرياضية.
* العمل مع التلاميذ لمعرفة معانى الكلمات ونتائجها إذا كانت مجهولة وغير معلومة بالنسبة لهم. فعلى سبيل المثال: الفشل فى فهم معانى كلمات، مثل: الأمانة والصدق والعدل يؤدى إلى، أو ينتج عنه أدوات سلبية غير مقبولة تربويًا واجتماعيًا.
* توضيح معانى الكلمات وأهميتها بالنسبة للموقف التعليمى التعلمى، مثل: لماذا تكون الأمانة مهمة؟ لأنها تمثل أحد مظاهر لياقتنا الأدبية.
* تطبيق المفهوم الذى تتضمنه الكلمة، مثل:
- ما مظاهر الأمانة؟
- أين ومتى تكون الأمانة مهمة فى المواقف التربوية؟
- لماذا تكون الأمانة مهمة فى كل ما نفعله فى حياتنا العملية؟
* دعم السلوك الأخلاقى الإيجابى بقدر الإمكان، مثل أن يقول المدرس: أنا حقيقة سعيد بتقريرك الدقيق والأمين عن الأعمال التى قمت بها.
* المشاركة الناجحة تتضمن حدودًا دنيا، أكثر من كونها تعبر عن المكسب والخسارة، فالمشاركة تهتم بكل ما يعنيه المدرس، وفى الوقت نفسه تمد التلاميذ بالاحترام والمنزلة التى يستحقونها.

إن وضع التلاميذ فى مواقف يتم تخطيطها على أساس سليم، يساعد التلاميذ على التفكير، وأخذ القرارات، والتعبير بأمانة عن القضايا الجدلية التى تختلف فيها وجهات النظر، وكل ذلك يساهم فى زيادة النمو الأخلاقى. بالإضافة إلى ذلك، فإن أخذ ميزة لأهمية العملية التعليمية التى تظهر بها عفوية الموقف، يعطى فرصة اتخاذ القرار الأخلاقى ويدعم السلوك الأخلاقى، بالإضافة لذلك، فإن السلوك الذى يعرضه المدرس أمام التلاميذ يلعب دورًا حيويًا فى تعليم الأطفال كيفية الاستجابة للقضايا الأخلاقية.

وتتمثل أهم ضمانات تدريس وتنمية تعليم الأنشطة اللاصفية فى الآتى:

* يوضح التأمل والنظرية والبحث فى تدريس وتنمية الأنشطة اللاصفية مدى المساهمة الفردية الفاعلة وتأثيرها على تنمية الأطفال؛ بسبب عدد المؤثرات الكثيرة المتنوعة المرتبطة بهذا الموضوع، لذلك يكون من الصعب تحديد ملامح التقييم النهائى، سواء فى العلاقة بين الأنشطة اللاصفية والتحسينات فى مفهوم الذات. وبعبارة أخرى، إن دراسة أنواع مميزة من خبرات الأنشطة اللاصفية ذات العلاقة المباشرة بالمقررات الدراسية يؤثر فى الأوجه الخاصة بالتنمية الفعالة. وهذه علاقة سببية (تحليلية)، كما أن القيام بنشاط بدنى ذو تأثير عام، (وهذه علاقة عرضية (طارئة)، وهذا لا يعنى أن خاصية برامج التعليم البدنى ليس لها تأثير على تنمية مفهوم الذات والتجمع الإيجابى، ولكن يعنى ـ ببساطة ـ القياس الدقيق للتغيرات المتنوعة، ويعنى أيضًا أن مدى هذا التأثير غير متاح.

يدرك المتخصصون فى مجال تنمية الأطفال، كما يعرف المتخصصون فى علم النفس، وأيضًا والمعلمون أن قياس التنمية الفعالة شىء فى غاية الصعوبة، ومع ذلك، فإنهم يهتمون بالتغيرات الإيجابية فى الأطفال من خلال برامج الأنشطة اللاصفية.

بالنسبة لمستويات المهارات العلمية التى يكتسبها التلاميذ غالبًا ما تكون محكومة بعوامل خارجة عن إرادتهم، مثل: القدرات العقلية، ونقص الخبرة، ونقص المعلومات، مما يجعل من الصعب على بعض التلاميذ معرفة مستويات أدائهم ومستوى أداء المجموعة بشكل دقيق. فلو كانت تلك المهارات ضعيفة ومتدنية ، لأنه لم يتم تنميتها أساسًا بطريقة صحيحة، فذلك يؤثر تأثيرًا سلبيًا على كفاءة أداء وتعلم التلاميذ. لو شعر التلاميذ بعدم قدرتهم على إنجاز بعض الأعمال، فهذا يؤدى بالتبعية إلى عدم قدرتهم على المشاركة. وإذا لم يرتبط التلاميذ بزميل لهم دراسيًا بسبب عدم قدرته على الإنجاز، فإنه يكون أكثر ميلاً للشعور السلبى والتقوقع حول ذاته، وعدم قدرته على مواجهة مشكلات الاندماج الجماعى والتجمع الإيجابى.

* يجب أن يسهم نمو التلاميذ فى شتى مجالاته تأكيد وتفعيل منظومة النجاح، حتى لا يمنون بالفشل. إن استخدام طرق التدريس التى تؤكد شخصية المتعلم تعتبر أساليب هادفة فى مساعدته على إيجاد قياس مناسب لمدى ما يحققه وينجزه. كذلك استخدام الاكتشاف الموجه، وطرق حل المشكلات خاصة أثناء المستويات الأولى لتعليم المهارات، يعتبر أيضًا طريقة ناجحة فى تنوع الحلول الصحيحة التى يستطيع أن يقدمها التلميذ، وذلك يساعده على إحراز النجاح. ومن الأمور المهمة أيضًا، أن يشعر التلاميذ بأنهم قادرون على تحقيق التقدم، خاصة فى المراحل الأولى من التعليم المرتبط بالمهارات. وبناء عليه، فإن النجاح يرتبط دائمًا بزيادة الجهود وتكرار المحاولات، أما الفشل فيؤدى إلى إحباط المتعلم، وشعوره بالقلق، وذلك يقلل من مجهوده وينقص عدد المحاولات التى يحاول أن يبذلها فى تعلم مهارة جديدة.

إن نسبة النجاح مقارنة بنسبة الفشل تحدد على أساس قدرة الأطفال على تأكيد النجاح إلى الحد الذى يؤهلهم لتوقع النجاح الأبعد والأفضل. إن الأشخاص الذين يعانون من ضآلة إحترام الآخرين لهم وقلة إحترامهم لأنفسهم، قد يحققون النجاح مثلهم مثل الآخرين، لكنهم لا يؤمنون بإمتلاكهم قدرات عقلية ضرورية أو خبرات تعلم صحيحة لتحقيق النجاح بكفاءة. وقد يعزون النجاح الذى حققوه لعامل الصدفة، وإن ما إكتسبوه من خبرات تعلم قليلة ومحدودة، يرجع ـ بالدرجة الأولى ـ إلى تكرار المهمة التى تكون فيها استجاباتهم غير ملائمة، أو تكون قدراتهم غير مناسبة، أو تكون معلوماتهم غير كافية. من المهم ـ دائمًا ـ أن يشعر التلاميذ بأنهم فى آخر الأمر قادرين على إنجاز المهم بدرجة عالية من الكفاءة، لذلك قد لا يستمرون فى المحاولة إذا شعروا بالفشل والإحباط. وهذا يؤكد أهمية تفعيل مواقف التعلم، لإثارة قدرتهم على إنجاز المهام الدراسية بنجاح.

والتعليمات الفردية الواضحة والمحددة مهمة جدًا للإعداد للنجاح، لذلك يجب على المعلم محاولة تصميم الأنشطة الفردية طبقًا لقدرة كل تلميذ، على أساس ما يمتلكه من معارف، وعلى أساس مستوى تحصيله المؤثر فى العمل. ولأن الخطوات

السابقة خطوات صغيرة وفردية لا تكفى ليكون التلميذ على ثقة بتحقيق النجاح، لذلك تكون الخبرات والمهارات الفردية ضرورية جدًا للتنمية المفيدة والمتوازنة التلاميذ.

وأيضًا، لأن الأطفال غالبًا ما يتجهون للاعتراض على الأنمطة التقليدية، فإن الأنشطة المثيرة ربما تغريهم وتقودهم إلى أداء الأعمال الجديدة والأكثر مجازفة، ولذلك يحتاج المدرس لمعرفة مدى اعتراض التلاميذ على الأنشطة والممارسات المعروفة لهم من قبل، فيقدم لهم بعض المهام الصعبة نسبيًا، والتى تثير دوافعهم الكامنة، وتتحدى قدراتهم العقلية قليلا، فذلك له أهمية حاسمة فى تحديد شعور الطفل بالنجاح أو الفشل. وعليه يقتضى تقديم أعمال المنافسة لتحقق أهدافها، أن يتم تقديمها عندما تصل تنمية الأطفال إلى درجة كافية من الكفاءة، وعندما يدرك التلاميذ أهمية السلوك التعاونى فى مجال المنافسة.

لتفعيل المواقف الدراسية الصفية، يجب أن يتقبل التلاميذ ـ بقناعة كاملة ـ المدرسين الذين يعملون معهم، حيث لا يوجد أدنى مجال أو فرصة للمضايقة والخوف أو النقد من المدرسين، وخاصة تلك التى تؤذى المشاعر والمضايقات، إذ إن تأثيرها يكون سلبيًا على مفهوم الذات والمجتمع الإيجابى. فالمدرس الذى يعمل مع الأطفال فى أمس الحاجة ليكون حريصًا فى تعاملاته معهم، لأنهم فى حاجة إلى الثقة والصدق أكثر من أى شىء آخر. فالمدرسون الماهرون الذى يهتمون بمساعدة الأطفال. ويهتمون بتنمية جهودهم يجب أن ينظروا بجدية إلى مستويات مهارة الحركة واللياقة للأطفال، ورغم أن تنمية التعليم القائم على النشاط والأداء يمثل الدواء لكل المشاكل التعليمية، فإنها تستطيع من خلال التدريس الجيد، عمل إسهامات إيجابية فى تدعيم مفهوم الذات الإيجابى وعناصر التراث الثقافى الإيجابى.

فى ضوء الحديث السابق، يجب تأكيد المفاهيم الأساسية التالية فى عملية التعليم/ التعلم لدورها المهم والفاعل، فى تنمية تفكير التلاميذ الموهوبين:

* مفهوم الذات واحترام الذات سلوكيات مكتسبة تتأثر بدرجة كبيرة بخبرات

المتعلمين وممارساتهم فى الأنشطة الفعالة، ولذلك يجب على المعلمين تسخير أقصى جهودهم الجسمانية وقدراتهم العقلية لتوفير الأنشطة الفاعلة التى تسهم فى تحقيق ذلك الهدف.

* تتأثر تنمية مفهوم الذات بعديد من العوامل التى تعالج من خلال التدريس الحسى الهادف، ولذلك يجب أن يحرص المعلمون على توفير الأنشطة اللامنهجية واللاصفية لتدريب التلاميذ الموهوبين عليها تدريبًا يعمل على تشغيل آلياتهم الذهنية، بما يسهم ـ بدرجة كبيرة ـ فى تقوية قدراتهم التفكيرية.
* إن النظرة الإيجابية للنفس عامل فى غاية الأهمية ليشعر التلاميذ بعامة بالأمن والمكانة.. ومن هذا المنطلق، يجب أن يساعد المعلمون التلاميذ الموهوبين بأن ينظروا لأنفسهم نظرة إيجابية، وخاصة أنهم يتميزون بالحساسية المفرطة تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين، إذا شعروا بمحاولات الإقلال من شأن موهبتهم، أو بمحاولات مقصودة لوضعهم فى منزلة أقل شأنًا مما يجب أن يشغلونها.
* إن ما يفعله التلاميذ بمشاركة بعضهم البعض، يستلزم تطبيق مبدأ: العمل سويًا على مستوى التعلم، إذ من خلال هذا المبدأ تتم مداولات بين التلاميذ، وإصدار أحكام على القضايا والمشكلات التى تعترض سبيلهم، وذلك يجعلهم مفكرين من طراز متميز، ومبدعين يستغلون أقصى طاقاتهم الجسمية والذهنية فى تحقيق نتائج لم تكن معروفة من قبل، ناهيك عن أن هذا المبدأ يؤكد قيمة وأهمية العمل التعاونى بين التلاميذ.
* تسهم الخبرات الاجتماعية الإيجابية فى تحسين الاندماج الاجتماعى، وذلك يتطلب الإتجاه الإيجابى نحو التعلم، كما يقتضى توافر تربية الشخصية وتفعيل أداءات التلميذ أخلاقيًا، وبذلك يتم تنمية تفكير التلاميذ، لأنه من خلال تكوينهم لاتجاهات إيجابية نحو التعلم، ومن خلال اكتسابهم التربية الصالحة، فإنهم يضعون أهدافًا محددة لحياتهم الدراسية الحالية والمستقبلية على السواء. وتحقيق هذه الأهداف يقتضى وضع الأصول المناسبة للعمل، وتنفيذ العمل يتطلب المتابعة والتقويم، وجميع هذه الخطوات تستوجب التفكير على المستويين: الفردى والجمعى، ضمانًا لجودة العمل.

* الاتجاهات عبارة عن سلوك مدروس مكتسب من المجتمع، وهذا السلوك يمكن إعادة تشكيله أو تغييره كاملا. ولكن إعادة التشكيل أو التغيير لا يتم بطريقة ارتجالية أو فوضية، وإنما يتم وفق أسس علمية صحيحة، حتى لا يكون مجرد فرقعات فى الهواء، تحركها ميول شخصية بحتة، دون إعمال العقل وتفعيل دوره. وعليه، ليكون الاتجاه إيجابيًا وصالحًا للإنسان ولغيره، يجب أن يكون وراءه تفكير صحيح يسنده ويعضده.

* إن تدريس مفهوم الشخصية ضرورى جدًا، وجدير بالاهتمام، فهو محاولة جوهرية لتحقيق الترابط بين جوانب الشخصية عن طريق المدرسين المهتمين بذلك. إذًا، يجب أن لا يقتصر إهتمام المدرس على الجانب العقلى للتلاميذ، وإنما ينبغى أن لا يوجه جل اهتمامه نحو جميع الجوانب التى تكون شخصية التلميذ وتشكلها. فالفرد لا يفكر من خلال آلياته الذهنية فقط، وإنما للوجدان والمشاعر والأحاسيس والميول والاهتمام دورها المهم والحاسم فى مقابلة المشكلات، شأنها فى ذلك شأن العقل نفسه.

* إن سمات الشخصية السوية، تؤكد بعض السمات الجوهرية التى تحدد مسار الإنسان، مثل: الاحترام والمسئولية والصدق والاهتمام والمواطنة الصالحة، وهذه يمكن تحقيقها من خلال أنشطة صفية ولا صفية. وفيما يتصل بتحقيق ذلك، فإن قيام التلميذ بتعليم نفسه منفردًا (التعلم الذاتى) يعتبر وسيلة فعالة لتعزيز نموه الذاتى: علميًا وثقافيًا واجتماعيًا وأخلاقيًا.. إلخ، وهذه المقومات تحدد مكانته فى المجتمع، وقوة الدور الذى يمكن أن يقوم به.

وبالطبع يفشل التلميذ فى تحقيق ذلك النمو، دون إمتلاك مقومات التفكير الصحيح، الذى يقوده إلى امتلاك ناصية وزمام الأمور بالنسبة للمشكلات والمعضلات التى يصادفها ويقابلها فى حياته، وبالنسبة للآمال والطموحات التى يسعى جاهدًا لتحقيقها فى المستقبل.

* يساعد التشجيع التلاميذ لرؤية أنفسهم على حقيقتها، وبذلك يمتلكون ثمار النجاح الذى يؤهلهم لتحقيق إنجازات تربوية عديدة، كما يساعدهم على ممارسة

تفكيرهم الفاعل وضبطه بما يتوافق مع طبيعة المعضلات التى تصادفهم. والحقيقة، يستطيع أى إنسان أن يفكر، سواء لاقى تشجيعًا أم لا، ولكن بالنسبة للتلاميذ الموهوبين، فإن التشجيع الذى يقدمه المدرس لهم، يكون له فعل السحر لتحقيق تفكير يقود إلى إبداعات جديدة واكتشافات معاصرة، كما يعمل على تحديد توقعاتهم ورؤاهم المستقبلية بدرجة كبيرة من الدقة والتحديد، وأيضًا يسهم فى حل المشكلات الدراسية والحياتية، وفى الربط بين تجليات وتداعيات الأمس واليوم، وبذلك يتمكن التلاميذ من وضع الخطوط العريضة لما سيكون عليه مستقبلهم العملى والوظيفى.

* مساعدة التلاميذ فى تقييم أعمالهم ذاتيًا، يسهم فى تشكيل السلوك المناسب الذى يجب أن يقوموا به، لتحقيق الهدف المنشود. فالتقويم الذاتى ضرورة واجبة وحتمية ليتعرف التلاميذ على الحدود الفارقة بين النجاح والفشل، لأنه دون ذلك قد تترسب فى أعمق أعماقهم اعتقادات غير صحيحة بالنسبة للتكليفات المطلوبة منهم. أيضًا، إذا استطاع التلاميذ تقييم أداءاتهم بدرجة كبيرة من الدقة، فذلك يعنى ـ ببساطة ـ أنهم استخدموا قدراتهم العقلية بكفاءة وتمكن فى الأعمال التى يقومون بها.