جامعة الإسكندرية
كلية التربية بدمنهور
قسم علم النفس التربوي

# احتمالات معاناة الأطفال ذوى المستويات العالية من الموهبة من الاضطرابات النفسية والسلوكية

اختيار وترجمة
**د. محمد السعيد أبو حلاوة**
مدرس الصحة النفسية والأطفال غير العاديين
كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية

**المكتبة الالكترونية**
**أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة**
www.gulfkids.com

# احتمالات معاناة الأطفال ذوى المستويات العالية من الموهبة من الاضطرابات النفسية والسلوكية[1]


## ملخص المقال:

يفحص هذا المقال أشكال الاضطرابات النفسية والسلوكية الفريدة التي ربما يعاني منها - لأسباب كثيرة بالطبع - الأطفال ذوى المهارات العقلية الفائقة جدًا والأطفال الموهوبون ذوى المستويات بالغة التقدم من الموهبة والتميز. إضافة إلي محاولة إلقاء الضوء على الفروق بين الأطفال ذوي المستويات العليا من الموهبة وأقرانهم ذوى المستويات المتوسطة. في سياق تناول مشكلات النمو المتقلب أو غير المتوازن أو غير المنتظم، الكمالية أو الرغبة في الإتقان المطلق، توقعات الراشدين أو الكبار، الحساسية الانفعالية المبالغ فيها أو الشديدة، تعريف الذات، الاغتراب، التواجد في بيئة تفاعل غير مناسبة، وصراع وغموض الدور.


## مقدمة:

يتميز الكثير من الأطفال الموهوبون عقليًا بالتوافق الاجتماعي الجيد، النضج الانفعالي، مفهوم الذات الإيجابي. وتؤكد نتائج الكثيرُ من الدراسات ما توصل إليه لويس تيرمان في دراساته للأطفال الموهوبين في بدايات القرن العشرين من نتائج مفادها أن الأفراد الموهوبين بصورة متوسطة يؤدون بصورة إيجابية في المدرسة ويحققون نجاحًا متميزًا في حياتهم التالية (Gallagher,1958;1975;Hollingworth,1942;Terman,1925). وتجدر الإشارة إلي أن مثل هذا النجاح في الحياة لا يتحقق هكذا تلقائيًا بالضرورة بل يعتمد إلي مدى بعيد على المساندة البيئية وعلى نوعية وطبيعة الوسط الاجتماعي الذي يحتوي الأطفال الموهوبين وعلى نوعية وطبيعة ردود أفعال الآخرين تجاه سلوكيات وتصرفات الأطفال الموهوبين وما يكمن بالتالي وراء ردود الأفعال هذه من اعتقادات واتجاهات نحو الموهبة بصفة عامة ونحو الأطفال الموهوبين بصفة خاصة.

وعلى الرغم من الاتفاق العام على أن الأطفال الموهوبين ربما يكونون متوافقون اجتماعيًا وناضجون انفعاليًا مقارنة بأقرانهم العاديين إلا أن هذا الاتفاق لا يعني أنهم محصنون بالضرورة ضد الاضطرابات النفسية والسلوكية. إذ توجد إشارات صريحة في واقع الأمر في الدراسات التي توصلت نتائجها إلي أن الأطفال الموهوبين أكثر توافقًا نفسيًا واجتماعيًا من أقرانهم العاديين تفيد أنه حتى ذوى المستويات المتوسطة من الموهبة معرضون لمخاطر المعاناة من **صعوبات توافق** متنوعة. كما تفيد بعض من هذه الإشارات كذلك إلي أنه كلما زادت درجة التفوق أو التقدم العقلي لدي هؤلاء الأطفال كلما زادت احتمالات معاناتهم من التأثيرات الضارة لعوامل الخطورة التي قد تعوق توافقهم الاجتماعي وتفضي إلي تعاستهم وضيقهم الانفعالي بصورة عامة

(Hollingworth,1942;Terman,1925;Terman&Oden,1947;Tannenbaum,1983).

وبالتالي قد يصح الإدعاء ابتداءً أن الأطفال ذوي المستويات غير العادية من النمو أو التفوق العقلي أكثر احتمالاً للمعاناة من التأثيرات الضارة لعوامل الخطورة المؤدية إلي مواجهتهم لصعوبات بالغة في التوافق الذاتي والاجتماعي. وقد وثقت نتائج بعض الدراسات الحديثة حقيقة

---

[1] **Roedell, W.(1984).**Vulnerabilities of highly gifted children, **Roeper Review, The Roeper School 1984 Vol. 6, No. 3, pp. 127-130.**

وجود أطفال لديهم مستويات موهبة بالغة التميز أو شديدة الرقي بصورة غير عادية في واقع الأمر تتخطى حدود المتعارف عليه وفق منحنى التوزيع الاعتدالي العادي أو المعمول به بالنسبة للقدرات العقلية (منحنى التوزيع الاعتدالي للذكاء مثلاً) فقد أمكن نتيجة دراسات أجريت في جامعة واشنطون(Roedell,Jackson,&Robinson,1980;Robinson,1980) ، وفي جامعة جون هوبكنز(Stanley,Keating,&Fox,1974;Keating,1976)،وفي جامعة دينفير(Silverman, in preparation) اكتشاف مجموعة فرعية من الأطفال الموهوبين أطلق عليهم الموهوبون ذوى المستويات غير العادية أو فائقي الموهبة والتميز. وطبيعي أن يختلف تعريف هؤلاء الأطفال من دراسة إلي أخرى كما أن حدود التمييز بين ذوي المستويات المختلفة من الموهبة تختلف أيضًا من دراسة إلي أخرى. فيصر بعض الباحثون على اعتبار معامل الذكاء فوق 145 يؤشر إلي الموهوبين ذوى القدرات غير العادية أو الفائقة، بينما يرفع باحثون آخرون سقف معامل الذكاء الفارق إلي 165 بل 180. ويعرف باحثون آخرون الموهبة غير العادية أو الفائقة بناء على درجات الأطفال على أنماط اختبارات أخرى منها اختبار الاستعداد الدراسي، واختبارات الابتكار أو الإنتاجية الابتكارية مرتفعة المستوي. وبغض النظر عن التعريف يوجد اتفاق عام مفاده أن الأطفال ذوي المستويات المرتفعة أو شديدة التميز من الموهبة أكثر عرضة لأنماط معينة من الصعوبات النمائية من الأطفال الموهوبين ذوي المستويات المتوسطة أو العادية وأكثر بطبيعة الحال من الأطفال العاديين. وتتضمن مصادر ومجالات الصعوبات النمائية: النمو غير المتوازن أو غير المتسق، الكمالية أو النزعة المبالغ فيها للإتقان المطلق، توقعات الراشدين أو الكبار، الحساسية الزائدة أو الشديدة، تعريف الذات، الاغتراب، البيئات غير المناسبة أو غير المرحبة، وصراعات الدور. وقد تزيد هذه المصادر والمجالات من احتمالات معاناة ذوي المستويات الراقية من الموهبة من الكثير من صور الخلل النفسي والسلوكي. وفيما يلي تناول تفصيلي لهذه المصادر والمجالات.

## أولاً النمو غير المتوازن أو غير المتسق أو المتقلب أو المتقطع Uneven Development

أوردت ليتا هولينجورث 1942 التعليق التالي بالغ الدلالة في الحقيقية تأكيدًا على عدم اتساق النمو العقلي والنمو الانفعالي لدي الأطفال ذوى المستويات الراقية من الموهبة "أنه من الصعب أن نتصور أن يمتلك طفل ما ذكاء **راشد** وانفعالات **طفل**" (Hollingworth,1942,P.282). ويفهم من دلالة هذا التعليق أن الفجوة بين القدرات العقلية المتقدمة للطفل ذو المستوي المتميز من الموهبة، والمهارات الانفعالية والاجتماعية والبدنية للمجموعة العمرية للأطفال التي ينتمي إليها يمكن أن تؤدي إلي توقعات غير منطقية أو غير واقعية لأداء مثل هؤلاء الأطفال. فعادة ما يعاني الأطفال الموهوبون من الإحباط عندما لا تمكنهم قدراتهم البدنية المحدودة من تجسيد أو بناء المشاريع المعقدة التي يخلقونها في عقولهم نتيجة قدراتهم التخيلية غير العادية. ويتوقع الكبار أن يتطابق النضج الانفعالي والاجتماعي مع المستوى المرتفع من النمو العقلي والقدرات العقلية المتميزة لهؤلاء الأطفال. وبناء عليه قد يتسرعون في وسم أو تسمية الأطفال ذوى القدرات العقلية المنطقية الراقية بأنه طفل مشكل أو يعاني من مشكلة سلوكية خاصة عندما يصدر عن مثل هذا الطفل ثورة غضب لا تتناسب مع عمره الزمني نتيجة عدم فهم الآخرون له. والأخطر من ذلك هو تركيز الراشدين أو الكبار على مجالات النمو الأقل أو الأبطأ ويتجاهلون في الغالب قدرات التميز العقلي الفائق. وربما لأسباب كثيرة لا يتم اكتشاف موهبة الطفل بل قد تختفي هذه الموهبة نتيجة التركيز على بعض صور التمايز السلوكي للأطفال الموهوبين عن أقرانهم العاديين أو عن الحدود العادية للسلوك ومن هنا تظهر لدي هؤلاء الأطفال مشكلات سلوكية هي في **حقيقتها دالة لفشل المجتمع في الاعتراف بموهبة الطفل أو فشله في تقديرها** ،وبالتالي تتخذ هذه المشكلات صيغ تطورية بالغة الخطورة قد تفضي بهم إلي سوء

التوافق وعدم النضج الانفعالي والاجتماعي. ويقدم لنا وايتمور 1980 مثالاً للطفل بوبي الذي يبلغ معامل ذكاؤه العقلي 153 ومع ذلك رسب في الصف الثاني نتيجة سلوكه التخريبي وفشله في أداء الواجبات المنزلية. وفي سياق تفسير وايتمور للأسباب المحتملة الكامنة وراء رسوب بوبي وجد أن ميل **المعلمين إلى التقليل من قيمة قدرة الطفل يمكن أن يحدث تدهورًا أو انخفاضًا سريعًا في تقدير الطفل الموهوب لذاته** (Whitmore,1980). ووجد برانجل 1970 على سبيل المثل أن عدد كبيرًا من إجمالي 103 طفلاً لامعًا (ذوي معامل ذكاء 145) أحيلوا إلي العيادة النفسية بسبب مشكلة سوء التوافق العام وبالكشف عن الأسباب الكامنة وراء ذلك وجد أيضًا أن عدم تقدير المعلمين لمواهبهم وتقليلهم من شأنها وتسفيههم لآراء وطموحات وتعليقات هؤلاء الأطفال من بين أهم الأسباب التي أدت إلي سوء توافق هؤلاء الأطفال ووجد أن أبرز مؤشرات أو أعراض سوء التوافق كانت الافتقاد إلي الثقة في الذات التي سرعان ما تتحول إلي فقدان الثقة في الآخرين (Pringle,1970).

## ثانياً الكمالية والنزعة إلي الإتقان المطلق Perfectionism .

يظهر معظم الأطفال الموهوبون رغبة داخلية قوية للإتقان والميل إلي الكمال المطلق مما يدفعهم إلي وضع أهدافًا شخصية مبالغ فيها قد يتعذر في غالبية الظروف تحقيقها. وربما تفسر هذه النزعة أو ذاك الميل في ضوء أن الأطفال ذوي المستويات المتميزة من الموهبة يستخدمون أقصي قدراتهم التصورية لتخيل نواتج أو مخرجات طموحة وذات تفاصيل متنوعة، ثم يوجهون مهارات التفكير الناقد المتطورة لديهم إلي المهام التي تمزق أو تحول دون تحقيق أهدافهم أو مثلهم الشخصية بالغة الارتقاء. ومع تعلمهم تقدير واحترام العمل الحرفي المتقن في مجال الفنون والعلوم نراهم يضعون مجموعة من المعايير ذات مستويات عالية بل فائقة لتقييم أعمالهم الشخصية وبالتالي يصبحون متعجلون نمو المهارات التي تمكنهم من تحقيق أعمالاً تنطبق عليها هذه المعايير. وبعد سنوات طويلة من سماع هؤلاء الأطفال لآبائهم ومعلميهم يقولون لهم نعم هذا تفكير رائع ومشاريع متميزة؟!! يستدخلون هذه الأقوال في بنائهم النفسي ويعتبرونها بالتالي طموحات مشروعة يمتلكون بالضرورة إمكانيات تطبيقها. ولما كان مستوي قدراتهم البدنية والانفعالية والاجتماعية غير متسق مع قدراتهم العقلية التي مكنتهم من تفعيل تخيلاتهم المعرفية لبناء هذه الأفكار والمشاريع تصوريًا هنا يجد الأطفال الموهوبون نتيجة عجزهم عن تطبيق أو تنفيذ مشاريعهم التخيلية هذه أمام طريقين لا ثالث لهما: الأول: فقد الثقة في الذات. والثاني: فقد الثقة أيضًا في الآخرين نتيجة التغذية الراجعة غير الواقعية التي يتلقونها منهم. فكيف يقول الآخرون لهؤلاء الأطفال آه يالها من فكرة رائعة!!! يالـه من مشروع متميز!!! ويكتشف الأطفال الموهوبون عجزهم عن نشر أفكارهم وعجزهم في نفس الوقت عن ترجمة مشاريعهم إلي واقع ملموس. ويوجد نقطة أخرى جديرة بالانتباه في هذا الصدد هي أن غالبية الموهوبون يجدون أنفسهم مثقلون في واقع الأمر بالتفكير فيها وتتمثل هذه النقطة أن غالبية الأطفال الموهوبون يحصلون على درجات مرتفعة جدًا في الاختبارات والامتحانات المدرسية التي تجرى في نظم التعليم التقليدية من خلال بذلهم لأقل مجهود مما يجعلهم يقتنعون على مستوي بنيتهم النفسية العميقة أن هذه الدرجات المتميزة ليست في واقع الأمر مقياسًا جادًا أو حقيقيًا لكامل طاقاتهم أو أدائهم بل لا تتسق مع معايير الإتقان والتميز التي يضعونها لأنفسهم. ومن هنا قد يقول مثل هؤلاء الأطفال لأنفسهم (فنية التحدث مع الذات Self-Talk Technique) لماذا نبذل مزيدًا من الجهد طالما أننا نحصل على درجات مرتفعة بأقل مجهود وطالما أن معايير النجاح والتميز متدنية إلي مثل هذا الحد هذا من جانب، ومن جانب آخر تلح عليهم دافعية تحقيق الذات. وبين رحى تقبل الواقع وضغط الدافعية للتميز وفق مستويات إتقان عالية متباينة بصورة كبيرة عن المستويات العادية المعمول بها في غالبية النظم التعليمية التقليدية تتمزق في واقع الأمر شخصية الأطفال الموهوبون بل يمكن القول بلغة التحليل النفسي أن هذه الإشكالية تمثل دينامية

الصراع النفسي الداخلي الحقيقي لدي الأطفال الموهوبين. مما قد نتوقع معه أن يحلونه بميكانيزمات أو حيل توافق قد تكون غير سوية.

وتجدر الإشارة إلي أن الكمالية أو الدافعية إلي الإتقان المطلق لها بعدين بعد إيجابي وآخر سلبي. فيما يتعلق بالبعد الإيجابي يفترض أن تزود دافعية الإتقان والرغبة في الكمال الأطفال الموهوبين بطاقة نفسية داخلية قوية تفضي إلي تحقيقهم لإنجازات عظيمة أو بالغة التميز. ويمكن تلمس أهم مؤشرات هذه الطاقة النفسية الداخلية بلغة محسوس في الانتباه الشديد إلي التفاصيل الضرورية للبحث والاستقصاء العلمي، الالتزام والتعهد الذي يدفع الملحن أو المؤلف الموسيقي إلي العمل الشاق إلي أن يتوصل إلي الأداء الموسيقي الذي يترجم بالضبط ما يتخيله، الإصرار والمثابرة التي تدفع الفنانين إلي العمل المتواصل المستمر حتى يجسدون بالفعل ما يتصورونه. كل هذه مؤشرات للطاقة النفسية الداخلية المرتبطة أو الناتجة عن الكمالية أو الدافعية إلي الإتقان المطلق. وفيما يتعلق بالبعد السلبي علينا أن نقول أن وضع المرء لنفسه معايير أداء مرتفعة ليس أمرًا سيئًا في ذاته إلا أنه يقتضي قراءة دقيقة واقعية لمتطلبات وممكنات الوصول إلي الأداء الذي تنطبق عليه و/أو تجسد هذه المعايير. وطبيعي أن تتوزع هذه المتطلبات والممكنات على محورين الأول: ذاتي خاصة بامتلاك المرء للمهارات الحركية، الانفعالية، الاجتماعية، التقنية للوصول إلي هذا الأداء، الثاني: موضوعي خاص بمدى توافر العوامل الاجتماعية الثقافية والبيئية. وبالتدقيق في هذين المحورين نجد أن خاصية عدم التطابق أو عدم الاتساق بين مجالات أو مظاهر النمو النفسي لدي الأطفال الموهوبين قد يعوق تحقيقهم للكمالية أو الدافعية إلي الإتقان المطلق ونجد أيضًا في ظل ثقافة عدم تقبل المتمايز، المختلف؛ ثقافة التركيز على المسايرة، الإذعان، الطاعة؛ ثقافة التوجه إلي النقد ورؤية المثالب والدوران في فلكها وإسقاط أحكام على مجمل شخصية المرء بناء عليها. كلها مصادر للضغوط النفسية بالغة الخطورة على التكوين النفسي للأطفال الموهوبين. وبالتالي يسهل في ضوء مثل هذا التحليل تفهم كيف أن إلحاح الكمالية والدافعية إلي الإتقان المطلق والاتجاهات الاجتماعية السلبية يمكن أن تشل القدرات التخيلية، تقتل الروح، وتعوق الأطفال الموهوبين من الأداء وفق معايير التميز ومن هنا عدم إخراج مظاهر الموهبة والتميز من حيز الوجود بالقوة إلي فضاء الوجود بالفعل.

وربما يفضي إلحاح الدافع الداخلي للإتقان بالكثير من الأطفال الموهوبين إلي رسم صورة لأنفسهم مفادها أنهم فاشلون حتى لو أفادت الشواهد الخارجية (درجاتهم مثلاً في الامتحانات أو الاختبارات المدرسية) تحقيقهم لمستويات نجاح عالية. وهنا يكمن الخطر الحقيقي الذي يجب أن تنتبه إليه برامج الإرشاد النفسي لهذه الفئة من الأطفال (تصحيح صورة الذات) . ويمكن تفهم دلالة هذا الخطر من خلال التوقف عند نتائج سلسلة الدراسات التي أجرتها كارول دويك وتلامذتها التي استهدف تبين الفروق بين الأطفال الذي يظهرون الإحساس بالعجز عند مواجهة الفشل والأطفال الذين يظهرون إحساسًا بالتمكن أو الجدارة والكفاءة في مواجهة الفشل. وربما تفيدنا نتائج سلسلة الدراسات هذه من الإجابة عن السؤال الذي مفاده: لماذا يدرك الأطفال ذوى القدرات العقلية الراقية أنفسهم بأنهم أقل جدارة أو أقل كفاءة مما هم عليه في الواقع؟

فقد وجدت دويك من خلال مراجعتها للعديد من الدراسات مثل (Diener&Dweck, 1978;1980;Dweck,1975;Dweck&Repucci,1973) أن الأطفال الموهوبين الذين يسيطر عليهم الإحساس بالعجز يعزون فشلهم إلي وجود عوامل ثابتة يتعذر تغييرها مثل: نقص القدرة في حين يعزون نجاحهم إلي عوامل متغيرة مثل المجهود أو الحظ. في حين يعزو الأطفال الموهوبين الذين يسيطر عليهم الإحساس بالكفاءة والجدارة على الجانب الآخر نجاحهم إلي عوامل ثابتة مثل القدرة ويعزون إخفاقاتهم إلي عوامل متغيرة مثل المجهود أو الحظ. فعندما ينجح الأطفال الموهوبون الذين يشعرون بالكفاءة والجدارة الشخصية يفسرون نجاحهم باعتباره تشخيصًا لقدراتهم العالية، وعندما يفشلون يميلون إلي التركيز على تعديل استراتيجيات حل مشكلاتهم بدلاً من تحليل أسباب الفشل(Diener&Sweck,1978). بينما يفسر الأطفال الموهوبون الذين يحسون بالعجز على الجانب الآخر فشلهم أو إخفاقاتهم باعتبارها تشخيصًا فعليًا

لإدراكهم لقصورهم الشخصي ونقص قدراتهم الشخصية وبالتالي يميلون إلي التبلد السلوكي والتوقف عن المجهود بدلاً من محاولة تجريب استراتيجيات مختلفة. ويمكن القول بأن الأطفال الموهوبون في ظل النظم التعليمية التقليدية لا يدركون أن نجاحهم دالة لقدراتهم العالية أو المتميزة بل هو دالة لسهولة المهام، لعطف المعلمين، أو لمجرد الحظ. وعندما تفاعل الكمالية أو الدافعية نحو الإتقان المطلق مع إدراك الفشل على أرضية ما يمسي بوجه العجز ربما يظهر الأطفال ذوي المستويات الراقية من الموهبة انخفاض[2] دال في مفاهيم الذات، وتطبيق مداخل أو طرق غير فعالة في حل المشكلة. على الجانب الآخر عندما تتزاوج الكمالية أو الدافعية مع التوجه إلي الجدارة والكفاءة أو الأهلية الشخصية كأسلوب عزو هنا تكون المحصلة نواتج ابتكارية بالغة الرقي.

والسؤال كيف نصل بأبنائنا الموهوبون إلي البعد الإيجابي الثاني السابق؟ قد يكون من المفيد أن نقدم للطفل الموهوب تغذية راجعة نوعية محددة تركز على أعماله بدلاً من التقييمات الكلية لشخصيته هنا ندفعه إلي تركيز انتباهه وجهده في الاستراتيجيات التي يمكن بمقتضاها تصحيح أو تجويد هذه الأعمال بغض النظر عن النجاح أو الفشل. وقد يكون للتغذية الراجعة التي يتلقاها الأطفال الموهوبين من الخبراء من خلال برامج ما يمكن تسميته أهل الذكر (أي القادة والموهوبون بالفعل في مختلف مجالات التميز والإبداع مثل الأدباء، الشعراء، الفنانون التشكيليون،.....) أو ورش العمل الخاصة أهمية بالغة في واقع الأمر إذا يمكن أن تساعد الأطفال الموهوبين على فهم/تفهم أن التميز والإبداع وتجسيدهما في أعمال مفيدة ملموسة يتطلب تكريس سنوات طويلة من العمل والمثابرة وأن التجويد والإتقان لا يأتيان هكذا كرمية من غير رام بل دونهما جهد مكثف وضريبة معاناة ضخمة.

## ثالثاً توقعات الراشدين أو الكبار.

عادة ما يدفع الكبار أو الراشدين الأطفال الموهوبين بإصرارهم على حثهم على العيش فوق مستوي طاقتهم وإمكانياتهم النمائية (البدنية، الحركية، الانفعالية، والاجتماعية) إلي تعظيم الكمالية أو الدافعية إلي الإتقان التام أو المطلق. فقد يحشد الآباء روتين التفاعل اليومي للطفل الموهوب (عقليًا أو غير ذلك من مجالات الموهبة) بالدروس وغير ذلك من الأنشطة التي تستهلك معظم[3] وقت يقظتهم وهنا لا يتوافر لمثل هذا الطفل الوقت لأحلام اليقظة أو للعب باللعب أو الدمى العادية أو للتفاعل مع أقرانه العاديين. وليت الأمر يتوقف عند هذا الحد بل عند دخول هذا الطفل إلي المدرسة وبمجرد ملاحظة المعلمين لوميض موهبته أو تميزه يثقلونه بأكوام من التكليفات والمهام الإضافية في كافة الاتجاهات والمجالات الدراسية في ظل سيطرة وهم عام على غالبية المعلمين مفاده أن الموهبة والتميز يمكنان الطفل هكذا بالضرورة من الأداء الفائق في كل المجالات الدراسية. مما يتناقض مع واقع الموهبة في الحقيقة إذ أن الطفل الموهوب ليس بالضرورة موهوبًا في كل شيء بل هو طفل قبل كل شيء لديه مظاهر ضعف أو قصور كما أن له اهتماماته الخاصة التي قد تجعله يفضل مواد وأنشطة دراسية معينة في لا يفضل مواد أو أنشطة أخرى. هنا يجد مثل هذا الطفل نفسه واقعًا في ورطة تزايد وتيرة ضغوط المعلمين وتوقعاتهم وواقع إمكانياته وقدراته واهتماماته الشخصية. فقد يقول معلم الحساب ابذل مزيدًا من الجهد في الحساب!! ويقول له آخر تمتلك القدرة على لإنجاز أو تحقيق المزيد!! وآخر ركز في تحسين مهارات الكتابة!!! ورابع أنت موهوب فعلاً كثف مذاكرتك في الدراسات الاجتماعية!! ويقول له خامس لم تتوصل بعد إلي قدرتك الكاملة!!!. صحيح ربما يتمكن الطفل متعدد المواهب من التميز في الكثير من المجالات الدراسية، لكن واقع البناء النفسي للأطفال الموهوبين، وواقع

---

[2] ـ هكذا بنصه في المقال الإنجليزي ـ ويميل المترجم إلي تفضيل عبارة قصور أو تشوه دال في مفهوم الذات.

[3] هنا تتحول الموهبة والتميز نقمة حقيقية تحرم الطفل الذي أنعم الله عليه بها من عالم الخبرة الاجتماعية العادية أو من العيش تلقائية وبراءة طفولته، حماقتاها،إخفاقاتها، ونجاحاتها.

الوقت المتاح، وواقع التنوع الكبير في اهتماماتهم وميولهم قد يجعل مثل هذا التميز مستحيل. ولا تكمن الخطورة في عدم التميز في مجال معين بل تكمن في ردود أفعال الآخرين تجاه عدم التميز في مجال معين فقد تخرب ردود أفعال معلم واحد البناء النفسي العام للطفل الموهوب لدرجة قد تنطفئ معها جذوة موهبته.

## رابعاً الحساسية الانفعالية الشديدة Intense Sensitivity.

تفيد نتائج الكثير من الدراسات أن الحساسية الانفعالية الشديدة والتجاوب الانفعالي الداخلي مع هذه الحساسية وهي خاصية أصيلة للأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الموهبة يمكن أن تزيد من كثافة وشدة ردود أفعالهم لمشكلات النمو العادي (Silverman,1983;Whitmore,1980). وتضع هذه الحساسية الانفعالية الشديدة الطفل الموهوب في إشكالية اجتماعية بالغة الخطورة نتيجة سوء تفسيره للقرائن أو الهاديات الاجتماعية أثناء تفاعله الاجتماعي مع الآخرين فغالبية الأطفال فائقي الموهبة يتصورن أثناء تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين أنهم منبوذون أو غير متقبلون مع أن الأمر في الحقيقة على نحو مغاير (Whitmore,1980). إضافة إلي أن الحساسية الانفعالية للأطفال فائقي الموهبة تجعلهم أكثر إدراكاً للظلم الاجتماعي وأكثر إدراكًا في واقع الأمر لمختلف صور النفاق والرياء الاجتماعي التي تشيع في المجتمع مما يجعل الكثير منهم يشعرون بالقنوط وبالتالي الاستخفاف والزهد في عالم الخبرة الاجتماعية منذ فترة مبكرة من حياتهم.

وعلى الرغم من أن الحساسية الزائدة للقرائن أو الهاديات البيئية والاجتماعية ربما تكون استجابة عادية لدي الأطفال الموهوبين تشير لندا سيلفرمان1983 إلي أنه ربما يدرك الأطفال الموهوبون أن خبراتهم الانفعالية الداخلية الشخصية الشديدة شاهد على أن هناك شيئًا ما خطأ في تكوينهم النفسي(Silverman1983). وربما يسخر الأطفال العاديين من ردود الأفعال القوية التي تصدر عن الأطفال الموهوبين لأحداث أو وقائع يرونها هم أنها عادية وقد تجعل هذه السخرية أو الازدراء الأطفال الموهوبون يشعرون أنهم حمقي أو غرباء.

ويمكن أن يكون للحساسية الانفعالية الزائدة مثلها مثل الكمالية أو الدافعية إلي الإتقان المطلق تأثيرات إيجابية أو سلبية بناء على نوعية وطبيعة استجابة الأطفال الموهوبون لها وبناء على نوعية وطبيعة ردود أفعال المحيطين بهم تجاه صور تعبيرهم عن هذه الحساسية.

## خامساً تعريف الذات Self-definition.

ربما يعاني الأطفال ذوي المستويات الراقية من الموهبة والتميز في مرحلة عمرية مبكرة مما يعرف بأزمة الهوية التي غالبًا ما يعاني منها المراهق العادي في مرحلة المراهقة وذلك لأن مدخل التحليل المنطقي الشديد الذي يتبعه الأطفال الموهوبون في مرحلة عمرية مبكرة من حياتهم يفضي إلي ميلهم إلي التحليل العميق لأنفسهم. كما أن تزاوج هذه الخاصية مع الكمالية أو الدافعية إلي الإتقان المطلق مع توقعات الكبار أو الراشدين غير الواقعية يجعل من عملية تشكيل أو تكوين الهوية أمرًا بالغ الصعوبة في واقع الأمر بالنسبة للكثير من الأطفال ذوي المستويات العليا من الموهبة.

وبالإضافة إلي أن الأطفال ذوي المستويات الفائقة من الموهبة خاصة متعددو المواهب منهم لديهم إمكانيات النجاح في عددًا من المجالات المختلفة مما يجعل من مهمة تحديد المجال الذي يجب عليهم الاندماج وتركيزهم فيه أمرًا شديد الإيلام لهم بل تمثل خبرة ما يصح تسميته بتقرير المصير من أصعب الخبرات التي يوجهها مثل هؤلاء الأطفال(Sanborn,1979). ومما يزيد من صعوبة هذه المهمة شك الكثير من الأطفال الموهوبون في إمكانية العيش وفق توقعاتهم ومعاييرهم الذاتية ووفق توقعات الآخرين وهنا نجدهم يقعون في حيرة نفسية بالغة التأثير فيما يتعلق بتعيين مجال الموهبة الحقيقية إضافة إلي

مخاوفهم أو قلقهم المتعلق بالطرق التي يختلفون فيها عن الأطفال العاديين والتي قد تجعلهم يمثلون فئة من الأطفال يبتعد عنهم الأطفال الآخرون ويرفضون التفاعل معهم. وهذه مآزق حقيقية يواجهها الأطفال الموهوبون قد تشوه من تعريفهم لأنفسهم في عالم مربك وعدائي غالبًا.

## سادساً الاغتراب Alienation .

على الرغم من الأطفال ذوي المستويات المتوسطة من الموهبة مشهورون بين جماعة الرفاق أو جماعات الزملاء التي يتواجدون فيها فإن الأطفال ذوي المستويات غير العادية أو الفائقة من الموهبة يواجهون صعوبات بالغة في إيجاد أقران متوافقون معهم(Gallagher,1958). وتشير ليتا هولنجورث 1942 وأوشيا 1960 إلي أن مشكلات التواصل، والانتقال من المنزل إلي المدرسة ربما تكون واحدة من الأسباب المرجحة لمعاناة الأطفال ذوي المستويات الفائقة من الموهبة من العزلة(Hollingworth,1942;O'Shea,1960). فإذا أخذنا حالة طفل يبلغ من العمر ثلاث سنوات يعبر عن الأفكار المجردة بمفردات لغوية لا يفهمها إلا طفل عمره ست سنوات هنا يصبح هذا الطفل غريبًا وسط أقرانه الذين تبلغ أعمارهم ثلاث سنوات نظرًا لأنهم لن يفهمونه بطبيعة الحال. والطفل الموهوب الذي يبلغ من العمر أربع سنوات ويستطيع لعب الشطرنج يصعب أن يجد من بين أقرانه بنفس عمره من لديه نفس مهارات اللعب(Roedell,Jackson,&Robinson,1980) .

وربما يطور الأطفال الموهوبون نتيجة مفاهيمهم المتقدمة لتنظيم الجماعة طرق تعامل تتشابه من طرق تعامل الكبار مع بعضهم وهنا قد يتهمون بالتسلط أو التحكم. وعندما تفشل الطرق التي يتبعها هؤلاء الأطفال لتتقبلهم جماعة الأقران ربما ينسحبون من التفاعلات الاجتماعية. فقد شخص مجموعة من المعلمين حالة طفل عمره أربع سنوات بأنه مضطرب انفعاليًا بسبب ميله إلي الانسحاب من التفاعل الاجتماعي وبسبب قلق والديه عليه ألحقاه ببرنامج لتعليم ذوي المستويات العليا من الموهبة حيث شخص المعلمون القائمون على تنفيذ هذا البرنامج حالته بأن علامات أو مؤشرات الاضطرابات الانفعالي التي يقول المعلمون السابقون أنها لديه هي مجرد ردود أفعال لعدم وجود أقران على نفس مستوي مواهبهم لتفاعل معهم.

ولا شك أن الأطفال الذين ينسحبون من التفاعل الاجتماعي من وقت مبكر يحرمون أنفسهم من فرص تعلم مهارات التفاعل الاجتماعي التي تمكنهم من السلوك الاجتماعي الإيجابي. فعلي الرغم من أن الأطفال ذوي القدرات العقلية المتقدمة لديهم فهماً راقيًا في واقع الأمر عن ديناميات التفاعل الاجتماعي إلا أن أفكارهم الإيجابية أو الجيدة لا تترجم إلي سلوك اجتماعي لافتقادهم إلي المهارات الانفعالية والاجتماعية التي غالبًا ما تكتسب من خبرات التفاعل الاجتماعي مع أقران حقيقيين من أعمار زمنية مختلفة قد يكونون أكبر في العمر منهم (Roedell,Jackson,&Robinson,1980).

ولسوء الحظ فإن الاغتراب الاجتماعي لدي الأطفال ذوي المستويات غير العادية من الموهبة يتفاقم نتيجة إصرار المعلمون والآباء على قضاء الأطفال الموهوبين معظم وقتهم بصحبة أقران من نفس عمرهم الزمني. والافتراض الصحيح هنا أن الأطفال من نفس المجموعة العمرية يشكلون جماعة الأقران الحقيقية للأطفال ذوي مستويات النمو النفسي العادي وليس للأطفال ذوي المستويات الفائقة من الموهبة. كما ، مصطلح أقران لا يعني في جوهره بالضرورة الناس من نفس العمر الزمنى، لكنه يشير في الحقيقة إلي الأفراد الذين يستطيعون التفاعل مع بعضهم البعض على قدم المساواة حول القضايا ذات الاهتمامات المشتركة(Lewis,Young,Brooks,&Michelson,1975).

وعادة ما يواجه الأطفال ذوي المستويات العليا من الموهبة صعوبات في إيجاد أقرانهم متطابقين معهم نمائيًا من بين زملائهم من نفس العمر الزمني وبالتالي يفضل الكثيرُ منهم الزملاء

الأكبر سنًا(Hollingworth,1942,Silverman,[4] in preparation) . وإذا مُكّنَ الأطفال الموهوبين من الاختيار سنجدهم يميلون إلي تكوين أصدقاء مع الآخرين ذوي العمر العقلي المشابه لهم بغض النظر عن سنهم(O'Shea,1960).

وتجدر الإشارة إلي أنه فيما يتعلق بالأطفال الموهوبين ذوي مظاهر النمو النفسي غير المتوازن (الذين يوجد لديهم فجوة مثلاً بين نموهم العقلي ونموهم الانفعالي أو الاجتماعي) ربما تتنوع أو تختلف جماعات الأقران لهم بناء على نوع وطبيعة النشاط الذي يتم التفاعل حوله. فالبنسبة للطفل ذو المهارات العقلية غير العادية والمهارات البدنية أو الحركية العادية ربما يكون له جماعتين من الأقران الأولي يناقش معها القضايا الفكرية أو يلعب معها الشطرنج والثانية تمثل أقران يلعب معهم كرة القدم مثلاً.

ويمكن تجنيب الأطفال ذوي المستويات غير العادية من الموهبة احتمالات العزلة الاجتماعية من خلال وضع برامج (تدريبية، تعليمية، أو إرشادية) تكسبهم مهارات تكوين أصدقاء لهم نفس الاهتمامات والقدرات. وما لم تصاغ مثل هذا البرامج فإن الأطفال ذوي المستويات العليا من الموهبة ستسقط عليهم من قبل أقرانهم أوصاف مثل مختلفون، غرباء، حمقي .....الخ وربما يدخل هؤلاء الأطفال هذه التسميات أو الأوصاف في مخططاتهم السيكولوجية التي ينطلقون منها في تعريفهم لأنفسهم ويصبحون بناء على ذلك منعزلون اجتماعيًا لدرجة يفضي استمرارهم في هذه الحالة إلي الاغتراب النفسي والاجتماعي. ويصف طفل عمره خمس سنوات يدعي رونالد هذه المشاعر عندما يقول " أتعرفون لماذا "بل " أفضل أصدقائي؟ لأنه الشخص الوحيد الذي فهم بدقة من أنا؟.

## سابعاً البيئات غير المناسبة Inappropriate Environments.

تزداد احتمالات تعرض الأطفال الموهوبين لعوامل الخطورة المؤدية إلي الخلل النفسي والسلوكي إذا قضوا نسبة كبيرة من وقتهم في بيئات تعليمية غير مناسبة. والقاعدة هي كلما ارتفع مستوي قدرات الطفل الموهوب كلما كانت البرامج التعليمية المقدمة له في الفصول التعليمية العادية غير مناسبة.فالطفل الموهوب الذي يبلغ من العمر سبع سنوات وقدرات الاستدلال العقلي لديه تتساوى مع قدرات الاستدلال العقلي لطفل الحادية عشر ومهارات القراءة والحساب لديه تتساوى مع مستوي تلاميذ الصف الخامس يصبح من العبث وضعه بناء على عمره الزمني في مستوى الصف الثاني إذ سيجد نفسه بالضرورة في هذه الحالة غير مستفيد من البرامج والأنشطة والخبرات التعليمية التي تقدم إليه وبالتبعية سيصرف طاقة الفعل لديه إلي مشارب أو مسالك أخرى غالبًا ما توقعه في مشكلات متعلقة بالنظام مما يدفع المعلمين خطأ إلي إسقاط أسماء غير حقيقية عليه مثل مشاكس، عنيف، مستهتر، ...الخ (Stanley,Keating,&Fox,1974,Keating,1976).

وتشكل معظم البرامج المقدمة للأطفال الموهوبين بيئات تعليمية غير مناسبة للطفل ذو مستوي الموهبة غير العادي أو الفائق(Stanley,1979). فلو أخذنا مثلا البرامج التي يلتحق بها الأطفال الموهوبون لجزء من الوقت نجدها تخفف بالفعل من عبء معاناتهم من الفصل العادي ولكن لمدة ساعات قليلة كل أسبوع، وحتى في حالة تخصيص بعض المدارس لفصول خاصة بالموهوبين (المتفوقون) (برامج الإثراء) نجد أن المحتوى والخبرات والأنشطة التعليمية التي تقدم لهم لا علاقة لها بالمرة بنظم فرز وتشخيص التلاميذ الذين يفترض أن يلتحقوا بهذه الفصول. فقد يلحق علي سبيل المثال طفل ذو قدرات حسابية (رياضية) لامعة أو عالية بمثل هذه البرامج ويجد نفسه يقضي معظم ساعات برنامج الإثراء في تعلم الكتابة والفنون الابتكارية دون أدنى

---

[4] كتب هذا المقال سنة 1984 ويعني ذلك أن دراسة لندا سيلفرمان المشار إليها في التوثيق نشرت وهي نشرت بالفعل في نفس المجلة التي نشر فيها المقال الحالي ولكن سنة 1985 وقد تمكن المترجم من الحصول على هذه الدراسة وقام بترجمتها بتوفيق من الله .

انتباه لاهتماماته وقدراته الحسابية أو الرياضية. وحتى إذا افترضنا تطابق محتوى مثل هذه البرامج مع قدرات الطفل فإن مساحة التعلم ووقت التعلم المتاح ربما يلائم الأطفال الموهوبين ذوى المستويات المتوسطة من الموهبة وليس الأطفال ذوي المستويات الفائقة أو غير العادية منها.

ومن المهم أن نتذكر أن الطفل الذي يبلغ معامل ذكاؤه 164 يختلف عقليًا عن الطفل الذي يبلغ معامل ذكاؤه 132 كما يختلف هذا الطفل الأخير عن الطفل الذي يبلغ معامل ذكاؤه 100 . وإجبار الطفل الذي يبلغ معامل ذكاؤه 164 على التعلم وفق مساحة ومحتوى وطرق ووقت التعلم المتاح للطفل العادي أو حتى للطفل ذو المستوى المتوسط من الموهبة يتماثل تمامًا مع وضع الطفل العادي في برامج أو فصول التربية الخاصة المتاحة للأطفال المعاقين عقليا ذوي الدرجة البسيطة من الإعاقة العقلية أو حتى الأطفال بطيئي التعلم. ويترتب على مثل هذه الممارسات أن الإحباط الناتج عن إجبار الأطفال ذوي المستويات غير العادية من الموهبة على التعلم من مثل هذه البيئات الجامدة يخمد أو يخنق حب التعلم لديهم مما يمكن أن ينتج عنه الانسحاب الاجتماعي، مشكلات السلوك، والأعراض المرضية النفس جسدية.

## ثامناً صراع الدور Role Conflict.

ربما يكون الصراع بين توقعات المجتمع النمطية الجامدة للمجموعات العمرية، الجنسية( النوع ذكر/أنثي)، والعرقية من جهة، واحتياجات الطفل الموهوب إلي تحقيق كامل إمكانياته الفردية غير العادية بالغ الشدة أمرًا مدمرًا للبناء النفسي لذلك الطفل. على سبيل المثال تشيع في المدارس العليا صورة نمطية للطفل المحبوب تتمثل في صورة البطل العنيف فقد يكون لاعب كرة السلة قوى البنية بناء على ذلك هو نجم وبطل المدرسة وليس الطفل العبقري القادر على حل المعادلات الحسابية أو الرياضية المعقدة.

وبناء عليه قد تعتم الرغبة في تحقيق توقعات الدور المسقطة على المراهق الذكر على التذوق الجمالي أو الحس الجمالي المرهف للطفل الموهوب في مجال الموسيقي أو الطفل الموهوب الذي لديه قدرات غير عادية في الأدب أو الرياضيات. ويمكن في ضوء هذا التفسير تفهم الندرة النسبية للأطفال الموهوبين في الرياضيات والعلوم من ذوي الخلفيات العرقية غير البيضاء في الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً في المدارس الثانوية إذ تعزي هذه الندرة في جزء كبير منها إلي نقص نماذج الدور واعتبار أن التفوق في مجال الرياضيات والعلوم حكرًا على الأطفال الأمريكان البيض خاصة الذكور منهم (Johnson,1982).

كما يواجه التلاميذ ذوي المستويات العالية من الموهبة من ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة صراعات خاصة في تحقيق كامل إمكانياتهم النمائية الفردية دون أن يصبحوا مغتربون عن ميراثهم الثقافي أو خلفيتهم الثقافية الأصلية(Frasier,1979). ناهيك عن أن ضغط الأقران والفكرة التي مفادها أن التميز الدراسي حكرًا علي أو موقوفًا على ثقافة الأغلبية البيضاء تحول دون التحاق الكثير من التلاميذ ذوي المستويات غير العادية من الموهبة من ذوي الأصول العرقية الأخرى ببرامج أو مقررات تعليم الموهوبين.

وتعاني الفتيات الموهوبات من صراعات دور أكثر شدة في واقع الأمر. فهؤلاء الفتيات علي سبيل المثال أقل من الأولاد في الحصول على مزايا فرص التسريع خاصة في مجال تعليم الرياضيات وأقل بصفة عامة في الالتحاق في برامج تعليم العلوم لذوي المستويات العليا من الموهبة(Fox,Brody,&Tobin,1980). ويمتد صراع الدور لدي الفتيات الموهوبات لتخطي حدود مجالي الرياضيات والعلوم ليتضمن كذلك صراعًا أساسيًا بين المفاهيم التقليدية للأنوثة والدافع أو الحافز الداخلي للتفوق. ففي دارسة سنة 1978 على الأولاد الموهوبين وجد أن 18% منهم فقط يتوقعون أن تعمل زوجاتهم في مهن طول الوقت، 57% منهم لا يتوقعون أن تعمل زوجاتهم بعد إنجابهن لأطفال. وفي دراسة مماثلة أجريت على فتيات موهوبات في الصف الثامن

أفاد 48% منهن أنهن يتوقعن مواجهتهن لمشكلات رئيسية شديدة في التوفيق بين العمل العملي والمسئوليات الأسرية. وفي دراسة أخرى أجريت على فتيات موهوبات بالصف السابع أقر 46% أنهن لن يستطعن التوفيق بين العمل ومسئوليات الأسرة في حين أفاد 98% من الأولاد الموهوبين بأنهم يتوقعون قدرتهم على التوفيق بين العمل بغض النظر عن نوعه وأعباء الحياة الأسرية(Fox,Tobin,&Brody,1981).

وفي عملها عن النمو الخلقي للنساء وصف كارول جليجان 1982 مسار النمو النفسي الذي يفضي إلي أن تعرف النساء الأخلاق استنادًا إلي رعايتهن ومسئولياتهن تجاه الآخرين، لذلك حتى عندما يكون لدي الفتاة طموح مهني ما ربما لا تصرح بها علانية مقارنة بأقرانها من الذكور إذ تضع كارول جليجان أمام الاقتباس التالي الوارد على لسان فتاة موهوبة تبلغ من العمر 11 سنة:

" أود أن أكون عالمة متميزة، وأود كذلك أن أفعل الكثير من الأشياء التي أشعر بأني قادرة على إنجازها، وأود أن أساعد الآخرين.... أعتقد أنه يتعين على كل إنسان أن يساعد الآخرين بطريقة أو بأخرى، والطريقة التي اخترتها لمساعدة الآخرين هي العلم" (Gilligan,1982,P.34). وقد سألت جليجان نساء كثيرات عن وصفهن للذات وللأخلاق. ومن خلال هذه المقابلات عرفت الرؤية الأنثوية للعالم مقارنة بالرؤية الذكورية للعالم وخلصت إلي الوصف التالي في محاولة منها لتفسير ما يعرف بدافع الإناث الموهوبات إلي تجنب أو تحاشي النجاح مما قد يبدو في ظاهره مناقضًا لطبيعة وديناميةطاقة الفعل التي تولدها الموهبة في التكوين النفسي لمن أنعم الله عليه بها " تنتج صورة ترتيب الوضع الاجتماعي لكل من الموهوبين الذكور والموهوبات من الإناث في المجتمع من النصوص المعرفية التي يكونونها لأنفسهم بناء على تصوراتهم وأفكارهم ويرتبط بهذا الترتيب طرق مختلفة لبناء العلاقات لهم في المجتمع وبؤرة هذه التصورات والأفكار تعريف كل من الفصيلين إن جاز التعبير للذات وللأخلاق. ويكمن في بنية تصور كل منهما للآخر مشكلة في الفهم لأن كل تصور يشوه تقديم الآخر لذاته. ومن هنا يصبح قمة الهرم حافته أو قاعدته ويصبح مركز شبكة الارتباط في هامش الترتيب الهرمي. وإذا كانت هذه هي تصورات الموهوبين الذكور للموهوبات الإناث والعكس فإن وضعية الموهوبين بصفة عامة في المجتمع تجسد ما يصح تسميته بلغة أهل السياسة إقصاء الآخرين لأن في بروزه تغيير لأوضاع مستقرة مستفيد منها الجميع(Gilligan ,p. 62). وبالتالي تفسر جليجان خوف الإناث الموهوبات من النجاح كدالة أساسًا لخوفهن من العزلة والوحدة النفسية والنبذ وخوفًا من أن تصبحن وحيدات على القمة بدون مساندة من شبكات العلاقات الاجتماعية التي تمثل بالنسبة لهن قيمة وأهمية حياتية وجودية إن صح التعبير تفوق بكثير التعبير عن الموهبة والتميز ومن هنا قد تتخلى هؤلاء الإناث الموهوبات مجبرات في ظل إلحاح ما يصح تسميته بدافع استحسان المعايير الاجتماعية عن مواهبهن. والنتيجة عدم الرضا بطبيعة الحال عن الذات إذ يظل سطوة دافع تحقيق الذات يلح عليهن ليعبر عنه في الكثير من الحالات لا شعوريًا بالكثير من صور الخلل النفسي والسلوكي.

## خاتمة واستنتاجات:

لنكن دقيقين في النهاية ونقول أنه لا يعاني بالضرورة كل الأطفال ذوي المستويات غير العادية من الموهبة من التأثيرات الضارة لمصادر ومجالات عوامل الخطورة التي تم وصفها. كما أنه لا يوجد خاصية موروثة للموهبة تفضي آليًا إلي سوء التوافق الاجتماعي أو الكآبة والضيق الانفعالي لدي من يمتلك هذه النعمة. والأقرب إلي الصواب فيما نرى أن المشكلات النفسية بصيغها ومؤشراتها المتباينة التي ربما توجد لدي ذوي المستويات الفائقة من الموهبة تنشأ أساسًا من عدة عوامل منها: (أ) التباين الكبير في واقع الأمر بين مستويات النمو النفسي لديهم،

وتوقعات المجتمع الذي يعيشون فيه منهم. (ب) عدم الاتساق في الحقيقة بين سرعة ومعدل نمو مختلف أبعاد ومظاهر النمو النفسي لديهم خاصة الفجوة الواسعة بين النمو العقلي من جهة، وكل من النمو الانفعالي والاجتماعي من الجهة الأخرى والتي تشير كافة القراءات المتاحة في التراث السيكولوجي إلي زيادتها مع تقدم الأطفال الموهوبين في العمر لتصل بهم في مرحلة المراهقة علي سبيل المثال إلي ما يسميه إريك أريكسون أزمة الهوية. (ج) عدم توافر الإثارة البيئية التي تزدهر في ظلها ما يصح تسميته بإمكانية الموهبة أو الموهبة الكامنة التي يفترض أن يتاح لمن يمتلكها مختلف ظروف إثراءها والتعبير عنها. (د) كما أن هناك ما يصح تسميته كذلك بإشكالية ازدواجية الرؤية فكلنا يحتفي بالموهبة والتميز وكلنا يقدر الموهبة والتميز بل ونبالغ في التوقعات في نفس الوقت من الموهوبين والمتميزين ومع ذلك توجد الكثير من الاعتقادات والاتجاهات الاجتماعية التي تجذب نحو ثقافة التوسط والمسايرة وتجعلنا نظهر للموهوبين والمتميزين لا شعوريًا في الواقع سلوكيات تنم عن الرفض والنبذ.

وتجدر الإشارة في النهاية إلي أنه كلما زادت المعلومات المتعلقة باحتياجات الأطفال الموهوبين وفائقي التميز منهم وأصبحت أكثر انتشارًا ولكما أصبحت توقعات المجتمع أكثر اقترابًا من واقع وحقيقة النمو النفسي للموهوبين، كلما قلت بالتبعية احتمالات معاناة هؤلاء الأطفال من سوء التوافق الاجتماعي وقلة مظاهر الكآبة والضيق الانفعالي لديهم.

ومع ذلك فإن الوعي بقضايا الموهوبين والمتميزين ليس كاف بذاته إذ أن مهمة تنشئتهم، تعليمهم، ورعايتهم تتطلب التعهد ببناء نظم مساندة تساعدهم على تحقيق كامل إمكانيات أو طاقات نموهم النفسي. وتشمل مثل هذه النظم البرامج التعليمية المناسبة؛ التربية الوجدانية المتسقة ـ هكذا بنصه [5]ـ التي تركز بصفة أساسية على تعليمهم المهارات الانفعالية الاجتماعية وإكسابهم مفهوم ذات إيجابي؛ التخطيط المنظم لجهود الإرشاد الشخصي، الدراسي، والمهني؛ راشدين مساندين يجسدون نماذج دور فعالة وإيجابية يقتدون بهم، يقدمون لهم النصح والإرشاد، ويفهمونهم ويتقبلونهم ويمنحونهم ودًا وحبًا غير مشروط. وبدون نظم المساندة هذه تصبح الموهبة بكافة مضامينها وأشكالها خاصة لدي ذوي المستويات غير العادية منها همًا وعبئًا انفعاليًا لدي من يمتلكونها بدلاً من أن تكون أساسًا لحياة مبدعة ومنتجة.

========== = ==========

**بين سطور المقال:**

على أن أعترف أنني حاولت أن أكون أمينًا في الترجمة بصورة لا تخرج بالمقال عن مضامينه الفعلية. لكني وجدت نفسي مجبرًا في الحقيقة على قراءة ما بين سطوره لا لتحميله دلالات لا يحتملها ولكن لعجزي عن فصلي خلفيتي المعرفية ورؤاي الذاتية التي تكونت من مراجعة ما تراكم خلال العقود السابقة من كتابات عن قضايا الموهبة والموهوبين. ولا أدعى لنفسي حاش لله الاطلاع على كافة هذه الكتابات بل على الأقل وفر ما أتيح لي من كتابات أرضية ترضيني ـ قد لا ترضي غيري بالضرورة ـ وتمكنني من القول بأني اجتهدت لقراءة ما بين سطور هذا المقال. وقد ضمنت متن الترجمة الكثير من هذه القراءة لذلك آثرت التنويه إلي أن هذا المقال ترجمة وقراءة شخصية. وبناء عليه أفترض ضرورة أن يقرأ من تتاح له فرصة التعامل مع هذه الترجمة المقال بلغته الإنجليزية أولاً. وبقي لي أن أقول أفكارًا بحثية تولدت لدي من معاناة ترجمة هذا المقال وقد يكون من المفيد صياغتها في الأسئلة التالية:

**(1)** هل يمكن إعادة قراءة وتفسير صور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدي الأطفال الموهوبين على أرضية الأطروحات النظرية المعاصرة لما يعرف في التراث السيكولوجي الحالي بالذكاء الانفعالي (الوجداني، العاطفي)؟

---

[5] systematic affective education.

**(2)** هل يوجد قصور في الذكاء الانفعالي لدي الأطفال الموهوبين؟ وهل هذا القصور حال وجوده سبب أم نتيجة لبعض الاضطرابات النفسية والسلوكية التي تشير الكتابات والدراسات السابقة إلي وجودها لدي هؤلاء الأطفال؟

**(3)** وهل يمكن تمهيدًا للإجابة عن السؤالين السابق اختبار فرضية إعزاء كافة صور الخلل النفسي والسلوكي لدي الموهوبين خاصة ذوي المستويات غير العادية من الموهبة منهم إلي: (أ) عدم فهم الذات أو عدم الوعي بالذات. (ب) عدم فهم الآخرين أو عدم الوعي الاجتماعي؟

**(4)** وإذا أمكن الإجابة عن الأسئلة الثلاث السابقة هل يمكن الإدعاء بأن تنمية الذكاء الانفعالي لدي الأطفال الموهوبين ـ في ظل تأكيد كافة مداخل تفسير الذكاء الانفعالي على أن لبه أو محوره الوعي بالذات والوعي بالآخر في سياق التأثير النسبي الكبير للانفعالات والمشاعر في العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين ـ يخفض من حدة الاضطرابات النفسية والسلوكية لديهم ويحسن بالتبعية جودة حياتهم النفسية؟.

وأتساءل في نهاية الأمر عن مشروعية طرح مثل هذه الأسئلة؟ ويكفي للإجابة المبدئية عن هذا التساؤل إعادة قراءة ترجمة هذا المقال على خلفية الأسئلة السابقة.

## = References =


Diener, C.I., & Dweck, C.S. An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of personality and Social Psychology*, 1978, 36, 431-462.

Diener, C.I., & Dweck, C.S. An analysis of learned helplessness II: The processing of success. *Journal of personality and Social Psychology*, 1980, 39, 940-952.

Dweck, C.S. The role of expectations and attributions on the alteration of learned helplessness. *Journal of personality and Social Psychology*, 1975, 31, 674-685.

Dweck, C.S., & Repucci, N.D. Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Pychology*, 1973, 251 109-116.

Fox, L.H. *The problem of women and mathematics*. New York, New York: The Ford Foundation, 1981.

Fox, L.H., Brody, L., & Tobin, D. (Eds.). *Women and the mathematical mystique*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 1980.

Fox, L.H., Tobin, D., & Brody, L. Career development of gifted and talented women. *Journal of Career Education*, 1981, 7, 289-298.

Frasier, M.M. Counseling the culturally diverse gifted. In N. Colangelo & R.T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1979.

Freeman, J. *Gifted children*. Baltimore, Maryland: University Pack Press, 1979.

Gallagher, J.J. Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Elementary School Journal*, 1958, 58, 465-470.
Gallagher, J.J. *Teaching the gifted child*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1975.
Gallagher, J.J., & Crowder, T. The adjustment of gifted children in the regular classroom. *Exceptional Children*, 1957, 23, 306-312, 317-319.
Gilligan, E. *In a different voice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.
Hollingworth, L.S. *Children above 180 IQ Stanford-Binet*. Yonkers-on-Hudson, New York: World Book, 1942.
Johnson, J.L. *Blacks in mathematics: The state of the art*. Paper presented at the Equity in Mathematics Core Conference, National Council of Teachers of Mathematics, Reston, Virginia, February 19-21, 1982.
Keating, D.P. (Ed.). *Intellectual talent: Research and development*. Baltimore Maryland: Johns Hopkins University Press, 1976.
Lewis, M., Young, C., Brooks, I., & Michelson, L. The beginning of friendship. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), *Friendship and peer relations*. New York, New York: Wiley, 1975.
O'Shea, H. Friendships and the intellectually gifted child. *Exceptional Children*, 1960, 26, 327-335.
Pringle, M.L.K. *Able misfits*. London: Longman, 1970.
Robinson, H.B. The uncommonly bright child. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), *The uncommon child*. New York, New York: Plenum, 1980.
Robinson, N.M., & Robinson. H.B. The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. In D. Feldman (Ed.), *New directions for child development: Developmental approaches to giftedness and creativity*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 1982.
Roedell, W.C., Jackson, N.E., & Robinson, H.B. *Gifted Young Children*. New York, New York: Teachers College Press, 1980.
Sanborn, M.P. Differential counseling needs of the gifted and talented. In N. Colangelo & R.T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1979.
Silverman, L.K. *Gifted education*. St. Louis, Michigan: C.V. Moseby, in preparation.
Silverman, L.K. Issues in affective development of the gifted. In J. VanTassel- Baska (Ed.), *A practical guide to counseling the gifted in a school setting*. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children, 1983.
Stanley, J.C. Identifying and nurturing the intellectually gifted. In W.C. George, S.J. Cohn, & J.C. Stanley (Eds.). *Educating the gifted*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 1979.

Stanley, J.C., Keating, D.P., & Fox. L.H. *Mathematical talent: Discovery, description, and development*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 1974.
Tannenbaum, A.H. *Gifted children*. New York, New York: Macmillan, 1983.
Terman, L.M. *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford, California: Stanford University Press, 1925.
Terman, L.M., & Oden, M. *Genetic studies of genius: The gifted child grows up: Twenty-five years follow-up of a superior group* (Vol. 4). Stanford, California: Stanford University Press, 1947.
Whitmore, J.R. *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1980.