الموهبة والتفوق... إشكالية المفهوم ونموذج جديد

أ.د. عبد المطلب أمين القريطي [1]

مستخلص

تعنى الورقة الحالية بمحاولة الكشف عن جوانب الالتباس في معنى الموهبة والتفوق **Giftedness & Talent** من خلال متابعة التعريفات التي أوردها العلماء والباحثون للمصطلحين. ثم تخلص إلى نموذج مقترح للأداء الإنساني الفائق يشمل الموهبة والتفوق والإبداعية والعبقرية، ويطرح الكاتب في ثنايا النموذج لما أسماه بالعوامل الوسيطة هذه العوامل – بحسب طبيعتها – هي التي إما تؤدى إلى ذبول الموهبة والطاقات الكامنة لدى الفرد واضمحلالها، أو تنقل هذه الطاقات والاستعدادات إلى طور الفاعلية والتحقق من خلال الأداء المتفوق، والإبداعي، والعبقري.

يعاني مفهوما الموهبة والتفوق من الإبهام والغموض الذي يصل إلى حد الخلط والتشويش، وقد يرجع ذلك إلى التداخل بين المفهومين من حيث المعنى اللغوي، فالموهوب والمتفوق في قاموس وبستر **Webster** يعنيان من لديه مقدرة أو استعداد طبيعي، والموهبة والتفوق يشيران في اللغة العربية إلى معنى العلو والاستعداد للبراعة والامتياز· والموهبة تعني العطية، وكل ما أمكنك الله منه ومنحك إياه، كما تعني الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه · أما التفوق فهو من "فوق" وهي ظرف مكان يفيد العلو والارتفاع، وفاق الرجل أصحابه أي فَضَلَهم وعلاهم بالشرف وصار خيرا منهم، والفائق هو الجيد من كل شيء والممتاز على غيره من الناس.

كما قد يرجع التشويش في معنى المصطلحين إلى الاستخدامات المتباينة من قبل الباحثين لهما سواء في المؤلفات والبحوث العربية أو الأجنبية، فقد استخدم بعض الباحثين المصطلحين مترادفين وبمعنى واحد من أمثال ويتى **Witty**(1953، 1975) ومارلاند **Marland**(1972) وكيرك **Kirk** وزملائه (1997)، وركز بعض الباحثين على أحد المفهومين دون إشارة إلى المفهوم الآخر، حيث استخدم تايلور **Taylor**(1967، 1986) وريس **Rice**(1970) مصطلح **Talent**، بينما استخدم رينزولى **Renzulli**(1979) ومونكس **Monks** (1992) مصطلح **Giftedness**· واستخدم تانبوم **Tannenbaum**(1983) المصطلح **Giftedness** ليعني به الطاقة الكامنة التي تعبر عن نفسها فيما بعد لدى البالغين في صورة طاقة منمّاة أو مستثمرة **Developed Talent** ومع ذلك فقد أكد أن الموهوبة والتفوق يستخدمان بطريقة مترادفة ليشملا المقدرات العامة التي لا يمتلكها أكثر من واحد أو اثنين في المائة من الأفراد في كل مرحلة نمائية **(Tannenbaum, 1993 : 3)**.

وميز نيولاند **(Newland, 1976 : 24)** بين الموهبة والتفوق على أساس أن الأفراد الذين يحققون إنجازات اجتماعية متميزة دون توافر مستوى مرتفع من المقدرة العقلية العامة يعدون موهوبين، أما من يحققون هذه الانجازات نتيجة لما لديهم من استعدادات أو مقدرات عقلية فيعدون متفوقين. أما جانيه **(Gagne, 1985, 1993)** فربما يكون الوحيد الذي ميز بين المصطلحين على أساس نمائي وأوضح كيف يتأسس أحدهما على الآخر، فقد ربط بين **Giftedness** - بمعنى الموهبة -والاستعدادات الفطرية العقلية والخاصة، والتي يمكن أن تنمو وتتطور إلى **Talent** بمعنى تفوق من خلال معدل أداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني - كما سنعرض لذلك تفصيلا فيما بعد - وهو ما يتفق معه المؤلف.

أما في المؤلفات العربية فقد شاعت ترجمات واستخدامات مختلفة لكل من **Giftedness** و **Talent** فقد استخدمهما البعض بمعنى واحد هو الموهبة (كمال دسوقي 1988، 1990، فاروق الروسان 1996) واستخدم عبد السلام عبد الغفار (1977) الموهبة بمعنى **Talent** والتفوق العقلي بمعنى **Giftedness** وأوضح أن الرأي القائل بأن المتفوقين هم الموهوبون هو الأكثر قبولا وانتشارا بين المتخصصين، بينما ذهب البعض (فتحي عبد الرحيم وحليم بشاى(1980)، وعبد الله النافع(1986)، وكمال مرسي(1992) إلى استخدام مصطلح الموهبة بمعنى **Giftedness**، كما طرح كمال مرسي مصطلحا آخر مرادفا للمصطلح الانجليزي نفسه هو النبوغ، ثم زاد الأمر تعقيدا عندما جعل الموهوبين **Gifted** إحدى فئات النابغين **Gifted** (1992 : 23-24).

---

[1] أستاذ الصحة النفسية– عميد كلية التربية – جامعة حلوان

الموهبـــة :

قصد بهذا المصطلح في بادئ الأمر الاستعدادات أو المقدرات الخاصة التي تمكن الفرد من التفوق في مجالات أو نشاطات غير أكاديمية؛ كالفنون والقيادة الاجتماعية، والموسيقى، والشعر والتمثيل، والمهارات الميكانيكية. وكانت الفكرة الشائعة أن هذه الاستعدادات ذات أصل تكويني وراثي لا يتعدل، وأنها بعيدة الصلة بالذكاء. وهو الأساس الذي بنيت عليه بحوث كل من جالتون(**Galton,1869**) عن العبقرية الموروثة، وسيشور (**Seashore, 1922**) عن المواهب الموسيقية.

بيد أن النظرة إلى الموهبة على أنها تتعلق بمجالات صلتها ضعيفة بالذكاء سرعان ما أخذت في التبدل، ولا سيما مع ما أسفرت عنه نتائج البحوث من أن الذكاء عامل رئيس في تكوين المواهب وفي نموها، ومن أن المواهب في نهاية الأمر هي محصلة للتفاعل بين كل من العوامل الوراثية، والعوامل الدافعية وخصائص الشخصية الخاصة بالفرد، والعوامل الوراثية والمدرسية والمجتمعية، ومن أن المواهب لا تقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب، وإنما تشمل المجالات الأكاديمية أيضا بحسب ما يتهيأ للفرد من فرص لاستثمار طاقاته العقلية من خلالها. ويستشهد بعض الباحثين -ممن لازالوا متمسكين بأن الموهبة تختص بمجالات صلتها ضعيفة بالذكاء -ببعض حالات استثنائية من المتخلفين عقليا موهوبة في الفنون أو الموسيقى أو الذاكرة الرقمية، إلا أن الاستشهاد ببعض حالات فردية نادرة لا يصح أن يكون قاعدة لتعميم القول بأن الموهبة لا ترتبط بذكاء الفرد، أو أنها مستقلة عنه.

إن أداء الفرد في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني يتطلب قدرا ونوعا معينا من الذكاء الذي يستلزمه هذا المجال، وقد قدم هوارد جاردنر[1](**Gardner,1985,1993,1999**) ما يؤيد هذه الفكرة في إطار نظريته عن الذكاءات المتعددة **Multiple Intelligences** حيث اقترح قائمة بتسع مقدرات منفصلة (ذكاءات أو مواهب) يرتبط كلا منها بنمط معين من الموهبة، ومن ثم يحتاج إلى اهتمام ورعاية تربوية خاصة. هذه الأنواع

[1] هوارد جارنر . أستاذ بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية .

من الذكاء هي :

1- الذكاء اللغوي **Linguistic**: المقدرة على استخدام اللغة في الكتابة والتعبير الشفهي، والتذكر وحل المشكلات، والبحث عن حلول جديدة لمشكلات قديمة، وهي لازمة للكتاب والروائيين والمحامين والمحاضرين والمغنين.

2- الذكاء المنطقي -الرياضي **Logical - mathematical**: المقدرة على استخدام الرموز والعلاقات والحساب، والتعليل الاستنتاجي والاستقرائي، وهي لازمة لعلماء الرياضيات والطبيعة.

3- الذكاء المكاني **Spatial**: المقدرة على استخدام الرموز والصيغ الشكلية المكانية في طرز مميزة، وهي لازمة للمعماريين والملاحين، والنحاتين والرسامين، والميكانيكيين، ومصممي الأزياء.

4- الذكاء الجسمي -الحركي **Bodily - Kinesthetic**: المقدرة على استخدام الجسم أو جزء منه لأداء مهمة ما أو إنتاج تشكيل حركي، وهي لازمة للراقصين والرياضيين والجراحين.

5- الذكاء الموسيقي **Musical**: المقدرة على تمييز النغمات، والحساسية للإيقاعات وأصوات الآلات الموسيقية، والمقدرة على الاستماع للموسيقى، والأداء(العزف) أو التأليف، وهي لازمة للموسيقيين.

6- الذكاء الاجتماعي **Interpersonal**: المقدرة على فهم الأشخاص الآخرين ودوافعهم وتصرفاتهم، والوعي بهم، ومن ثم التفاعل معهم على هذا الأساس، وهذا الذكاء لازم للمعلمين والمعالجين، والسياسيين ورجال الدولة والقادة الاجتماعيين.

7- الذكاء الشخصي **Intrapersonal**: المقدرة على فهم الشخص لمشاعره الذاتية ودوافعه، واستعداداته ومقدراته وأساليبه، أي الوعي بالذات.

8- الذكاء الوجودي **Existential**: ويعني المقدرة على الانتباه والتفكير المتعمق في المسائل والقضايا المتعلقة بالحياة والوجود الإنساني ؛ الحياة والموت، والكون ... وغيرها.

9- الذكاء الطبيعي **Naturalistic**: ويقصد به المقدرة على التعرف الكائنات الحية (النباتية والحيوانية) والتمييز بينها، وتصنيفها، والبحث في العلاقات بينها، والحساسية للمظاهر الطبيعية ؛ كالسحب والبراكين، والرياح، والمد والجزر، واستخدام ذلك كله بطريقة منتجة في الزراعة والصيد وعلم الأحياء ·

وقد رأي تايلور(**Taylor, 1967**) أن هناك ست مواهب ينبغي تنميتها داخل غرفة الدراسة وهي: المواهب الأكاديمية **Academic**، ومواهب التفكير الإنتاجي **Productive Thinking**، ومواهب اتصالية **Communicating**، ومواهب تنبؤية **Forecasting**، ومواهب اتخاذ القرار **Decision - Making**، ومواهب التخطيط **Planning**، وأضاف لهذه المواهب فيما بعد(**1986**) ثلاث مواهب أخرى هي: المواهب التنفيذية**Implementing**، ومواهب العلاقات الإنسانية **Human Relations**، ومواهب اغتنام الفرص **Discerning Opportunities**.

شكل (1) نموذج تيلور متعدد المواهب
Taylor's Multiple Talent

كما خلص ريس (**Rice, 1970**) إلى سبع مواهب متداخلة يجب رعايتها جميعا متى أظهرها أصحابها، أو متى كانت في صورة كامنة على وشك الظهور وهي:

1- الموهبة الأكاديمية.
2- الموهبة الإبداعية.
3- الموهبة النفس -اجتماعية (القيادة) **Psychosocial (Leadership)** ·
4- الموهبة في الفنون الأدائية **Performing arts** ·
5- الموهبة الحركية (الرياضية) **Kinesthetic (Athletic)** ·
6- مهارات التناول أو المعالجة اليدوية **Manipulative Skills** ·
7- مجموعة المهارات الميكانيكية-الفنية-الصناعية **The mechanical - technical - industrial complex of skills.**

واستخدم عبد الله النافع (1986) مصطلح الموهوبين باعتباره مفهوماً شاملا لفئات متعددة ، حيث صنف الموهوبين إلى ثلاث فئات هي : المتفوقون عقليا (الحاصلون على معاملات ذكاء 140 فأكثر على اختبار ذكاء فردي) ، والأطفال المبدعون والأطفال ذوو المواهب والمقدرات الخاصة وهم من يبدون نبوغا وتميزا في بعض المهارات العقلية والمواهب الفنـية كالأدب والفـن واللغات والرياضيات والميكانيكا والألعاب الرياضية (ص : 1 - 3) ·

وهكذا بدا الربط واضحا بين الموهبة ومستوى ذكاء الفرد ، كما اتسع مفهوم الموهبة ليشمل تلك الاستعدادات الفطرية التي تؤهل الفرد للتفوق في جميع المجالات المقبولة اجتماعيا سواء أكانت أكاديمية أم غير أكاديمية ، بعد أن كان المفهوم قاصرا على المجالات غير الأكاديمية دون غيرها ·

التفوق العقلي :

أوضح كيرك وزملاؤه (**Kirk , Gallagher and Anastasiow , 1997**) أن الاستخدام التقليدي للموهبة والتفوق يؤكد على الجانب العقلي **Intellectual** ، ومن ثم فإن التعريفات المبكرة للمصطلح كانت تربطه بالأداء علـى اختبار ستانفورد - بينيه للذكـاء لوصف الأطفال الذين يحرزون معدلات ذكاء 130 أو 140 فأكثر ، وهم يمثلون من 3:1% ممن هم في مثل عمرهم الزمني بالمجتمع السكاني (**P. 127**) ·

كما أشار جيرهارت (**Gearheart , 1980**) إلى أن جـميع تعريفـات التفـوق قبل عام 1950 كانت تركز بوضوح على المقدرة العقلية الفائقة أو نسبة الذكاء العالية ، وكانت الوسيلة المعتادة لإلحاق الطفل ببرامج المتفوقين هي ترشيحات المعلمين الذين كانوا يتخيرون - بناء على ذلك - الأطفال الأذكياء ممن يظهرون تفوقا أكاديميا ملحوظا ، وحتى عندما كان يستخدم مصطلح الموهبة فإنه كان يقصد به الموهبة الأكاديمية التي تتبدى في التحصيل المدرسي المرتفع (**P. 354**) ·

وقد أدى ربط مفهوم التفوق بمعاملات الذكاء المرتفعة 120 أو 132 فأكثر-على الأقل فيما يتعلق بالبرامج المدرسية-إلى تجاهل المظاهر أو الأشـكال الأخرى من التفوق، وإلى الاعتقاد بأن نتائج اختبارات الذكاء أو التحصيل الأكاديمي هي المقياس المناسب لجميع الوظائف العقلية والمحك الوحيد للتفوق · وهو ما أدى ببعض الباحثين إلى طرح تعريفات أوسع لمفهوم التفوق العقلي وكان من أوائل هذه التعريفات تعريف بول ويتى(**Witty, 1953**) الذي تبنته الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين والمتفوقين(**AAGC**) ويشير فيه إلى أن الأطفال والشباب المتفوقين هم ذوو الأداء المتميز في مجالات الموسيقى والفنون والقيادة الاجتماعية ، وغـيرها من الأشـكال الأخرى من التعبير التي تحظى بتقدير المجتمع · ثم طوّر هذا التعريف فيما بعد (**Witty,1975:43**)ليشمل "أي طفل يكون أداؤه في أي ضرب من ضروب النشاط البشري مميزا ولافتا للنظر بصورة متسقة أو متكررة" ·

ويعد النموذج الثلاثي الذي قدمه جيـلفورد (**Guilford, 1956**) عن بنـية العقل ، ونمو معرفتنا بنتائج البحوث المتصلة به ، والمقدرات العقلية المختلفة - 120 مقدرة مفترضة - نقطة تحول اتسع بعدها نطاق التفوق العقلي عن ذي قبل ليشمل أنواعا متعددة من مظاهر النشاط العقلي للفرد من بينها التفكير الإبداعي ، بعد أن ظل محصورا لفترة ليست بقصيرة في المستويات العليا من الذكاء أو التحصيل الأكاديمي وحدهما · كما أصبح واضحا أن الاعتماد على مقاييس الذكاء الحالية بمفردها في مجال التفوق العقلي لا يؤدي سوى

إلى اكتشاف حوالي 12 مقدرة عقلية ومن ثم إغفال بقية المقدرات المفترضة في نموذج جيلفورد ومن بينها على سبيل المثال مقدرات التفكير الإبداعي ·

فقد خلص تورانس **(Torrance, 1962:5)** من بعض دراساته إلى نتيجة مؤداها أن اختيار المتفوقين باستخدام مقاييس الذكاء وحدها يؤدي إلى إغفال حوالي 70% من الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من حيث المقدرة على التفكير الإبداعي ·

وتمشيا مع نتائج الدراسات سالفة الذكر بدأت تتوالى مجموعة من التعريفات التي تؤكد على أن مفهوم التفوق يتجاوز ما هو أبعد من مجرد الذكاء ، أو التحصيل الأكاديمي ، ولعل من أكثر هذه التعريفات ذيوعا وشهرة ذلك التعريف الذي تضمنه تقرير سيدني مارلاند **(Marland, 1972)** إلى الكونجرس الأمريكي وتبنّاه مكتب التربية الأمريكي فيما بعد ، وينص هذا التعريف على أن "الأطفال المتفوقين والموهوبين هم أولئك الذين يتم تحديدهم بوساطة خبراء متخصصين على أساس أنهم يمتلكون مقدرات عالية على الأداء الرفيع · ويحتاج هؤلاء الطلاب إلى برامج وخدمات تعليمية مختلفة تتجاوز تلك البرامج والخدمات التي تقدمها المدارس العادية ، وذلك حتى يتسنى لهم تحقيق إنجازاتهم وخدماتهم لأنفسهم ومجتمعهم · ويشمل هؤلاء الأطفال من يقدمون إنجازات ظاهرة ، ومن لديهم مقدرات كامنة في أي من المجالات التالية :

1- المقدرة العقلية العامة.
2- استعداد أكاديمي خاص.
3- التفكير الإنتاجي أو الإبداعي.
4- المقدرة القيادية.
5- الفنون الأدائية والبصرية.
6- المقدرة النفسحركية **(P.2)**.

ويؤكد هذا التعريف على أن الموهبة والتفوق يشملان مجالات عديدة، كما يشملان الأطفال الذين وصلوا إلى مستويات أداء فعلية رفيعة المستوى، وكذلك الذين يظهرون دليلا على تمتعهم بطاقات أو استعدادات كامنة في مجال أو أكثر من هذه المجالات، وأن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى خدمات خاصة تختلف عما توفره المدرسة العادية للطلاب المتوسطين. كما يؤكد على أن التعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتم عن طريق أشخاص مؤهلين وخبراء متميزين في مجالات تخصصهم.

جدير بالذكر أن مكتب التربية الأمريكي **(1976)** قد أدخل تعديلا على هذا التعريف حذفت بمقتضاه المقدرة النفس -حركية لكونها متضمنة في فئة الفنون البصرية والأدائية ، وكذلك حتى يمكن توفير الخدمات والرعاية الرياضية لجميع الطلاب سواء الموهوبين رياضيا منهم أو غير الموهوبين.

ومما يؤخذ على هذا التعريف – رغم شموله وانتشاره إغفاله للعوام لغير العقلية – **Non-intellective Factors** المزاجية والدافعية.

وعرّف فيليب فرنون **(Vernon et al, 1977)** الأطفال المتفوقين بأنهم الذين يتمتعون بمستوى ممتاز أو خارق **Outstanding** من حيث الذكاء العام أو في مجال أو أكثر من المجالات الخاصة ، والذين يظهرون اهتمامات وسمات شخصية غير عادية بما في ذلك المقدرة الإبداعية · كما حددوا إضافة إلى ذلك تسعة مجالات يقع على المدرسة عبء رعاية المتفوقين فيها وهي : الرياضيات والعلوم والهندسة ، والفنون البصرية (التشكيلية) والموسيقى والدراما ، واللغة والأدب ، والرياضة ، والقيادة الاجتماعية **(PP. 50-65)**.

كما عرّف عبد السلام عبد الغفار (1977) المتفوق عقليا بأنه " من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد ، بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة " (ص : 34).

وأوضح أن هذا التعريف يختص بالناضجين أو الكبار الذين استطاعوا أن يحققوا بالفعل ما لديهم من طاقات عقلية ممتازة ، ووصلوا إلى مستويات مرتفعة من حيث أداؤهم في مجالات معينة تقدرها الجماعة ، والمحك في ذلك يتمثل فيما أنتجه الفرد . (ص:34 ، 59) .

أما في حالة الأطفال الذين لم تتهيأ لهم بعد فرص الإنتاج ، فإن الطفل المتفوق هو "الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما قد يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من

المجالات التي تقدرها الجماعة ؛ إن توافرت لديه ظروف مناسبة" · وأوضح أنه في هذه الحالة لا تستخدم محكات بل تستخدم منبئات أو مؤشرات ، وذلك بناء على الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقاييس معينة · هذه المنبئات هي: مستوى مرتفع من الذكاء العام لا يقل فيه معامل الذكاء عن 120، ومستوى تحصيلي يضع الطفل على الأقل ضمن أفضل 15% من مجموعته ، واستعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع من حيث التفكير الإبداعي ، والتفكير التقويمي ، والقيادة الاجتماعية · (ص : 60) ·

وعلى الرغم من تجاهل التعريفين السابقين لدور العوامل غير العقلية (المزاجية والدافعية) في بلوغ المستويات الأدائية المرتفعة للمتفوق ، إلا أنهما ميزّا بدقة بين التفوق لدى الكبار وربطه بالأداء الفعلي ومحك الحكم عليه هو مستوى الناتج ، والتفوق لدى الأطفال وربطه بالاستعدادات التي يمكن التنبؤ بها من خلال الدرجات التي يحرزها الطفل على مقاييس معينة ·

واستخدم كمال مرسي (1992) مصطلحا بديلا للتفوق العقلي هو النبوغ وبمعنى **Giftedness** أيضا ، ويقصد به " ظهور الامتياز والتفوق والإجادة في الأداء في مجال من مجالات الحياة التي يقدّرها المجتمع ، أو الاستعداد لظهور هذا الامتياز في المستقبل" كما يقصد بالطفل النابغة " طفل بزّ أقرانه وتفوق عليهم في نشاط أو أكثر من الأنشطة التي لها قيمة اجتمـاعية ، أو كانت عنده استعدادات تمكنه من تحقيق الامتياز في الحاضر والمستقبل ، إذا توافرت له الرعاية المناسبة في البيت والمدرسة " (ص : 24) ·

كما صنّف النابغين من زاوية الاستعدادات والمقدرات المسهمة في نبوغهم إلى أربع فئات هي :

أ-فئة الأذكياء: وهم المتفوقون عقليا ممن تزيد نسب ذكائهم عن 132 على اختبار ذكاء فردي.

ب-فئة المبدعين: وهم المتفوقون من حيث التفكير الإبداعي.

ج-فئـة الموهـوبين: وهـم أصـحاب المواهـب الخاصـة فـي الموسـيقى، والأدب، والفنـون، والرياضيات، والعلوم والهندسة، والميكانيكا والقيادة، والتمثيل والرقص، والمهارات البدنية وغيرها.

د-فئة العـباقرة : وهم الأشخاص الذين يأتون أعمالا لا يفوقها شيء من حيث الجودة والدقة. ويعد الراشد عبقريا إذا أتى "أعمالا عبقرية" كما يعد الطفل عبقريا إذا كانت نسبة ذكائه 170 فأكثر ، أو 132 - 160 ومتفوقا جدا في المقدرات الإبداعية وموهوبا بدرجة عالية في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية (ص : 24) ·

والملاحظ على وجهة النظر تلك أنها مازالت تحصر التفوق العقلي في مجرد "الإسراع في النمو الذهني" بمعنى الذكاء فقط ، كما تحصر الموهبة في مجرد "الاستعداد الخاص" وكأن الموهبة لا تعوز قدرا من الذكاء. وهو ما يتعارض مع ما سبقت الإشارة إليه من أن الذكاء هو أحد المكونات اللازمة للتفوق في مختلف وجوه النشاط ، وأن نوع الذكاء الذي يستلزمه التفوق في مجال ما ربما يختلف عما تستلزمه المجالات الأخرى · كما أن حصر العبقرية في الإتيان بأعمال "لا يفوقها شيء في الجودة والدقة" قد يوحي بأن المسألة تتعلق بالحذق والمهارة أو الصنعة ، مما قد ينأى بالعبقرية عن معناها العميق كأقصى مرتبة في سلم العطاء الإنساني ، ونفضل القول بأن العبقرية تتصل أكثر بتقديم إنجازات فائقة الندرة والأصالة على المستوى الإنساني ، من شأنها أن تحدث طفرات أو تحولات كيفية يستمر تأثيرها لفترة طويلة في حياة البشرية ·

وقد ذهب جوزيف س · رينزولى (**Renzulli , 1979**) إلى أن الموهبة هي المقدرة على إظهار أو تحقيق مستويات عالية من الأداء في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني النافعة اجتماعيا · كما أوضح في نموذجه الثلاثي الحلقات أن الموهبة تتألف من ناتج تفاعل ثلاث مجموعات أساسية من السمات الإنسانية أو العوامل التي يمكن أن يؤثر كلا منها في العديد من مجالات الأداء النوعي وهي :

1- معدل فوق المتوسط من المقدرات العامة **Above average general abilities** ومن السمات المتضمنة في المقدرة العقلية الذكاء والتحصيل و/أو المقدرات الخاصة.

2- الالتزام بالمهمة (العمل) **Task commitment**.

3- مستوى عال من الإبداعية **Creativity** .

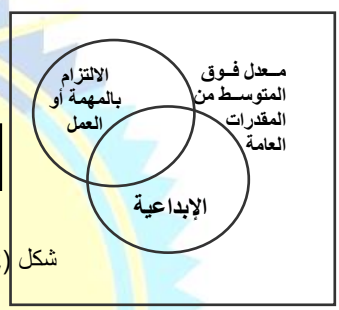
ويتمثل هذا التفاعل في الجزء المظلل من الشكل (2) وحيث إن الموهبة لا توجد في فراغ ، فإن تفاعلا آخر يجب أن يوضع في الاعتبار ، وهو التفاعل بين تلك المجموعات الثلاث ومجال الأداء الإنساني الذي يتم فيه هذا التفاعل ·

ويرى رينزولى أن الأطفال المتفوقين هم الذين لديهم المقدرة على تنمية تلك المجموعات من السمات وتطويرها ، وعلى تطبيقها في أي مجال له قيمته من مجالات النشاط الإنساني في مجتمع معين وزمان معين ، وأنه متى استطاع الطفل تنمية التفاعل بين هذه المجموعات الثلاث وأظهره فإنه يحتاج مدى واسعا ومتنوعا من الفرص والخدمات التربوية غير المعتادة ·

والملاحظ أن رينـزولى قد جعـل من الإبـداع إحدى حلقات التفاعل في نموذجه، مما يوحي بأنها إحدى مـكونات الموهـبة وليـست مظـهرها من مظـاهرها، كـما تجـاهل العوامل الدافعية -أو حصرها في مجرد الالتزام بالمهمة أو العمل -رغم ما تلعبه هذه العوامل من دور بالغ الأهمية في تحريك الطاقات الكامنة العالية وتفعيلها في نشاط ما.

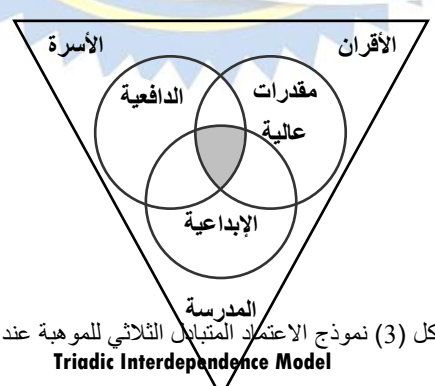
علوم طبيعية	فنون بصرية	رياضيات
قانون	علوم اجتماعية	فلسفة
موسيقى	فنون لغوية	دين
فنون الحركة		علوم الحياة

موسيقى	جوانب أداء نوعية	كارتون
الكترونية	ديموجرافيا	فلك
رعاية أطفال	تصوير دقيق	قياس رأى عام
حماية مستهلك	تخطيط مدن	تصميم مجوهرات
طبع	ضبط التلوث	رسم خرائط
علم الطيور	شعر	رقص باليه
تصميم أثاث	تصميم أزياء	سيرة الحياة
ملاحة بحرية	نسيج	صناعة الأفلام
علم	كتابة مسرحية	إحصاء
نجارة	إعلان	تاريخ محلى
إدارة بالحاسبات	تصميم ملابس	اقتصاد
علوم	منورولوجى	تأليف موسيقى
تصميم لعب	تسويق	هندسة مناظير طبية
	صحافة	هندسة معمارية



شكل (2) نموذج الموهبة الثلاثي الحلقات لرينزولي
Renzulli's Three - ring Conception
(نقلا عن : رينزولي ، 1997 م)

ورأى مونكس **(Monks , 1992 : 191)** أن الموهبة لا تنتج بفعل المكونات الثلاث بصورة مستقلة، إنما بعوامل أخرى بيئية اجتماعية يمكن أن تسهل نمو موهبة الطفل أو المراهق ، أو تعوق إظهارها · ومن ثم فقد قام بتطوير نموذج رينزولى إلى نموذج اعتماد متبادل ثلاثي أبقى فيه على السمات أو العوامل الشخصية ، واقترح ثلاثة عوامل أخرى اجتماعية هي الأسرة وجماعة الأقران والمدرسة ، كما استبدل - في العوامل الشخصية - المعدل فوق المتوسط في المقدرة العامة بالمقدرة العقلية **intellectual** العالية، والالتزام بالمهمة بعامل أشمل هو الدافعية، ويتضمن الالتزام بالمهمة، والمخاطرة ، والمنظور المستقبلي ، وحسن التوقع والتخطيط · أنظر شكل (3) ·



شكل (3) نموذج الاعتماد المتبادل الثلاثي للموهبة عند مونكس
Triadic Interdependence Model

وأشار تاننبوم **(Tannenbaum, 1983 : 86)** إلى أنه "إذا ما وضعنا في الاعتبار أن الموهبة المنمّاة أو المستثمرة **Developed talent** توجـد فـقط لـدى البالغين ، فإن التعريف المقترح لـ **Giftedness** لدى الأطفال يعني امتلاكهم للطاقات الكامنة التي تعد بالأداء المعتبر أو الإنتاج النموذجي للأفكار في مجالات النشاط التي من شأنها إثراء وتعزيز حياة البشرية أخلاقيا وعاطفيا ، واجتماعيا وعقليا وجماليا" ·

كما اقترح تاننبوم خمسة عوامل ينتظمها شكل نجمي رأى أنها تسهم بالتساوي في وصل تلك الاستعدادات والطاقات الواعدة لدى الأطفال بالإنجازات لدى الراشدين أو البالغين وهي :

أ-مستوى رفيع من الذكاء العام **General Ability** ·

ب-استعدادات خاصة استثنائية **Special Ability** ·

ج-ميسّرات غير عقلية **Non-intellective Factors** ·

د-عوامل بيئية **Environmental Factors** ·

ه-عوامل الصدفة والحظ **(Tannenbaum, 1983 : 87)** ·

وصنف تاننبوم المواهب المنمّاة أو المستثمرة إلى أربع فئات من المنظور المجتمعي هي :

أ-مواهب نادرة Scarity : وتشمل المخترعين غير العاديين الذين أحدثوا طفرة في ميادين تميزهم كالعلوم والطب والعلوم الاجتماعية ·

ب-مواهب زائدة Surplus ومعظمها في الفنون التي تسهم في إضفاء الجمال على بيئتنا وفي حياتنا الاجتماعية ·

ج-مواهب بالحصة Quota وتشير إلى المهارات المتخصصة عالية المستوى ، وتتضمن المهن التقليدية اللازمة لتزويدنا بالخدمات المختلفة والبضائع ·

د-مواهب غير مألوفة Anomalous وتشمل ميادين التميز العملية ؛ كالطهي ورعاية الحدائق ، وفنون التسلية ، وصاحب الذاكرة القوية ، والقارئ السريع ، والمقدرات المنقرضة كالخطيب وقاطع الأشجار ، أو حتى بالنسبة للمهارات الاجتماعية المستهجنة كالميكافيلية والغوغائية ·

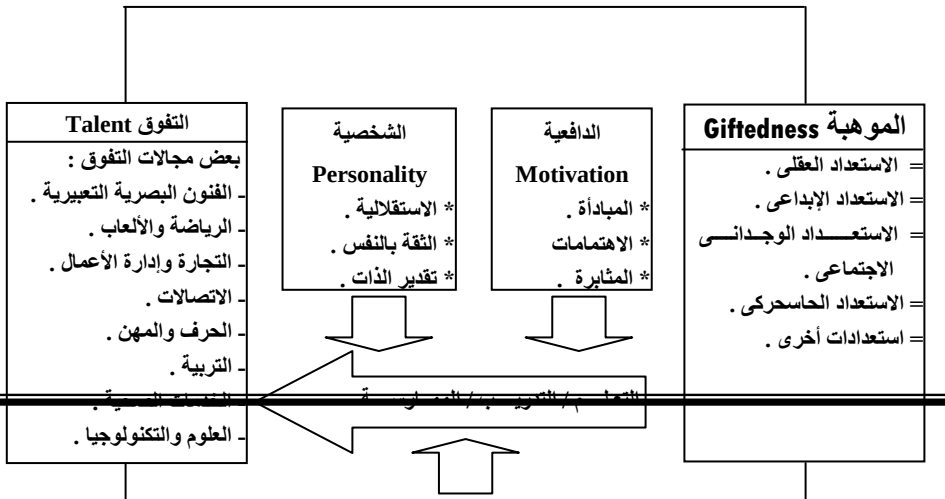
وميز فرانسوا جانيه **(Gagne, 1985, 1993)** بين الموهبة والتفوق على أساس ربط الـ **Giftedness** (الموهبة) بالمقدرات الإنسانية التي تنمو بشكل طبيعي تلقائي أو غير منظم ، وتسمى الاستعدادات · وربط Talent (التفوق) بالمقدرات التي تنمو وتتطور بشكل منظم ومقصود ، أو بالمهارات التي تشكل خبرة في ميدان معين من ميادين النشاط الإنساني · وتناظر الموهبة معدل كفاءة **Competence** فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني ، بينما يناظر التفوق معدل أداء **Performance** فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني ·

وأوضح جانيه أن تحول الاستعدادات الفطرية (المواهب) إلى أداء متميز (تفوق) وإظهارها وتحقيقها في مجال نشاط أو أكثر ، يتم من خلال استثمار الفرد لاستعداداته في التمكن من المعلومات والمهارات الخاصة بهذا المجال في إطار بعض العوامل الوسيطة أو المحفّزات **Catalysts** المتضمنة في الشكل (4) والتي يصنفها جانيه إلى ما يلي :

1-محفزات شخصية : وتنقسم إلى مجموعتين من المحفزات أولهما خصائص شخصية ؛ كالاستقلالية والثقة بالنفس وتقدير الذات ، وثانيهما الدافعية وتتضمن المبادأة والاهتمامات والمثابرة ·

2-محفزات بيئية : وتتعلق بالبيئة التي يتفاعل فيها الشخص وتشمل من يتعامل معهم (الآباء ، الأشقاء ، المعلمين والمدربين ···) والبيئة المادية المحيطة (ريفية - حضرية ، نامية - متقدمة) أشكال التدخل التربوي المتاحة (معسكرات ونوادي علوم ورياضيات وفنون ، تجميع ، إثراء ، تسريع) الأحداث والوقائع الهامة في حياة الفرد المؤثرة في اختياراته وبلورة خبراته ، وأخيرا عوامل الصدفة ·

3-التعلم والتدريب والممارسة (Gagne, 1993 : 72-76) ·



شكل (4) نموذج جانية للتفرقة بين الموهبة والتفوق

خلاصة ونموذج مقترح :

يستخلص مما سبق عرضه من تعريفات للتفوق العقلي ما يلي :

1-هناك حالة من الخلط والإبهام تشوب تعريفات مصطلحي الموهبة والتفوق العقلي سواء في المراجع العربية أم الأجنبية ، فقد استخدم بعض الباحثين مصطلحاً واحداً – إما موهبة **Giftedness** أو تفوق **Talent** – يشير به إلى الموهبة والتفوق معـــا ، واستخـــدم بعض الباحثين المصطلحين بالتبادل بمعنى واحد دونما تمييز دقيق بين معنى كل منهما . ومثلما تداخلت في الإنجليزية مصطلحات كثيرة للدلالة على امتلاك المـــرء لاستعدادات متميـــزة ، أو مقدرته على الأداء رفيع المستوى في مجـــال أو أكثر من قبيـــل: **Creative, Gifted, Geniuse, Intelligent, Able, Talented, Mentally Superior** ، فقد تداخلت في العربية مصطلحات كثيرة أيضاً من قبيل: موهوب، ومتفوق، ومتميز، وذكي، وعبقري، ومبدع، وبارع، ونابغة ... وغيرها.

2-قصد بمصطلح الموهبة **Giftedness** في بادئ الأمر الاستعدادات العالية التي تؤهل الفرد للتفوق في مجالات خاصة أو نشاطات غير أكاديمية ؛ كالفنون والقيادة الاجتماعية ، والموسيقى والتمثيل والشعر وغيرها من المجالات والنشاطات التي كان يُظن أنها فطرية أو وراثية التكوين ، كما لا ترتبط بذكاء الفرد . وقد تبدلت هذه النظرة شيئاً فشيئاً مع اتساع نطاق معلوماتنا عن التكوين العقلي للفرد ، وما أسفرت عنه نتائج البحوث من أن المواهب لا تقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب وإنما تشمل المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية ، وأن الذكاء عامل رئيس في تكوين جميع المواهب ، وأن نمو هذه المواهب ليس محكوماً بالخصائص التكوينية الوراثية لدى الطفل فحسب ، وإنما يرتهن بالتفاعل الخلاق بين تلك الخصائص من ناحية ، والعوامل الدافعية الشخصية ، والبيئية المنزلية والمدرسية والمجتمعية من ناحية أخرى ·

3-قصد بمفهوم التفوق العقلي خلال النصف الأول من القرن العشرين – ولاسيما بعد ظهور اختبارات الذكاء – المستوى المرتفع من الذكاء ، كما قصد به أيضاً المستوى التحصيلي الأكاديمي الفائق ، ثم تطور هذا المفهوم – مع بداية الستينيات من القرن العشرين – ولاسيما بعد ظهور نموذج بنية العقل لجيلفورد ، ونتائج بحوث بول تورانس في الإبداعية ، ثم نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة ونظرية ستيرنبرج – ليشمل مجالات مختلفة أو مدى واسعاً من الاستعدادات والمقدرات العقلية العامة والخاصة ، الذكائية والتحصيلية ، والإبداعية ، والفنية والموسيقية ، والقيادية والنفسحركية ، وغيرها من المجالات التي تحظى بتقدير المجتمع وليشمل أيضاً من لديهم طاقات كامنة يمكن أن تؤهلهم مستقبلاً لبلوغ مستويات أداء رفيعة المستوى في مجال أو أكثر من المجالات سالفة الذكر ، وأولئك الذين حققوا هذه المستويات من الأداء فعلياً ·

4-جمعت معظم تعريفات الموهبة والتفوق العقلي في نصوصها بين ذوي الاستعدادات العالية أو الطاقات الكامنة ، ومن حققوا مستويات أدائية مرتفعة ، بينما ميّز قليل من التعريفات بين الأطفال والبالغين على أساس أن الأطفال ذوو استعدادات عالية أو طاقات كامنة يمكن أن تؤهلهم للأداء رفيع المستوى مستقبلاً ، وأن البالغين هم الذين يحققون مستويات الأداء المرتفع في واحد أو أكثر من مجالات التفوق ·

5-أكد عدد قليل من التعريفات على دور بعض العوامل الشخصية والبيئية (غير العقلية) في نمو وتطور الموهبة والتفوق ؛ كالالتزام بالمهمة أو العمل عند رينزولى ، والدافعية والأسرة ، والمدرسة وجماعة الأقران عند مونكس ، والميسِّرات غير العقلية والبيئية وعوامل الصدفة والحظ عند تاننبوم ، والمحفزّات الشخصية والبيئية وعوامل التعلم والصدفه عند جانيه .

6-ميّز قليل من الباحثين من أمثال تانبوم بين الموهبة والتفوق ، فقد أوضح أن الموهبة **Giftedness** توجد لدى الأطفال وتعني الاستعداد أو الإمكانية التي تبشر بالإنتاج النموذجي للأفكار في مختلف مجالات الأنشطة والتي من شأنها إثراء وتعزيز الحياة البشرية أخلاقياً وعاطفياً، واجتماعياً وعقلياً ، ومادياً وجمالياً . بينما توجد الموهبة المنمّاة أو التفوق لدى البالغين .

7-يعد جانيه أحد القلائل – وربما الوحيد – الذين ميّزوا بين المصطلحين موهبة **Giftedness** وتفوق **Talent** على أساس نمائي ، حيث استخدم الموهبة بمعنى الاستعداد الفطري أو الطاقة الكامنة في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد العقلي أو الإبداعي أو الوجداني أو الاجتماعي أو الحاسحركي . وجعلها بمثابة الأساس بالنسبة للتفوق **Talent** الذي استخدمه بمعنى تحقيق الفرد لتلك الطاقة الكامنة في صورة أداء متميز في مجال أو أكثر من مجالات التفوق والنشاط الإنساني التي أوضحها في نموذجه (شكل 5) وهو ما يتفق معه المؤلف ويناقشه بمزيد من التفصيل في الفصل التالي من هذا الكتاب ·

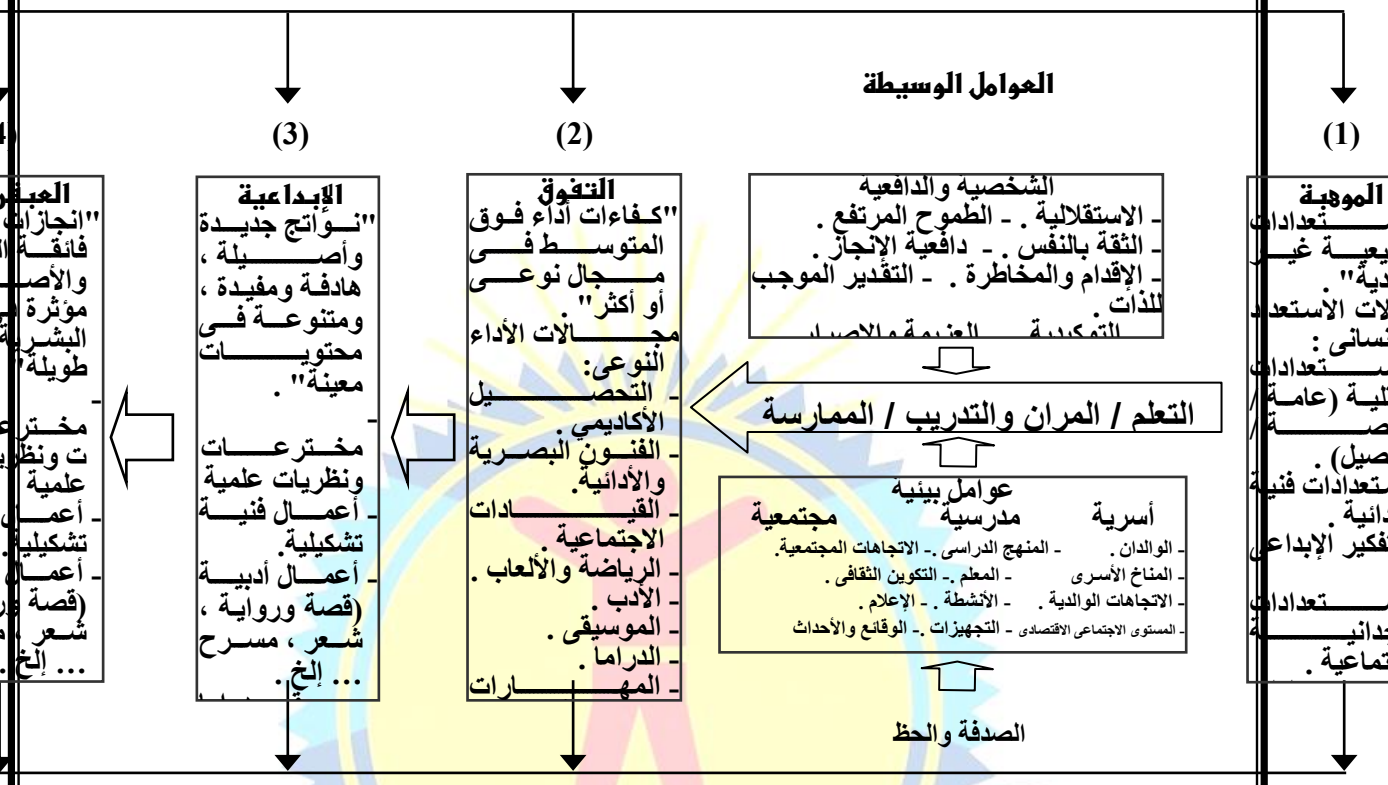
نموذج مقترح للأداء الإنساني الفائق

في ضوء ما سبق عرضه من مفاهيم ونماذج عن الموهبة والتفوق ، يقترح المؤلف النموذج التالي لمستويات الأداء الإنساني الفائق الذي يشمل الموهبة أو الاستعداد العالي ، والتفوق ، والإبداعية ، والعبقرية · والتي يعبر عنها بالشكل الهرمي (رقم 5) الذي تمثل الموهبة قاعدته وأساسه، فإذا ما تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة للنمو ، تأخذ مستويات أخرى من الأداء الفعال التي ترتقي صُعدا ، وتتمثل في التفوق والإبداعية والعبقرية.

شكل رقم (5)
مستويات الأداء الإنساني الفائق

كما يشمل النموذج المقترح (شكل رقم 6) مجموعة من المتغيرات الوسيطة التي تصل ما بين الموهبة والمستويات التالية من الأداء ، أو تنقل تلك الاستعدادات والطاقات الفطرية من طور الكمون إلى طور الفاعلية والتحقق من خلال الأداء المتفوق ، أو الإبداعي ، أو العبقري · وتتمثل هذه المتغيرات في العوامل الشخصية والدافعية والبيئية (المنزلية والمدرسية والمجتمعية) والتعلم والمران والتدريب والممارسة ، والصدفة والحظ ·

وفيما يلي عرض لمكونات النموذج بشئ من التفصيل :



شكل (6) نموذج الأداء الإنسانى الفائق المقترح

أولاً : مستوى الموهبة Giftedness

مفهوم يحمل معنى حيازة المرء أو امتلاكه لميزة ما ونقصد به استعداداً طبيعياً أو طاقة فطرية كامنة غير عادية في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني التي تحظى بالتقدير الاجتماعي في مكان وزمان معينين ؛ والتي يمكن أن تؤهل الفرد مستقبلا لتحقـيق مستويات أدائية متميزة في أحد ميادين النشاط الإنساني المرتبطة بهذا الاستعداد ، إذا ما توفرت لديه العوامل الشخصية والدافعية اللازمة ، وتهيأت له الظروف البيئية المناسبة ·

ومن بين مجالات الاستعداد التي قد تكون موضع تقدير الجماعة التي يعيش في نطاقها الفرد ، المجال العقلي - بالمعنى العام والخاص - والتحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي ، والفنون البصرية والأدائية، والقيادة الاجتماعية، والمهارات النفسحركية أو الرياضية وغيرها ·

وعادة ما توجد تلك الاستعدادات أو الطاقات الكامنة لدى الأطفال الذين هم في أطوار النمو والتكوين ، وقد تستمر كذلك لدى بعض المراهقين قبل أن تتهيأ لها فرص التعبير عن نفسها في صورة أداءات مميزة في واحد أو أكثر من المجالات سالفة الذكر · وتبدو هذه المواهب أو الاستعدادات من خلال اهتمامات الطفل وطموحاته وتطلعاته ، وتساؤلاته المدهشة والمعقدة ، واستخدامه أساليب خاصة في حل المشكلات أو الألغاز ، أو المسائل الحسابية ، أو الرسم ومعالجته اليدوية للمواد والخامات ، وبناء المكعبات · كما تنعكس خلال لعبه الإيهامي والدرامي والتركيبي ، ونزعته الأرواحية أو الإحيائية **Animism** ، والقصص التي يرويها ، والرفيق الخيالي الذي يختلقه بنفسه ·

ويستدل على تلك الاستعدادات من تحليل التعليقات اللفظية للطفل ، وعن طريق ملاحظة نشاطه التخيلي والحركي وسلوكه في المواقف المختلفة · ومن خلال بعض المنبئات التي يتمثل بعضها في الدرجات المرتفعة - فوق المتوسط- التي يحرزها الطفل على اختبارات ومقاييس معينة ؛ كمقاييس الذكاء والتفكير الإبداعي ، وباستخدام قوائم تقدير الخصائص السلوكية ؛ كالتلقائية والحيوية ، والتحمس والاهتمام والاستمتاع بالعمل والنشاط .

وكان تورانس قد اقترح بعض المؤشرات التي يمكن الاهتداء بها في الكشف عن الموهبة والطاقات الإبداعية عموما لدى الأطفال من بينها :

-المقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار خلال الرسوم وعناوينها ·
-المقدرة على تضمين عنصر الحركة والفعل في الرسوم ·
-مدى تعبير الرسوم وعناوينها عن أفكار الطفل ومشاعره ·
-المقدرة على إحكام الأسلوب القصصي في الرسوم ·
-المقدرة على إنتاج رسوم ذات منظور بصري غير عادي ·
-تنوع الخيال وخصوبة المخيلة (في : محمد ثابت علي الدين ، 1979 : 4 - 5) ·

وتعد هذه الاستعدادات التي لم تقم بوظائفها بعد أو تلك الطاقات التي مازالت في حيز الكمون ، بمثابة الركيزة الأساسية التي تؤهل المرء لبلوغ المستويات التالية - في النموذج المقترح - من التفوق والإبداعية والعبقرية في سائر المجالات ، ذلك أن كل متفوق أو مبدع أو عبقري يعد موهوباً ، ولكن ليس كل موهوب متفوقاً أومبدعاً أو عبقرياً بالضرورة ، لأن نمو ما يتمتع به المرء من طاقات كامنة لا يرتهن بمستواها المرتفع فحسب وإنما يتوقف أيضاً على عوامل أخرى عديدة يمكن أن تنقل هذه الطاقات - القابلة للتفتح - من حيز الكمون في مستوى الموهبة إلى حيز الفعالية والتحقيق في المستويات التالية من النموذج المقترح وهي التفوق والإبداعية والعبقرية · وهو ما ينقلنا إلى خطوة أخرى للأمام في هذا النموذج وهي العوامل الوسيطة ·

ثانياً : العوامل الوسيطة

ويقصد بها تلك العوامل غير العقلية الشخصية والدافعية والبيئية المسهمة في نمو الموهبة والتي تؤدي في مجموعها إما إلى انطفاء جذوة استعدادات الفرد العالية وطاقاته غير العادية ، أو تنميتها وازدهارها ، ومن ثم توظيفها وإظهارها في الأداء الفعلي بمجال معين أو أكثر من مجالات النشاط المعتبرة اجتماعياً ·

ويمكن تصنيف العوامل الوسيطة المسهمة في نمو الموهبة إلى ثلاث مجموعات وعلى النحو التالي :

1-عوامل شخصية :

تخص الفرد ذاته وتتمثل في تلك السمات المزاجية والخصائص الدافعية اللازمة للتفوق والإبداع ، حيث كشفت نتائج العديد من البحوث أن هذه السمات والخصائص تميز المتفوقين والمبدعين - سواء من المراهقين أوالراشدين - أكثر من أقرانهم الأقل تفـوقا وإبداعا ، ومن بينها : الاستقلالية ، والثقة بالنفس والسيطرة ، والاكتفاء الذاتي ، والمخاطرة والإقدام ، والمثابرة وقوة العزيمة ، والميل إلى التجريب والتماس الجدة ، وحب الاستطلاع ، والخيال وثراء التداعيات والأفكار ، واتساع الاهتمامات، والانفتاح على الخبرة ، وروح المرح والدعابة ، والطموح المرتفع ، والتقدير الموجب للذات ، ودافعية الإنجاز ، والتوكيدية ·

2-عوامل بيئية : وتنقسم إلى :

أ- عوامل أسرية :

إن البيئة الأسرية هي المناخ الذي ينمو في إطاره الطفل وتتشكل الملامح الأولى لشخصيته ، وهي المصدر الأساسي لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها ، وفي هذا المناخ يتعرض الطفل لعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية وفق أساليب معينة ، وفي مناخها يشعر بردود الأفعال المباشرة تجاه محاولاته الأولى للكشف والتجريب ، وتجاه خروجه على القوالب النمطية المألوفة للتفكير · (عبدالمطلب القريطي ، 1989: 38) ويؤكد الباحثون أن الموهبة الفذة قد تنشأ بالوراثة ، لكنها تنمو وتنضج عن طريق البيئة ، وتمثل الأسرة في هذا الصدد العامل الأقوى تأثيراً (**Cornell et al., 1991 , Kirk et al., 1997**)·

ومن بين أهم العوامل الأسرية التي تؤثر في نمو الموهبة لدى النشء ، الأساليب الوالدية في تنشئة الأبناء ، والاتجاهات الوالدية نحو مظاهر الموهبة والتفوق ، ومدى توفير المواد والخامات والأدوات اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه ، علاوة على مدى إشباع الأسرة للاحتياجات النفسية الخاصة للطفل الموهوب ·

تميل معظم نتائج البحوث والدراسات إلى تأكيد وجود علاقة ارتباطية موجبة جـــوهرية بين أســاليب التنشــئة الوالدية السوية ، واستعدادات الأبناء للتفوق والإبداع ، فتسامح الوالدين إزاء ما يبديه الأبناء من استجابات غير معتادة ، وتشجيعهم على ممارسة السلوك الاستــقلالي ، وإتاحـة الفرص لهم كي يعبروا عن آرائهم وأفكارهم بحرية ، وتقبل هذه الأفكار ، وتشجيعهم على الاستكشاف والتجريب ، وممارسة النشاطات والاهتمامات المتنوعة في جو يتسم بالمرونة والمساندة والإثابة ، ومشاعر الدفء والتفهم والحنان ، يسهم في تنمية طاقات الأبناء واستعداداتهم الخلاقة · وذلك على العكس من الأساليب الوالدية اللاسوية في تنشئة الأبناء من أمثال التسلط والاستبداد ، والتقييد والإكراه ، والتهديد والإيذاء البدني والنفسي ، وفرض نظم صارمة ودفعهم دفعاً إلى مسايرتها ، فإنها إضافة إلى ما تؤدي إليه من آثار ضارة على شخصية الطفل ؛ كإضعاف ثقته بنفسه وإحســاسه بالنــقص ، واختلال صورته عن ذاته ، فإنها تؤدي أيضاً إلى تقييد خياله ، كما تخمد فيه روح الاستطلاع والمبادرة ، وتكف ماليديه من استعدادات للتعبير الخلاق والتفوق ·

كما أن اتجاهات الوالدين نحو مظاهر الموهبة والتفوق - والتي ربما تتسم بالتعصب - لمظهر معين دون بقية المظاهر - تمثل خطورة بالغة على نمو شخصية الطفل الموهوب واستعداداته ولا سيما إذا ما تعارضت اتجاهاتهم مع تلك الاستعدادات ·

فالطفل الذي يبدي استعداداً عالياً للنشاط العقلي المتشعب أو الاقتراحي **Divergent** الذي يتسم بالأصالة والمرونة والطلاقة ، قد يواجه باتجاهات أسرية معارضة تحبذ التفكير التقاربي أو الاتفاقي **Convergent** الذي ينتمي إليه الذكاء والتكيف مع قواعد النجاح الاجتماعي عموما مما يكره الطفل على التخلي عن أفكاره امتثالا لضغوط الأسرة ومسايرة لها ·

والطفل الذي يبدي موهبة واستعدادا فائقاً للأداء الإبداعي في مجال الفن ، قد يواجه بأسرة تجهل قيمة النشاط الفني بالنسبة له ، فلا تبدي له تفهما أو اهتماما ، بل قد تحقره وتراه مضيعة للوقت ، لأنها تعطي قيمة أكبر للتفوق التحصيلي والنجاح المدرسي أو غيرهما ، مما يصيب الطفل بالإحباط ويثبط من همته ·

لذا فإن نمو استعدادات الطفل ومواهبه أياً كانت ، تحتاج إلى قدر معقول من تشجيع البيئة الأسرية وتسامحها إزاء تلك المواهب والاستعدادات ، كمطلب أساسي لكفالة نمو الطفل وتقدمه وفقاً لما يتمتع به من إمكانات وبناء على المواطن الحقيقية للقوة في شخصيته (عبد المطلب القريطي ، 1989 : 40 - 41) ·

ويلعب المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي للأسرة دوراً بالغ الأهمية في تنمية الموهبة لدى الأبناء ، نظراً لما يترتب عليه من مدى توفير الأسرة للمصادر والأدوات اللازمة لاستثارة تفكير الأبناء ، واستثمار طاقاتهم الكامنة في ممارسة أوجه النشاط الملائمة ، كالكتب والمجلات ، والنماذج واللعب المناسبة ، والمواد والخامات والأدوات الفنية والعلمية ، والأجهزة المسموعة والمرئية ، وحسن توظيف هذه الإمكانيات بالكيفية التي تساعد على التفتح العقلي والإدراكي لدى الطفل وإثراء خبراته وتعميقها · كما تشير نتائج البحوث التي تناولت المحيط الأسري للمتفوقين والمبدعين إلى أهمية التفاعل الإيجابي بين الطفل والوالدين ، وشمول المحيط العائلي لبعض النماذج الإيجابية التي يمكن للطفل أن يتوحد بها ·

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

وتتطلب تلك الاحتياجات النفسية للطفل الموهوب تفهمها وإشباعها وذلك لضمان نموه نمواً نفسياً سوياً، إذ يترتب على إهمالها وقصور فهم المحيطين بالطفل لها أثار سلبية وخيمة على صحته النفسية ، بالإضافة إلى ما قد ينشأ عن ذلك من اضطراب في التفاعلات الشخصية المتبادلة **Interpesonal** والعلاقات الاجتماعية فيما بينه وبينهم ، ويجعله عرضة للمشكلات التوافقية السلوكية وقد ذهب تورانس **(Torrance,1962)** إلى أن الطفل قد يتخلى عن إبداعيته ، وربما يفشل في تكوين مفهوم واقعي عن ذاته نتيجة فقدانه البيئة المشبعة لاحتياجاته ، وعدم توفير المواقف الآمنة لإعمال ما لديه من إمكانات واستعدادات غير عادية ·

في ضوء ما سبق تناوله فإن الخصائص التالية للبيئة الأسرية قد تساعد بدرجة أكبر على تنمية استعدادات الأطفال الموهوبين : (عبد المطلب القريطي ، 1989 : 43 - 44)

1-العمل على إشباع الاحتياجات النفسية للطفل ، وتوفير مناخ أسري آمن يتفهم خصائصه ، ولا يشعر معه الطفل بالخوف والتهديد ·

2-تبديد مشاعر القلق والخوف لدى الطفل ونزوعه إلى العزلة وغيرها مما قد ينجم عن الشعور بالاختلاف عن أقرانه في الاهتمامات والسلوك ، ومما يساعد على ذلك ما يلي :

أ-تقبل استجابات الطفل غير المألوفة للمواقف والمشكلات ·

ب-دعم ثقة الطفل بنفسه وتنمية إحساسه بالكفاءة ·

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

د-تنمية الخصائص والمهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين ·

3-تقدير أفكار الطفل الخلاقة عموماً وفي مجال موهبته خصوصاً ، وتشجيعه على ممارسة أوجه النشاط التي تتفق معها دون فرض نشاطات أو اهتمامات بعينها قد تتعارض مع استعداداته ·

4-إثراء البيئة الأسرية بالخبرات ، والمصادر الحاسية والثقافية التي تمكن الطفل الموهوب من زيادة وعيه بالمثيرات ، ومن توسيع دائرة استطلاعه وفضوله العقلي عامة وفي مجال موهبته خاصة ·

5-تهيئة الإمكانات اللازمة لممارسة الطفل النشاط داخل الأسرة والعمل على صقل مهاراته وتطوير خبراته في مجال موهبته ·

6-تبني اتجاهات والدية سوية في تنشئة الطفل قوامها التسامح والتقبل ، والتشجيع والاستقلال ، والاهتمام ·

7-العمل على تأصيل سمات الشخصية والخصائص المساعدة أو الميسرة للتفوق لدى الطفل كالمبادأة، والمثابرة ، والثقة بالنفس ، والمخاطرة ، والفضول الحاسّي والعقلي ، والمقدرة على تحمل الغموض والتعقيد ·

ب- عوامل مدرسية :

ومن بين أهم العوامل المدرسية التي تؤثر في نمو الموهبة لدى النشء المناهج المدرسية والأساليب التعليمية ، شخصية المعلم ومدى فهمه للطفل الموهوب واحتياجاته ·

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

لقد أوضحت نتائج الدراسات التتبعية لنمو التفكير الإبداعي - كمثال - أن الاستعدادات الإبداعية لدى الأطفال تتناقص فيما بين سن التاسعة والعاشرة بعد أن كانت تنمو باطّراد ، وأرجع بول تورانس ذلك إلى عدم توفر بيئة تعليمية مشجعة وأساليب تعليمية ملائمة لتنمية هذه الاستعدادات ، بالإضافة إلى عوامل الضغوط الاجتماعية من أجل المسايرة ، كما بين أن تزايد إهمالها يؤدي إلى مزيد من تدهورها بل والقضاء عليها ·

إن المناهج الدراسية العادية تركز على تعليم ما يطلق عليه بالراءات الثلاثة (**Three Rs**) أو القراءة والكتابة والحساب كما تؤكد على التزام الطاعة، والانصياع، واتباع التعليمات والنظم، والتشديد على الجداول الدراسية فائقة التنظيم لنشاطات الفصل، كما تُعنى بحفظ الحقائق وتلقين المعلومات، وعلى التحصيل الأكاديمي كطريق وحيد للنجاح في الحياة، وهو مما لا يشجع على نمو أولئك الأطفال الذين يتمتعون بالتفكير الناقد والإبداعي وبالخيال، ويتميزون بثراء الاهتمامات وتنوعها وبالاستعدادات العالية في مجالات أخرى· ونظراً لما يتميز به الطفل الموهوب من مقدرة على التعلم وفق معدلات أسرع من أقرانه العاديين فإن جزءاً كبيراً - يتراوح بين 25 :30% على حد زعم بعض الباحثين - من وقته يضيع هباء دون استثماره بدرجة كافية ، مما يبعث في نفسه الملل والسأم من جو المدرسة وينفره منها ويعوق توافقه النفسي والمدرسي ·

وفي أحايين أخرى يحصل بعض هؤلاء الأطفال الموهوبين على درجات منخفضة حتى في الاختبارات التحصيلية التي غالباً ما تقيس المقدرة على الإستظهار وتذكر المعلومات فقط ، ولا تتحدى مقدرتهم على التفكير والتعميم ، والاستنتاج وإدراك العلاقات وغيرها ، مما يؤكد قصور أساليب التقويم المتبعة بالنسبة لهم ، وعجزها عن الكشف عن استعداداتهم وتحديدها بدقة · وسوف نتناول في موضع تال الاستراتيجيات والأساليب التعليمية الأكثر ملاءمة للأطفال الموهوبين ·

ويسوق نلسون وكليلاند (1975) عدداً من المبادئ الواجب مراعاتها في المنهج الدراسي والتي تعزز التعلم مدى الحياة بالنسبة للأطفال الموهوبين منها :

-تمركز الخبرات التعليمية حول المشكلات المتعلقة باحتياجات الأطفال واهتماماتهم وحبهم للاستطلاع ·

-السماح للطفل بالمشاركة في تنظيم الأنشطة التعليمية وتخطيطها ·

-تزويد الطفل بخبرات من واقع الحياة بحيث تستثير مشاركته الفعالة، والعمل على تنمية المهارات الضرورية لهذه المشاركة ·

-على المعلم أن يتصرف كمصدر للتعلم ، وليس كوعاء للمعلومات ·

-أن يكون المنهج مرناً بحيث يشجع الطفل على البحث والتجريب والاستكشاف والتفكير الإبداعي ·

-تشجيع وإثابة روح المبادرة ، والفضولية ، والأصالة ، والاتجاه التساؤلي لدى التلاميذ ·

-السماح للطفل بارتكاب الأخطاء وتقبل النتائج مادامت العواقب غير خطيرة ·

كما اقترحا عدداً من الأنشطة التي تساعد معلم الموهوبين على التركيز على "عملية" التعلم ذاتها أكثر من "نواتج" التعلم وهي :

-التصنيف والتبويب ·

-المقارنة والتضاد ·

-إصدار الأحكام وفقاً لمحكات معينة ·

-المشروعات البحثية ·

-التخطيط لنشاطات مستقبلية ·

-تقويم التجارب والخبرات ·

-حل المشكلات (مع التأكيد على العملية أكثر من الحلول ذاتها) ·

-استخدام المصادر (القواميس والمعاجم ، والموسوعات ودوائر المعرفة) ·

(Nelson & Cleland , 1975 :442-443)

وتلعب شخصية المعلم دوراً فائق الأهمية في الكشف عن استعدادات الطفل الموهوب وتنمية استعداداته ، ويذهب عدد غير قليل من الباحثين إلى أن المعلمين غالباً ما يكونون أكثر تعاطفاً مع التلاميذ العاديين ، واستحساناً وتقبلاً لهم من التلاميذ الموهوبين وذوي التفكير والسلوك الاستقلالي ،

نظراً لما يسببونه من مشكلات ومواقف محرجة ومربكة تستثير غضب المعلم بل عداءه ، فهم متعطشون للمعرفة، ميالون للنقد ، وإثارة الأسئلة غير المتوقعة ، كما أنهم أقل انصياعاً لنظم الضبط داخل الفصول الدراسية ، يتسمون بغزارة إنتاجيتهم للأفكار والحلول غير المألوفة لما يطرح عليهم من قضايا ومسائل، مما يشكل صعوبات جمة أمام معلميهم في تقويم هذه الأفكار بل وفي فهمها أحياناً.

وغالباً ما يقود تبرم المعلم وضيقه بتساؤلات هؤلاء الأطفال وانتقاده الشديد لسلوكهم إلى تثبيط هممهم وحماسهم ، وتجنبهم التماس الجدة والأصالة وإخفائهم مقدرتهم الحقيقية ، فضلاً عن زيادة شعورهم بالتوتر والخوف والوحدة والنبذ · وعلى العكس من ذلك فإن تفـهم المعلم لأفكارهم وآرائهم وتجاربهم وتقديرها والتشجيع عليها ، إنما يوسع من مجالات اهتماماتهم ويطورها ·

لقد تساءل بعض الباحثين عما إذا كان دور المعلم الناجح للأطفال المتفوقين والموهوبين يستلزم قدراً من المتطلبات الخاصة في سمات شخصيته ، وفي مقدرته العقلية كما هو الحال عند هؤلاء الأطفال أنفسهم أم لا ؟ · وأكدوا في هذا الصدد على ضرورة أن يكون المعلم على دراية تامة ومعرفة واسعة بحقل تخصصه وبالمجالات المرتبطة به ، ومتحليا بالصبر والتسامح والتفتح العقلي والذكاء ، لديه اتجاهات إبداعية مرنة واستعداد لمساندة الآخرين ، يدرك ذاته ويتقبلها ، ويدرك جوانب قصوره ومواطن قوته ، ويداوم على تقويم مشاعره ، وإدراكاته ودوافعه ومقدرته **(Nelson & Cleland, 1975, pp. 439-441)** ، قادرا على استخدام أساليب التعليم الفردي وحل المشكلات والاكتشاف ، واستخدام المصادر والتقنيات التربوية استخداما فعالا ، وعلى مواجهة المواقف التي تنشأ أثناء ممارسة الموهوب نشاطاته التعليمية داخل الفـصول والورش والمختبرات وفي الدراسة الحرة (عبد الرحيم صالح عبد الله ، 1983م ، : 145) · وأن يكون ديمقراطيا ، ومجددا ، ومرشدا أكثر من كونه متـسلطا ، وقادرا على تفريد البرنامج التعليمي والإفادة من التغذية الراجعة باستمرار ، وعلى استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة في تدريسه ، وعلى استثارة المستويات العليا من التفكير ، كما ينبغي أن يحترم مواهب الأطفال ويقدرها **(Lindzey, 1980)** ·

وقد أوضح محمد أمين المفتي (2000) أن من أهم واجبات معلم الموهوبين والمتفوقين ما يلي :

-يحث الطلاب على البحث والاستقصاء والاستدلال ·
-يهتم بأسئلة الطلاب غير المألوفة ويقدر أساليب تفكيرهم ·
-يظهر الاهتمام بأفكار الطلاب والحلول المبتكرة للمشكلات ·
-يوفر مـواقف تعـليمية تحـث الطـلاب على المـبادأة، والتفكير، والاختيار من بدائل، واتخاذ القرارات ·
-يصـمم مواقـف تعليمية تستثير المناقشة والحوار حول قضايا ، وإشكاليات متنوعة ·
-يشجع حب الاستطلاع والفضول العلمي ، والتجريب لدى الطلاب ·
-ينمي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير البنائي لدى الطلاب ·
-يساعد الطلاب على الذهاب إلى ما وراء المعلومات المتاحة ، وعلى إنتاج المعرفة ·
-يحث الطلاب على التعمق في موضوعات أو قضايا غير عادية ·
-لا يحكم على أفكار الطلاب إلا بعد تقديمها كاملة ·
-ينمي التقييم الذاتي لدى الطلاب ·
-يساعد الطلاب على التغلب على الإحباط ومعاودة المحاولة (محمد أمين المفتي :2000 : 30) ·

كما يتأثر نمو الموهبة بعوامل مدرسية أخرى من بينها معدل الكثافة العددية للتلاميذ داخل الفصول ، ومدى كفاءة التجهيزات المدرسية من حيث المعامل والورش والملاعب ، والأنشطة المصاحبة للمنهج ، ومدى توفير المواد والخامات والأدوات اللازمة لممارسة هذه الأنشطة ·

ج- عوامل مجتمعية :

سبقت الإشارة إلى أن المجتمع بالثقافة السائدة فيه، ومجالات النشاط العقلي التي يراها لازمة له، هو الذي يحدد أشكال الموهبة والتفوق، فضلا عن أن طبيعة التكوين الثقافي لمجتمع ما - من حيث تعقيده وثراؤه أو بساطته، ومن حيث مرونته وتفتحه أو جموده وانغلاقه - ومدى تقبله الجديد والاستفادة منه، وتسامحه إزاء الاستجابات غير المألوفة يؤثر في نمو الاستعدادات الإبداعية لدى النشء· على سبيل المثال " إذا خلت عناصر الثقافة من الأشكال الفنية، ونماذج الفنانين المبدعين، أو أهملتها أو تجاهلتها، فإن الأطفال غالباً ما يشبون وقد كونوا اتجاهات سالبة نحو الفن سواء من حيث ممارسته وإنتاجه، أو تذوقه والاستمتاع به، ومن ثم يصبح اهتمامهم بالأنشطة الإبداعية الفنية هامشياً أو معدوما" · (عبد المطلب القريطي ، 1995) ·

وقد استخدم دونالد مكينون **D. Mackinnon** مصطلح الوضع الإبداعي للإشارة إلى ما يحيط بالفرد من متغيرات وتأثيرات ثقافية واجتماعية يمكن أن تسهل التفكير الإبداعي وتدفعه، أو تعوقه وتحبطه· ومن أهم خصائص المناخ الثقافي والاجتماعي المسهمة في نمو الموهبة اتسام هذا المناخ بالتحرر والانفتاح، والتسامح الفكري، ونبذ القوالب الجامدة للتفكير، وتشجيع المغايرة والاختلاف والتنوع، وتقبل الأفكار الجديدة، وتشجيع الأشكال المتعددة للموهبة والتفوق ·

3-عوامل الصدفة والحظ :

يمكن النظر إلى الصدفة والحظ بمعنى الحل المفاجئ الذي يواتي الفرد أثناء انشغاله بمشكلة ما ، وقد أكد وايتهد **Whitehead** على مقدرة الموهوب على الإمساك بالصدفة في حينها " لأنها سواء أكانت في صورة حل سليم أم فكرة جديدة تأتي في صورة ومضات تذهب وتجئ ، ثم تذهب ولا تجئ" (في محمد سلامة : 1985: 65) كما يمكن النظر إلى الصدفة والحظ بمعنى الفرصة التي تواتي الفرد الموهوب دون مقدمات سواء للاكتشاف من عين خبيرة ، أو للدراسة أو للانطلاق إلى آفاق أوسع في مجال موهبته · وسواء كانت الصدفة والحظ بمعنى الحل المفاجئ لمشكلة ما ينشغل بها الموهوب، أو بمعنى ما قد يتهيأ له من فرص غير متوقعة، فإن اغتنام هذه الصدفة والتشبث بها يؤدي إلى مزيد من التوظيف لاستعداداته وطاقاته·· ولذا يصبح من الضروري تنمية مهارات وعي الطفل الموهوب والمتفوق بالفرص غير المتوقعة، والانتباه للأحداث الطارئة حتى يتسنى له استغلالها بالشكل الأمثل وفي الوقت المناسب ·

4-عمليات التعلم والتدريب والممارسة :

تتفاعل الموهبة والعوامل غير العقلية الشخصية والبيئية من خلال عمليات التعلم الذاتي والمقصود التي يكتشف عن طريقها الفرد الموهوب ويتعلم الأساليب والأفكار والعمليات الجديدة في مجال موهبته ، والمران والتدريب المستمر الحر والشكلي ، والممارسة الطويلة والمكثفة في مجال الموهبة ، لينتج لنا هذا التفاعل الخلاق في النهاية مختلف أشكال التفوق سواء في تلك المجالات التي تتطلب حلولا تقاربية اتفاقية ، أو حلولا تباعدية متشعبة كالأعمال الإبداعية العلمية والأدبية والفنية ·

ويذهب جانيه (**Gagné, 1993**) إلى أن نمو الموهبة يعزى إلى أربع عمليات أساسية هي النضج ، والاحتكاك بمواقف حل المشكلات ، والممارسة والتدريب الحر ، والتدريب المنظم في ميدان النشاط (**p. 75**) كما يؤكد مونتجمرى (**Montgomry, 1996**) أن نمو الموهبة لا يتم بشكل آلي وإنما ينطوي على عملية معقدة من تفاعل عوامل عديدة من بينها فرصة الاتصال بمجال نشاط معين والألفة به ، والاجتهاد والممارسة الطويلة والمكثفة ، والشغف بالمجال والاهتمام به ، وتكريس الجهد للدراسة ، والإصرار على الإنجاز (**p. 15**) · وهناك مقولة شهيرة لأديسون مفادها أن العبقرية 1% إلهام و 99% مثابرة وعمل جاد شاق وطويل ·

ثالثا : مستوى التفوق :

التفوق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى المرء من استعدادات وطاقات فطرية غير عادية ، ونقصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية ، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني ·

وتشمل مجالات النشاط في هذا المستوى كافة مجالات الأداء النوعية بالمعنى الذي طرحه رينزولي في نموذجه (راجع شكل 7) سواء الأداءات أو الوظائف التي تتطلب الالتزام والتقيد بنظام وقواعد محددة - كالتحصيل الأكاديمي ، والإدارة - أو تلك التي تتطلب تفكيرا إبداعيا ؛ كالتأليف الموسيقى والشعر والأدب·

وقد ذهب البعض إلى أن الكثير من الموهوبين لا يظهرون مستويات أداء متميزة ملحوظة في عمر مبكر لأسباب مختلفة· ورأوا أن تحقيق ذوي المواهب الفذة للنجاح قد لا يتأتي قبل خمسة عشر عاما من الجهد المضني، وأوضح مونتجمري أن تفانيهم ومثابرتهم إذا ما صادفا التوجيه المناسب عند حوالي خمسة عشر أو عشرين عاما، فإن أداءهم يمكن أن يصل الذروة خلال الفترة من 30-40 عاما **(Montgomery, 1996: 14)** بيد أن ذلك لا يعد قاعدة، فقد أبدى بعض المبدعين تفوقا ونبوغا مبكرا من أمثال برايل الذي أنجز طريقته المشهورة في تعليم القراءة والكتابة للعميان وهو في الخامسة عشرة من عمره، وموزارت الذي ألف بعض المقطوعات الموسيقية وهو في السن الخامسة من عمره، وأنجز ما يقرب من ستمائة مؤلف موسيقي قبل وفاته وهو في السن الخامسة والثلاثين من عمره، وكذلك أبو العلاء المعري الذي نظم الشعر في الخامسة من عمره، وچون ستيوارت ميل الذي بدأ حياته العملية قبل السابعة عشر من عمره · بينما تأخر ظهور التفوق والإبداعية لدى كل من جوجان وماتيس إلى مرحلة النضج ·

ويمكن الاعتماد في هذا المستوى (التفوق) على محكات معينة للحكم على التفوق متى أظهره الطفل أو الراشد في أدائه ، وأمكن ملاحظة هذا الأداء ؛ كالاختبارات التحصيلية ، ومقاييس تقدير النواتج الأدبية أو الفنية أو الموسيقية ، ومن بينها مقياس تقدير الإبداع التشكيلي بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية - إعداد عبد المطلب القريطي ، 1981 - وقوائم الإنجاز العلمي والفني التي اعتمدتها المؤسسة القومية للمنح الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية **(Holand, 1961)** . كما يمكن استخدام قوائم لتقييم الأداء المهني أو الوظيفي بالنسبة للراشدين في ضوء متطلبات الأداء في كل مجال وخبرات المرحلة العمرية ·

ومن بين المحكات التي يؤخذ بها في هذا المستوى بالنسبة لطلاب التعليم العام والجامعي ما **يلي :**

-الفوز في المسابقات العامة العلمية والأدبية والفنية والرياضية ·
-نشر بحث علمي أو أكثر في مجلة علمية متخصصة ·
-كسب جوائز مالية أو شهادات تقديرية في مسابقات أدبية أو علمية أو فنية أو موسيقية على المستوى القومي أو على مستوى المحافظة ·
-نشر بعض المقالات أو الرسوم أو الأشعار في صحف أو مجلات عامة ·
-المشاركة في عضوية فرق رياضية قومية ، أو في مسابقات رياضية على المستوى القومي أو على مستوى المحافظة ·
-تصميم بعض الأجهزة أو اختراع بعض الأدوات ·
-المشاركة بالتأليف أو العزف الموسيقي في حفلات عامة ·
-لعب أدوار البطولة في مسرحيات أمام جمهور عام ·

رابعاً : مستوى الإبداعية

اختلف الباحثون والعلماء في تعريفهم للإبداع ، فمنهم من ركز على العملية الإبداعية أي على الكيفية التي يتم بها الإبداع داخل الفرد ذاته **(Patrick,1949,Mednick,1962,Torance,1962)** ومنهم من أكد على الإبداع كأسلوب حياة يؤدي إلى تنمية الذات وتحقيقها**(Fromm,1959, Maslow,1959)** ومنهم من نظر إلى الإبداع من زاوية الاستعدادات والطاقات الإبداعية التي تؤهل الفرد للأداء الإبداعي فيما بعد **(Guilford,1950)**ومنهم من أكد على الشخص المبدع ذاته فعرّفوا الإبداع في ضوء سماته وخصائصه **(McClelland,1963,Kogan & Wallsh, 1964)** بينما ذهب فريق آخر إلى تعريف الإبداع في ضوء الناتج **Product** الذي يتمخض عن تلك الاستعدادات التي يتمتع بها الفرد، وكذلك العملية أو العمليات-السيكولوجية خاصة-التي تتم بداخله **(Rogers,1959,Mackinnon,1962,Ghiselin,1963, Flangan,1963)**

ويتبنى المؤلف - للأغراض العملية بالنسبة للنموذج المقترح - تعريف الإبداع كناتج حيث يقصد به مقدرة الفرد على إنتاج تكوينات أو نظم أو أفكار أو صياغات تقبل على أنها هادفة ومفيدة ، كما تتصف بالتعدد والتنوع ، وبالجدة والأصالة ، في مجال من المجالات التي تلقي تقديرا في مجتمع معين وزمان معين .

والإبداعية بهذا المعنى مفهوم متسع يشمل اكتشاف أو إضافة عناصر أو نظم أو أفكار جديدة ، أو إعادة تنظيم معلومات أو عناصر قائمة في نظام أو صياغة جديدة ، كما تشمل عديدا من النواتج التي تنتمي إلى

محتويات مختلفة ؛ كصياغة نموذج أو نظرية علمية ، أو أعمال فنية تشكيلية ، أو أدبية ، أو موسيقية ، أو اختراع أجهزة ·

وحيث إننا نتحدث في هذا المستوى عن الإبداعية المتحققة في ناتج نهائي ، فإن المحك المقبول للإبداعية يتمثل في هذا الناتج الذي يقدمه الفرد في مجال تعبير نوعي معين ، ولقد طرح الباحثون عدة مواصفات لتقييم الناتج الإبداعي منها الجدة والأصالة ، والنفع والإفادة بمعنى أهمية الناتج ودلالته ، ومدى ارتباطه بحياة الفرد والجماعة في فترة زمنية معينة ، واستمرارية الأثر في المجال النوعي للإبداع · وأضاف بعض العلماء محكا آخر هو أن يكون العمل الإبداعي مرضيا ومقبولا من الناحية الجمالية ، حيث يذكر أحمد أبو زيد (1985 : 64) "ليس كل ما يقدم حلا لمشكلة معينة أو تعبيرا عن تجربة ذاتية خاصة يدخل في باب الإبداع إذا هو خلا تماما من الرشاقة في التعبير" وربما يصدق المحك الأخير بدرجة أكبر على النواتج الفنية والأدبية ·

وفي معرض الحديث عن محك جدة الناتج وأصالته أثار الباحثون تساؤلات كثيرة من مثل : هل تنسب الجدة إلى الشخص المبدع ذاته ؟ بمعنى هل يكون الناتج جديدا متى كان كذلك بالنسبة لمن أنتجه فحسب ؟ أم تكون على مستوى غيره ممن هم في مجال إبداعه في جماعته ؟ أم على مستوى المجتمع الذي يعيش فيه ؟ أم على المستوى الإنساني والجنس البشري ككل ؟

وقد نظر بعض الباحثين من أمثال سوركين وجيزلين إلى الجدة بالمعنى المطلق ، فالناتج الإبداعي يجب أن يضيف جديدا بالنسبة لما هو كائن أو متداول في الفكر الإنساني ككل ، بل وأضاف سوركين محكا آخر أخلاقيا للجدة وهو أن يكون الناتج بناءً ويضيف إلى القيم الإنسانية العليا · ورأى عبد السلام عبد الغفار (1977 : 131) أن الجدة أمر نسبي يتحدد في ضوء ما هو معروف في مجال معين ، وبين أفراد جماعة معينة في حقبة زمنية معينة ، وهو ما يميل إليه المؤلف .

كما أثار الباحثون تساؤلا آخر بشأن من هو الذي سيحكم على الناتج بأنه إبداعي ؟ وكيف تتحدد الفائدة الاجتماعية لهذا الناتج ؟ ويشير أنجلينو في هذا الصدد إلى أنه قد يستحيل بناء مجموعة من المحكات الموثوق بها تماما للحكم على مدى جدارة النواتج الإبداعية المختلفة ، كما يصعب تمييز الناتج والتعرف عليه بشكل واضح - ربما فيما عدا النواتج العلمية - أما فيما يتعلق بالمحك الاجتماعي وما إذا كان الناتج يمثل إسهاما أو إضافة جوهرية للمجتمع أم لا ؟ فمثل هذا الحكم يتأثر بالضرورة بالتغيرات التي تطرأ على الاهتمامات والقيم المجتمعية (**Angelino, 1979 : 112**) ·

وقد تستخدم في هذا المستوى من النموذج المقترح محكات أخرى بديلة لا تقيس الناتج ذاته ، كأحكام الثِقاة في مجال ما على المشتغلين بالمجال ، وعدد براءات الاختراع بالنسبة للعلماء ، أو الجوائز والمقتنيات والمشاركات في المعارض بالنسبة للفنانين التشكيليين ، أو كمية الإنتاج من المقالات والبحوث والكتب المنشورة بالنسبة للباحثين ، أو عدد النسخ المباعة من أعمال الأدباء · ولكل محك من هذه المحكات البديلة مزاياه وعيوبه التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ·

خامسا : مستوى العبقرية

استخدم مصطلح العبقرية في القرن الثامن عشر الميلادي للدلالة على " ملكة الاختراع" التي تمكّن الفرد من الوصول إلى اكتشافات علمية جديدة ، أو لإنتاج أصيل في ميدان الفن ، وللإشارة إلى كل من لديه مقدرة عقلية فطرية استثنائية تمكّنه من تحقيق إنجازات عظيمة أو رفيعة المستوى في مجال أو أكثر من مجالات النشاط التي يقدّرها الناس ·

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي استخدم فرانسيس جالتون **Galton** المصطلح في دراسته الشهيرة عن العبقرية الموروثة **Hereditary Genius** بمعنى "المقدرة الفطرية أي خصائص العقل والمزاج التي تحفز الفرد وتؤهله لأداء أعمال تؤدي به إلى السمعة الرفيعة والشهرة ، ··· والطبيعة التي لو تركت لنفسها فإنها مدفوعة بمنبه باطني تشق طريقها إلى المكانة المرموقة ، ويكون لديها القوة التي ترقى بها إلى القمة" (1892 : 33) · وقد كرّس جالتون دراسته هذه لمحاولة إرساء أساس وراثي للعبقرية من خلال دراسته لسلسلة الأنساب الأسرية لعدد من المشاهير في مجالات عديدة كالقضاء والعلوم والسياسة والفن والقيادة الاجتماعية والعسكرية ·

ويعد لويس تيرمان (**Terman, 1925**) من أوائل الباحثين الذين استخدموا مصطلح العبقرية في دراستهم للأطفال من خلال دراسته الجينية للعبقرية التي بدأت عام 1921 ، وقد استخدم تيرمان في دراسته معاملات الذكاء كمحك للعبقرية (140 فأكثر لتلاميذ المرحلة الابتدائية و 135 فأكثر لتلاميذ المرحلة الثانوية باستخدام اختبار ستانفورد - بينيه) وقد انتهجت الطريقة نفسها باحثة أخرى هي ليتا هولنجورث (**Hollingworth, 1923**) فاتخذت من الذكاء محكا للعبقرية (180 فأكثر) وهكذا جعل بعض الباحثين العبقرية مرادفة للذكاء ·

ويشير كمال مرسي (1992 : 19) إلى أن هذا الأمر يجانبه الصواب لأنه " ليس كل صاحب ذكاء عال قادراً على الأداء العبقري الذي لا يفوقه شئ في الجدة والجودة والدقة ، يؤيد هذا الاستنتاج نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن نسبة العباقرة واحد في المليون ، ونسبة أصحاب الذكاء العالي حوالي 35 شخصا في كل ألف من الناس" ·

وينظر المؤلف إلى العبقرية - في إطار النموذج المقترح - على أنها أقصى امتداد ممكن للموهبة، وأعظم مرتبة يمكن أن يبلغها الأداء الإنساني، ومن ثم فإننا نقصد بها المقدرة على الأداء الخارق في مجال ما، وعلى تقديم إنجازات رفيعة المستوى، أو فائقة الندرة والأصالة - في هذا المجال - على المستوى الإنساني، يكون من شأنها أن تؤدي إلى استبصار وفهم جديد بحيث يؤثر هذا الاستبصار تأثيرا عميقا في ميدان ما أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني، وقد يؤدي إلى تحولات كيفية في حياة البشرية، وبحيث يبقى هذا التأثير العميق ممتدا لفترة طويلة من الزمن ·

وتتفق بعض جوانب هذا التعريف مع ما ذهب إليه سايمنتن (1993 : 14-15) من أن العبقرية تعرف بالإنجاز ، وأن هذا الإنجاز أو الإسهام يبقى على مر الزمن ، وأنها تقاس من خلال مقدار التأثير الذي تحدثه في المعاصرين واللاحقين ·

وعلى الرغم من أن حياة البشرية عبر عصورها المختلفة تذخر بمئات المبدعين في كل ميدان من ميادين النشاط الإنساني ، فإننا وفقاً لهذا التعريف للعبقرية وبناء على المحكات الممكن اعتمادها بناء عليه ، قد لا نجد سوى عدد قليل ممن يمكن وصفهم بالعبقرية في مجالات النشاط العلمي أو الفني أو الأدبي أو الاجتماعي أو السياسي من أمثال أبي تمام والمتنبي في الشعر العربي ، ووليام شكسبير **Shakespeare** وتولستوى وديستوفسكى **Desteovsky** في الأدب ، وبافلوف **Pavlove** وسيجموند فرويد **Freud** في علم النفس ، ومايكل أنجلو **M. Angelo** وليوناردو دافنشي **Davinci** وبابلو بيكاسو **Picasso** في الفن التشكيلي ، وبيتهوفن وموزارت وباخ في الموسيقى ، وألبرت أينشتين **Einstein**، وإسحق نيوتن **Newton** ، وتشارلز داروين ، ومندل ، وتوماس إديسون في العلوم والطبيعة ، والمهاتما غاندي وروزفلت في القيادة الاجتماعية والسياسية ·

المراجـــع

أولاً : مراجع باللغة العربية :

1- أحمد أبو زيد."الظاهرة الإبداعية". مجـــلة عالم الفكر (م·خامس عشر،ع· 4) الكويت، وزارة الإعلام، مارس 1985 ، ص : 3- 24 ·
2- دين كيث سايمنتن. العبقرية والإبداع والقيادة (ترجمة: شاكر عبد الحميد ، مراجعة : محمد عصفور) الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة عدد 176 ، أغسطس 1993 .
3- عبد السلام عبد الغفار. التفوق العـقلي والابتـكار · القاهرة : دار النهضة العربية ، 1977 ·
4- عبد الله النافع آل شارع. "الطفل الموهوب والتنمية" ندوة الطفل والتنمية ، الرياض : وزارة التخطيط ، 22-24 ربيع الأول 1407 هـ 24-26 نوفمبر 1986 ·
5- عبد المطلب أمين القريطي " سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم" (ط. ثالثة) القاهرة: دار الفكر العربي، 2001م ·
6- عبد المطلب أمين القريطي "المتفوقون عقليا ··· مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ، ودور الخدمات النفسية في رعايتهم" · رسالة الخليج العربي (ع· 28 ، س . 9) مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، 1409 هـ 1989 ، ص : 29- 58 ·
7- عبد المطلب أمين القريطي.مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال،(ط.ثانية)،القاهرة: دار المعارف،2001م
8- عبد المطلب أمين القريطي. الموهوبون والمتفوقون .. خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، القاهرة : دار الفكر العربي ، 2005م ·
9- فتحي السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاى سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة . (جزءان) الكويت : دار القلم ،1400 هـ - 1980م ·
10- كمال إبراهيم مرسي. رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس (ط·ثانية) الكويت:دار القلم للنشر والتوزيع ، 1992 ·
11- محمد أمين المفتي " إعداد معلم الموهوبين والمتفوقين" المؤتمر القومي للموهوبين (مجلد2) القاهرة ، 9 - 10 إبريل 2000 ، ص : 27-32 ·

ثانياً : مراجع باللغة الإنجليزية :

12-Angelino , H. R. "Gifted and Talented Children and Youth" In : B. M. Swanson & D.J. Willis (Eds.) Understanding Exceptional Children and Youth - An Introduction to Special Education . Chicago: Rand McNally College Publishing Company , 1979 , pp. 99-127 .

13-Gagné , F. Giftedness and Talent - Reexamining a Reexamination of Definitions . Gifted Child Quarterly , 1985 , 29 , PP. 103 – 112 .

14-Gagné , F. "Constructs and Models Pretaining to Exceptional Abilities ." In : Kurt A. Heller & Franz J. Mönks and A. Harry Passow (Eds.) Research and Development of Giftedness and Talent . N. Y. : Pergamon Press , 1993 , PP. 69 – 87 .

15-Gardner , H. Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences . N. Y. : Basic , 1983 .

16-Gearheart , B. R. Special Education for the 80s. : Louis , Missouri: The C. V. Mosby Company , ST, 1980 .

17-Kirk , S. A. , Gallagher , J . J. & Anastsiow , N. J. Educating Exceptional Children (8th . ed.) N. Y. :Houghton Mifflin Comp, 1997.

18-Marland , S. P. Education of the Gifted and Talented . (Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education) Washington , D. C. : U. S. Government Printing office , 1972.

19-Mönks , F. J. " Development of Gifted Children : The Issue of Identification and programing" . In J. Mönks & W.A.M. Peter (Eds.) Talent for the future . The Netherlands : Van Gorcum , 1992 , pp. 191 – 202 .

20-Montgomery , D. Educating the Able. London : Cassell Educational Ltd , 1996.

21-Nelson J. B. & Cleland D. L. "The Role of the Teacher of Gifted and Creative Children". In : W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.) Psychology and Education of the Gifted. (2nd . ed.) N. Y. : Irvington Publishers, Inc., 1975, pp. 439-447.

22-Newland, T. E. The Gifted in Socioeducational Perspective . Englewood Cliffs, N. J. : Prentice - Hall, 1976.

23-Renzulli , J. S. What makes Giftedness : A Reexmaination of the Definition of the gifted and Talented . Ventura , C. A. : Ventura County Superintendent of Schools Office , 1979 .

24-Rice,J.P. The Gifted:Developing Total Talent.Springfield,Ill.:Charles C.Thomas Publisher, 1970

25-Taylor , C. W. Questioning and Creating : A Model for Curriculum Reform . J. of Creative Behavior , 1967 , I , pp. 22 – 23 .

26-Taylor , C. W. "Cultivating Simultaneous Student Growth in Both Multiple Creative Talents and Kowledge" . In : J. S. Renzulli (Ed.) Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented. Mansfield Center,C.T.:Creative Learning Press ,1986,PP.306–351 .

27-Vernon , P. E., Adamson , Creorgina & Vernon , D. F. The Psycholgy and Education of Gifted Children . London : Methuen Co. Ltd ., 1977 .

28-Witty , P. A. How to Identify the Gifted . Childhood Education , 1953 , 29 , p. 313 .

29-Witty , P. A. "The Education of the Gifted and the Creative in the U. S. A." In : W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.) Psychology and Education of the Gifted . (2nd . ed.) N. Y. : Irvington Publishers . Inc., 1975 , PP. 39 – 47 .