مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- المنتدى التربوي و إرساء مدرسة النجاح
- التدريس بالمجزوءات
- تطبيقات على البيداغوجيا الفارقية
- الدرس العلمي والتغيير الاجتماعي
- الاحترافية في التدريس
- المدرسون تحت المجهر
- تقويم كفايات التلاميذ
- ظاهرة الغياب المدرسي

العدد السادس والأربعون -دجنبر 2010

مشكلات التوافق لدى الأطفال الموهوبين في الصف السادس من التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء

نجاة شرف محمد الشيباني

ازداد الاهتمام بالأطفال الموهوبين ذوي القدرات الإبتكارية منهم، فقد نبه جيلفورد إلى ضرورة دراسة ذوي القدرات الإبتكارية. ومن خلال الدراسات في هذا المجال، توصل جيلفورد وزملاؤه إلى تصور جديد عن التكوين العقلي للإنسان يشتمل على 120 قدرة عقلية وقد جاء هذا الاهتمام المتزايد بالموهوبين في أمريكا كرد فعل لإطلاق روسيا لقمرها الصناعي الأول في 1957 وتفوقها في مجال الفضاء وحدث نفس الشيء في أمريكا حديثا بعد غزو المنتجات اليابانية للأسواق الأمريكية، وبهذا الصدد صدر تقرير بعنوان « أمة معرضة للخطر» في 1983 . أما اليابان فقد اتبعت نظام تعلمي دقيق، يبدأ من رياض الأطفال حتى الجامعة وفق برامج تربوية متنوعة حسب قدرات الأطفال ومواهبهم، ولعل هذا يوضح المكانة المرموقة التي تحتلها اليابان حاليا. (الشخص 1990، ص 27.24).

أما على مستوى التشريعات، فقد قررت التشريعات الأجنبية الكثير من الامتيازات والحقوق للأطفال الموهوبين، بغض النظر عن الطبقة التي انحدروا منها، ويمتازون بالموهبة والقدرة على الابتكار وصنع الإبداع، فمثلا المشرع الإيطالي، قرر منح الأطفال الموهوبين العديد من المنح الدراسية، والإعانات غير العائلية، والحرية في اختيار نوع التعليم الذي يتناسب مع ميولهم وقدراتهم الفائقة، وإنشاء سجل خاص للأطفال الموهوبين المتفوقين يسجل فيه الأعمال الابتكارية، في مختلف العلوم والفنون، كما خصص للطفل الموهوب، حق مالي وحق أدبي على أعماله الإبداعية، كما تقرر إنشاء معارض خاصة لأعمال هؤلاء الأطفال، ومنحهم مكافئات مالية ضخمة، تعبر عن واقع مستواهم الإبداعي،

ولعل التقدم الفني والإبداعي في مختلف المجالات بايطاليا، يرجع أساسا إلى اهتمام الدولة بالأطفال الموهوبين ورعايتهم منذ طفولتهم المبكرة، وهذا ما قام به المشرع الفرنسي ....، وهكذا. (شقير،2001، ص23).

ونحن ما أحوجنا إلى هذا النوع من الاهتمام من قبل المشرع اليمني خاصة والعربي عامة، لمثل هذه التشريعات التي تحفظ للمجتمع ثروته وكنوزه البشرية الهامة، وعدم هدرها ونحن في أمس الحاجة إليها.

إلا أن هناك الكثير من العوامل النفسية والبيئية، سواء في الأسرة أو المدرسة التي تحول دون وصول بعض الأطفال الموهوبين إلى مستوى تحصيل مناسب لقدراتهم ومواهبهم، حيث يجمع كثير من العلماء والباحثين ومنهم كلارك (1983) على وجود تفاعل بين طاقات الفرد وقدراته الموروثة والظروف البيئية التي يعيش فيها، الأمر الذي يعكس ضرورة ملحة من أجل إيجاد ظروف بيئية مناسبة لنمو قدرات الطفل الموهوب واستعداداته مما يجعل المسؤولية كبيرة في ذلك على البيئة التربوية بحيث تكفل تطور القدرات والمواهب المختلفة للأطفال (الشخص، 1990، ص 39، 40).

وهناك من يؤيد هذه النظرة في ضرورة التفاعل والتواصل بين الأسرة والمدرسة، حيث يمكن أن تسهم الأسرة متمثلة بالوالدين بالمزيد من المقترحات والتشاور حول تنمية مواهب الأبناء (Tolan، 1990).

أما فيما يتعلق بالمشكلات التي قد يتعرض لها الموهوبين، فقد ترجع إلى عدم تفهم الأسرة لميول الطفل الموهوب المبكرة، وقمع بعض نشاطاته وألعابه، وعدم استيعاب وفهم نموه المعرفي.

(عشوي، 1994، ص 71).

أما التويجري (1994، ص 67)، فيري أن المشكلات التي قد تواجه الطفل الموهوب ترجع غالبا إلى المدرسة، المتمثلة في المنهج الدراسي أو المعلم أو الزملاء والتي قد تؤدي به إلى القلق والخوف من واقعه ومستقبله، مما يعرقل نمو مواهبه وقدراته.

كما أرجع جامع (1994، ص 71) مشكلة الطلبة الموهوبين في محيط المدرسة إلى تكليف الطالب الموهوب باستمرار بواجبات ومهمات تقل في مستواها عن مستوى قدراته العقلية، مما يسبب له الملل، والسأم، والإحباط، وعدم الرضا عن الذات، مما ينفره من المدرسة ويخلق له مشكلات في التوافق النفسي.

أما الطفل الموهوب في اليمن فقد رصد الأخ رئيس الجمهورية، الجوائز التشجيعية للمواهب بشكل سنوي كما أن وزارة التربية والتعليم متمثلة في الأخ وزير التربية قد اهتمت بهذا الجانب حيث قامت حديثا (1999،2000) بتقنين اختبار تورانس للتفكير ألابتكاري، على البيئة اليمنية على يد خبراء في التربية وعلم النفس من كلية التربية، جامعة صنعاء، وهو مقياس لاكتشاف الموهوبين للمرحلة الابتدائية وما فوق حتى المرحلة الجامعية. كما قامت اليونسكو بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم (1990) بتقنين مقياس ريفن لذكاء الأطفال على البيئة اليمنية بواسطة نخبة من الباحثين بقسم علم النفس التربوي بجامعة صنعاء. وتعتبر هذه الخطوات لبنات أولية في طريق اكتشاف الموهوبين في اليمن ورعايتهم.

مشكلات التوافق

عرفها الجرموزي(1992، ص47)، بأنها إحساس بالعجز، وعدم القدرة على مواجهة الحياة ومصاعبها، والاستسلام الكامل للضياع، والشعور بالقلق.

ويقصد بمشكلات التوافق في هذا البحث، المشكلات المعيقة التي قد تواجه الطفل الموهوب داخل أسرته وخلال تعليمه بحيث يفقده التكامل والاتساق بين الطرائق والأساليب المتبعة في تنشئته الاجتماعية، وفي تعليمه بما فيها من أساليب تدريسية وتقويمية وزملاء ومدرسين بشكل يؤثر على صحته النفسية وتكامله الاجتماعي.

الموهوبون

الموهوبون من المفاهيم المتداخلة مع مفاهيم أخرى خاصة بالتفوق والنبوغ، وبالتالي تعددت التعريفات لهذا المفهوم حسب وجهات نظر أصحابها وحسب النظريات التي ينتمون إليها لذا يمكن استعراض بعض التعريفات لمفهوم الموهوبين، مع الأخذ في الاعتبار المفهوم اللغوي والمفهوم الاصطلاحي والمفهوم النفسي كذا وجهات نظر العلماء والباحثين.

المفهوم اللغوي

عرفه الرازي في مختار الصحاح، ص 308، بأن «الموهوب جاء من وهب وموهبة وهي الشيء الذي يملكه الإنسان».

وعرفه المعجم الوسيط، ص 1059، موهبة من وهب له الشيء أي اتسع له وقدر عليه،

والموهبة جمعها مواهب تطلق على الموهوب وتعني الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه».

أما البعلبكي فقد عرف الموهوب في المورد : الموهوب هو ذو مواهب سامية، ذكي. موهبة مقدرة، شخص موهوب «أو مجموعة أشخاص موهوبين في حقل ما» موهوب ذو موهبة (أحمد 1981، ص 18).

المفهوم الاصطلاحي

مصطلح موهوب تناوله البعض على أساس « الاستعداد الفطري» (القاموس المحيط) ومنهم من اعتبر الموهوب هو « المتفوق عقليا) القريطي، 1989، ص 37) (معاجيني، 1986، ص 46) واعتبر (حداد، السرور (1999) ص 48)، الموهوب هو « المتميز» ومنهم من عرف الموهوب بأنه « المبدع» (ألمعمري، 1998، ص 29) أو «المبتكر» (الكرش، 1997، ص 87)، (المخلافي، 1998، ص 20).

والدارسون للذكاء أو القدرة العقلية العامة يعدون الموهوب هو من كان أداؤه على اختبارات ومقاييس ذكاء معينة يفوق عن (130 أو 140) مع إطلاق أسماء على درجات الموهبة تقابل نسب الذكاء.

(عميرة، 1997، ص 143).

المفهوم النفسي

عرفه وهبة في المعجم الفلسفي (1979، ص 3) الموهوب هو « من لديه القدرة على الابتكار حلول جديدة لمشكلة ما».

وتعرف الموهبة أيضا (Giftedness) على أنها قدرة خاصة موروثة كالقدرة الرياضية والفنون عامة. (التويجري، منصور 2000، ص 29) (المعايطة، البواليز، 2000، ص 38).

تعريف الموهوبين من وجهة نظر العلماء والباحثين.

تناول العلماء والباحثون الموهوب بمسميات عدة مثل المتفوق، المتميز، المبدع، المبتكر ونظرا لكثرة تلك التعاريف وتعددها حسب وجهات نظر أصحابها النظرية. ويمكن سرد بعض التعاريف التي تتفق إلى حد ما مع توجه هذا البحث ومنها ما يلي:

الموهوبون هم المتفوقون عقليا بصورة عامة وهم الطلبة البارزون أكاديميا ويتمتعون بذكاء عال ومواهب سامية، ويمتازون عن أقرانهم بمستوى أداء مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة (الجبوري 1985، ص 153، التويجري، منصور 2000، ص 30)

الموهوبون هم « الأطفال الذين تتوفر لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، وأداء متميز عن أقرانهم في مجال أو أكثر من مجالات التفوق العقلي، والتفكير ألابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة « (آل شارع، وآخرون، 1997، ص 15).

وتعريف (Cohen،1990) للموهوبين بأنهم «الأفراد الذين يمتلكوا وفرة في قدرات محددة تحضى بتقدير الجماعة».

ويعرف توارنس، (Torrance ، 1962) الأطفال الموهوبين: بأنهم الأطفال المميزون بقدراتهم العقلية وإمكانياتهم البارزة، يمكن ملاحظتها في المجالات التالية:

1. القدرات العقلية العامة . 2 . تفوق أكاديمي في موضوع ما
3. تفكير ابتكاري عالي. 4 . قدرة قيادية.
5. الفنون التشكيلية أو الأدائية (فنية . موسيقية..).
6. القدرات نفس حركية.

موقف البحث من بعض النظريات التي اهتمت بالموهبة

عرضت الباحثة بعض النظريات والتصورات والنماذج التي اهتمت بتفسير الموهبة، ومن الملاحظ أن هذه النظريات أبرزت أهمية كبيرة للعوامل البيئية والاجتماعية، فأصحاب نظرية التحليل النفسي يرجعون ظهور الموهبة كناتج عن الحيل الدفاعية التي تستخدمها الأنا في التعبير عن رغبات إلهي وبصورة يقبلها المجتمع، ولا ينكرها بل ويقدرها. والمجتمع هنا قد يعني الأسرة، المدرسة، الزملاء، الأقران.

إلا أن الباحثة ليست مع هذه النظرية، حيث ترجع هذه النظرية الموهبة كنتاج لعملية الكبت ولعوامل وممارسات غير مقبولة اجتماعيا وإذا كان ذلك صحيحا لسعى الآباء إلى تعريض أبنائهم، لعوامل القمع والتأنيب حتى يكونوا موهوبين في المستقبل.

أما النظرية الإرتباطية فترى أن للبيئة دور مهم في تقديم المثيرات المختلفة للوصول إلى ارتباطات جديدة، كما رأى ذلك مدنيك . وترى هذه النظرية أن عجز البيئة عن استشارة

تفكير الفرد يمكن أن تكون عامل عائق أمام تكوين الارتباطات الأصلية التي تميز الموهبة، وحددت عوامل الاستشارة بالعصف الذهني والحل ألابتكاري للمشكلات، ونحن ما أحوجنا إلى هذا الأسلوب من أساليب التعلم في مدارسنا بدلا من التعلم بالتلقين والحفظ فقط.

ونظرية الجشتالت ركزت على دور الأساليب المعرفية في تنظيم وإعادة تنظيم للإدراكات وذلك عن طريق اكتساب وتخزين المعلومات التي توفرها البيئة من أجل دمجها وإعادة استخدامها بهدف الوصول إلى حلول ابتكارية تنم عن الموهبة. إلا أنها أعطت أهمية كبيرة للبيئة وأهملت الجانب الفطري للموهبة.

أما النظرية العاملية والتي فرقت بين نوعين من أنواع التفكير ألتقاربي والتفكير ألتباعدي وبنت نظريتها على التفكير ألتباعدي، وتدعو هذه النظرية إلى استثارة هذا النوع من التفكير عن طريق تكثيف المنبهات البيئية وأشارت إلى أن الظروف البيئية قد تكون عوامل كف أو تحفيز للموهبة. والباحثة مع هذا التوجه حيث ترى أن للبيئة دور مهم في عملية ظهور وإبراز المواهب أو اختفائها.

أما نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، فترجع أيضا الأمر الأكبر للبيئة التعليمية في نمو المواهب ونبوغها وذلك من خلال عملية التدريب المستمر، مع توفر الأجواء المناسبة والإمكانات المتعددة التي يحتاجها الدارس، مع إشاعة جو الحرية واختيار نوع التعلم المستقبلي حسب ميول الفرد وقدراته. وهذا ما يجب أن تسعى إليه جميع بلادنا العربية واليمن خاصة حتى نتمكن جميعامن اللحاق بركب الحضارة التي بعدت عنا كثيرا.

الكشف عن الأطفال الموهوبين

كان من بين التوصيات التي تمخض عنها مؤتمر بغداد (1975) تحت شعار « العناية والرعاية للموهوبين والكشف عنهم» وشاركت فيه العديد من الدول منها : مصر والكويت ومنظمة اليونسكو، وإنجلترا، الاتحاد السوفياتي، التوصية التالية: اعتماد واستخدام أكثر من وسيلة ومقياس، للكشف عن الموهوبين من نتائج تحصيل دراسي،واختبارات الذكاء واختبارات القدرات والاستعدادات الخاصة، والمسابقات العلمية وملاحظات الأسرة، والتقارير المدرسية. (الجراجرة 1980، ص112، 113).

كما يؤكد العلماء والباحثون على ضرورة الكشف والتعرف المبكر على الأطفال الموهوبين حيث توصلوا من خلال تجاربهم إلى وجود قدرات غير العادية لدى الأطفال الموهوبين، تبدأ

في الظهور من السنوات الأولى من عمرهم. حيث توصل من دراسة استطلاعية قام بها توارنس، لأراء المدرسين أن الموهوب يتميز بحب الاستطلاع والبحث والأسئلة غير المألوفة والتفرد والحلول غير عادية والاستقلالية والقدرة على الربط بين الأشياء الإصرار والمثابرة وغيرها من الصفات . وإن عدم الكشف عنهم والتعرف عليهم وتقديم الخدمات والبرامج المناسبة لهم، قد يؤدي ذلك إلى تراجع هذه المواهب وانطفاءها أو يصبح من العسير التعرف على احتياجاتهم والاستفادة من إمكاناتهم(Torrance. 1962. P.168).

ويرى رنزولي (1979) أن هناك ثلاث طرق لتحديد الموهوبين هي : القدرات العقلية فوق المتوسط، القدرات الإبتكارية، القدرة على الإنجاز أو الالتزام.

وتذكر السرور (2000 ص 123، 124) إن الدراسات تؤكد على أن أسلوب الكشف الجيد والبرامج الإثرائية الجيدة، تؤثر في أهداف الطلبة المهنية وتطور مهاراتهم البحثية، وتؤدي إلى اتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة، وتزيد من تبصرهم في نقاط القوة والضعف لديهم بشكل أفضل من الطلبة الذين لم يلتحقوا بالبرامج الخاصة.

وتوجد وسائل وطرق مختلفة للكشف عن الأطفال الموهوبين في وقت مبكر من حياتهم الأولى، منها ما هي ميسرة وسهلة كالأداء المتقدم بوضوح في القراءة والقدرة اللغوية العالية والميول الأكاديمية، وحب الاستطلاع للمعرفة بشكل عام .. إلا أن بعض الأطفال لا يمكن التعرف عليهم بنفس السهولة التي يلاحظها الوالدين في أبناءهم، بل قد يخفق الآباء في الكشف عن قدرات الأبناء لعدم وضوح هذه القدرات بشكل ملموس (معوض، 1995، ص 59).

وكذا المعلمين وتقاريرهم، مما يجعل الأمر في حاجة إلى أساليب موضوعية أخرى أكثر دقة وموضوعية، نذكر منها ما يلي:

أولا: اختبارات الذكاء

اتفق علماء القياس أن اختبارات الذكاء تقيس القدرة العقلية العامة، وأن السبيل الأفضل لدراسة الذكاء هو التصدي لقياسه، وهو تكوين فرضي نستدل عليه من خلال استجابات الفرد على عينة المثيرات المتنوعة التي تعطي الكثير من أساليب النشاط العقلي. بحيث يتمكن من تفسير الفروق في الأداء العقلي بين الأفراد، وتقيس هذه الاختبارات وظائف عقلية مختلفة تعكس وجهة نظر مصممي المقياس عن الذكاء ووظائفه، وتسمى هذه الاختبارات في الوقت الحاضر مقاييس القدرة العقلية العامة أو مقاييس الاستعداد الدراسي، لأنها تبرز الغرض

الأساسي منها وهو التنبؤ بالتحصيل العلمي فقط . كما أن صدق هذه المقاييس يتحدد عادة باستخدام محكات التحصيل (الجيوشي، القلا، الخياط، 1997. ص 123، 124).

وتنقسم اختبارات الذكاء إلى قسمين رئيسيين هما:

1. اختبارات الذكاء الفردية . 2 . اختبارات الذكاء الجماعية.

اختبارات الذكاء الفردية

وهذا النوع من الاختبارات يسهل عملية التعرف على لقدرة العقلية العامة لدى الطلبة كما أنها تساعد على تحديد الوضع الدراسي للطفل. حيث أنها من الاختبارات التي تطبق على طفل واحد أو شخص واحد في الوقت الواحد وفي جلسة واحدة.

ومن مميزات هذه الاختبارات أنها تمكن الفاحص من ملاحظة نوعية الاستجابة وخفض مستوى القلق لدى المفحوص في الوقت الاختباري مما يساعد المفحوص من التعبير عن إمكاناته وقدراته.

وأشهر هذه الاختبارات: اختبار استافورد بنيه، واختبار وكسلر، إلا أن هذه الاختبارات مشبعة لغويا، أي متحيزة ثقافيا مما يجعلها محاطة بالصعوبات وخاصة مع الثقافات المختلفة ومع الأميين، حيث يكون غير مألوف لديهم (الهيتي، وآخرون، 1990،ص 12).

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفن

وهو من الاختبارات التي وضعت لتجنب القصور في الاختبارات الأخرى المتعلقة بالذكاء وأهمها التحيز الثقافي ويعتمد فقط على كفاءة الفرد الحالية لفاعليته الذهنية أو نشاطه العقلي.

(الهيتي وآخرون 1995 ص 4، 14) .كما يعد هذا المقياس من أفضل المقاييس التي تقيس العامل العام حتى الآن، وفي محل تقدير عالي من قبل علماء النفس الإنجليز، وقد لقي انتشارا في أمريكا وأوربا وفي كثير من دول العالم الثالث (الجيوشي القلا، الخياط، 1997، 223) ومنها اليمن. والمقياس يتكون من 32 شكلا ملونا موزعة على ثلاثة أجزاء (A.AB.B)، وينطبق على الأطفال من سن من سن (خمس سنوات ونصف إلى أحد عشر سنة ونصف). (الهيتي، وآخرون، 1995، ص 14).

اختبارات الذكاء الجماعية

وهي الاختبارات التي تطبق على عدد كبير من الطلبة أو الأشخاص في وقت واحد، وزمن واحد، وبجهد أقل، وتتميز بسهولة التطبيق والتصحيح إلا أنها لا تصلح وحدها في تحديد نسب الذكاء العالية، وعادة تفضل هذه الاختبارات من أجل الانتقاء المبدئي للطلبة الأذكياء، لإعطاء فكرة سريعة عن مستوياتهم الذهنية. ومن هذه الاختبارات:

اختبار رسم الرجل لجودنف الذي يستخدم ذكاء الأطفال قبل سن الثامنة.

اختبار الذكاء غير اللغوي والذكاء اللغوي، والذكاء العالي والذكاء الابتدائي . وهي تستخدم لقياس ذكاء الأطفال بعد سن السابعة (مرسي، 1992، ص 43). وغيرها من الاختبارات.

اختبارات التفكير ألابتكاري

وهي من المحكات التي تستخدم للكشف عن القدرات العقلية الأخرى التي لم يتم الكشف عنها بالمقاييس العادية، كمقاييس الذكاء والتحصيل، وخاصة الأطفال الذين يتميزون بدرجة عالية من الطلاقة والمرونة والأصالة، وبيان الطفل الموهوب من غيره من الأطفال الآخرين (المعايطة، البواليز 2000، ص 203).

وتوضح السرور(2000، ص 129، 130)، أن الاهتمام بهذا النوع من المقاييس وهي مقاييس القدرات الابتكارية، جاءت بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة للتنافس الشديد بين الدول المتقدمة في مجال التطور العلمي التقني وسعي هذه الدول إلى الاستفادة القصوى من عقول أبنائها وإبداعاتهم وبالتالي ظهرت العديد من الاختبارات لهذا الغرض. ومن هذه المقاييس مقياس جليفورد (1957) وهو من المقاييس التي تقيس التفكير ألتباعدي Divergent thiking ويقيس هذا الاختبار حسب تصنيفات جيلفورد 120 قدرة عقلية .

اختبارات تورانس (1962)

وهي أيضا من الاختبارات التي تقيس التفكير ألتباعدي أو المتشعب وتتكون من أربع بطاريات اختبار بطاريتين لاختبار الألفاظ وبطاريتين لاختبار الأشكال ويمكن استخدام هذه البطاريات ابتداء من الحصانة (5 سنوات) حتى مرحلة الدراسات العليا، كما يمكن إجراء اختبارات الأشكال كاختبارات جماعية خلال هذه المراحل. أما اختبارات الألفاظ يمكن

تطبيقها كاختبارات جماعية ابتداء من الصف الرابع الأساسي لأنها تتطلب نوع من المهارة الكتابية، وقبل هذه المرحلة يمكن أن تطبق بشكل فردي وبشكل شفهي لعدم قدرة التلاميذ على الكتابة . (أبو حطب، سليمان، 1976، ص 4،5). وتقيس هذه الاختبارات الطلاقة والأصالة والتفاصيل والمرونة ومقاومة الإغلاق والعنونة (السرور 2000، ص 39). وغيرها من المقاييس التي تقيس القدرات العقلية الخاصة التي تقيسها اختبارات الذكاء العادية، مثل: تمارين التفكير المتشعب، فرانك وليامز (1980. واختبارات ولاش وجاكسون (1982) وهي ترابط الكلمات، قائمة المعاني والاستعلامات، وعد المعاني. وهناك اختبارات أخرى هي اختبارات تقييم الشخصية منها: قائمة التعرف على الاهتمامات (GIFT) وتستخدم لتلاميذ الصف السادس إلى الصف التاسع الأساسي وتتضمن 60 فقرة، المقياس الجمعي عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية (Gift) ويتألف من ثلاثة مقاييس فرعية تطبق على تلاميذ الصف الأول إلى الصف السادس موزعة على ستة أبعاد. (السرور، 2000، ص 130،131). ومن وسائل الكشف عن الموهوبين أيضا، طريقة الملاحظة، والتقييم الصفي المستمر من قبل المعلمين، بحيث يتمكنوا من العمل على تطوير تنمية قدرات الأطفال ذوي المواهب المختلفة (1999، Willard) وقوائم تقدير المعلمين كمقياس سالم (1999).

مشكلات التوافق المرتبطة بالتنشئة الأسرية

تعتبر الأسرة الأساس في حياة أي فرد فهي تغرس فيه أنماط السلوك المختلفة والتي تمكنه من التعامل مع الآخرين، كما تشبع الأسرة حاجات الطفل الموهوب الجسيمة والنفسية والعاطفية والتي لا تختلف عن حاجة الطفل العادي وخاصة في السنوات لأولى من عمره (Webb ،1994).

ومع ذلك يمكن أن يتعرض لطفل الموهوب للعديد من مشكلات التوافق في محيط أسرته وذلك ناتج عن عدم وعي الأسرة بخصائص وسمات أبنائهم الموهوبين .

وأيضا للأسرة دور كبير في نبوغ الأبناء ويعتبر الوالدان، من مصادر الدعم والتشجيع خارج المدرسة في هذا المجال (الحروب، 1999، ص 23). كما أظهرت نتائج بعض لدراسات التي قام بها ينتميهالي « أن الأطفال ذوي الأداء الأفضل هم أولئك الذين تلقوا دعما وتحفيزا من آبائهم، وأظهروا قدرا معقولا من السعادة ومستوى عالي من اليقظة خلال فترات الدراسة، أما الأطفال الذين تلقوا تحفيزا دون أية مساندة من الآباء، فكانوا أكثر عرضة للإخفاق،

ومستوى يقظة خلال الدراسة أدنى بكثير من الأطفال الذين نشأوا في بيئة أسرية أكثر اتزانا. (مكرون، 1994، ص102، 10).

كما أن الأطفال الموهوبين يكونون أكثر عرضة لمشكلات التوافق في محيط الأسرة لأنها قد تجهل الكثير عن خصائص وسمات الموهوبين.

ومن هذه المشكلات:

إجبار الموهوب على المسايرة أو المماثلة، من جراء ما تفرض الأسرة على الطفل الموهوب من الممارسة لأعمال معينة ورفض لأنواع أخرى من الأنشطة، كما أن الحماية الزائدة، والتسلط والإكراه، والتقييد، والرقابة. يشعر الطفل الموهوب بعدم السواء (القريطي، 1989، ص39).

طموح الآباء الزائد والتوقع من الموهوب المزيد من التفوق وتكليفه فوق طاقته أو خلاف اهتماماته، مما قد يؤدي إلى فشل الموهوب كما أن الحنان الزائد والمفرط أو القسوة الشديد تخلق لدى الموهوب الاضطراب وعدم الاتزان (زحلوق، 1998، ص18).

ويؤكد ويتي (1992ص42) بقوله « أن ذلك لا يقل ضررا على الطفل الموهوب من إهمال موهبته».

ويضيف كل من : (Buescher & Thomas 1990) أن التوقعات الكبيرة والضغوط للإنجاز والتسريع في نمو قدرات الموهوب واستباق عمر، له دور سلبي على نجاح الموهوب .

ويضيف القريطي (1989 ص4) أن افتقار البيئة الأسرية للأدوات والوسائل اللازمة التي تعمل على استشارة دافعية الموهوب، وتنمية مواهبه وقدراته، مما يجعل الطفل غير قادر على ممارسة هواياته داخل المنزل، كذا عدم إتاحة فرصة التجريب والاكتشاف ودعم استقلالية الموهوب في التفكير. وأيضا نقص التوافق الأسري وعدم ترابط الأسرة بدرجة كبيرة تجعل الطفل الموهوب غير مستقر نفسيا.

أما ويب (1980) فقد أوضح بأن الأطفال الموهوبين يتميزون بقدرات عقلية فائقة تجعل منهم كثير ي الحركة والنشاط، ويقلل أيضا من حاجتهم إلى الراحة والنوم عن الأطفال العاديين مما يثير ويزعج الأسرة، فيوجهون إليهم القسوة والعقاب والحد من نشاطهم. (المخلافي، 1998، ص64).

ومن الأساليب غير السوية التي تمارس في معاملة الموهوب وتنشئة هي عدم العدالة بين

الأخوة، وحرمان الموهبة من الرعاية والتوجيه بحجة أن قدراته العقلية العالية تجعله غير محتاج إلى المساعدة، مما يوقعه في الكثير من المشكلات، كما يؤدي ذلك إلى عدم استقرار الموهوب في دروسه . (زحلوق 1998، ص 81).

مشكلات التوافق لدى الطلبة الموهوبين المرتبطة بالمدرسة

دلت الدراسة التي قامت بها مدحت (2001) أن للمدرسة دور أساسي في تنمية الموهبة والقدرة على التفكير الابتكاري، إلى جانب الدور المهم في اكتشاف الموهبة وإثرائها (مدحت 2001،ص 4).

ومع ذلك قد تواجه الطالب الموهوب في المدارس العادية مشكلات نفسية واجتماعية، تجعلهم غير قادرين على مواجهتها، كما أنها تحد من نمو استعدادهم وقدراتهم. ويمكن تقسيم هذه المشكلات إلى مشكلات تتعلق بالمنهج أو أسلوب التدريس أو بالإدارة أو بالزملاء.

مشكلات تتعلق بالمقرر المدرسي

أشارت دراسة القريطي (1989 ص 44، 45) إلى أن معظم المعوقات والضغوط التي يتعرض لها الطفل الموهوب في المدارس العادية ناتجة عن عدم انسجام الطفل الموهوب مع المقررات الدراسية التعليمية ووسائل تنفيذها وأساليب تقويمها . لأنها تؤكد فقط على الطاعة والانصياع وإتباع التعليمات والنظام؟ كما تعني بالتلقين والحفظ للمعلومات مما يعوق نمو قدرات الأطفال الموهوبين الذين يتميزون بثراء الاهتمامات والاستعدادات العالية وسرعته في الفهم عن أقرانهم، مما يبعث في نفوسهم الملل من جو المدرسة، والنفور منها مما يجعل ذلك معيقا لتوافق الموهوب النفسي والمدرسي.

أما ويتي (1992، ص 50 . 52) يرى أن المناهج الدراسية في المدارس العادية أقل من مستوى قدرات الموهوب وضرب مثلا بأحد الأطفال الموهوبين في السادسة من عمره الذي حاولت مدرسته أن تجعله يقرأ كتابا مقررا للأطفال بالروضة، كان قد قرأه وتجاوز ذلك بأشواط كبيرة في مجال القراءة، مما جعل الطفل يرفض قراءته بل وانتقل نفوره إلى القراءة بشكل عام بعد أن كان مولعا بها. وأضاف ويتي، أنه إذا لم يكتسب الأطفال الموهوبين العادات السلمية في الدرس والتحصيل فإنهم يفاجئون بنوعية الدراسة في مراحل التعليم العالي، التي تتطلب التركيز وبذل الجهد أكثر من دراساتهم السابقة مما يعرضهم للفشل في الجامعة.

ويذكر الكناني (1999،ص 163) أن من ضمن الاحتياجات التي يرغب الطفل الموهوب في تحقيقها هي التعبير عن دوافعه بتلقائية بعيدا عن قيود المواد الدراسية مما يجعله يرى أن الأنشطة المدرسية ينقصها الكثير من التنظيم والفعالية.

كما أوضح كل من المعايطة والبوليز (2000، ص 355) وكذا السرور (2000، ص 322) أن من بين الأسباب لمشكلات التي تواجه الطفل الموهوب في المدارس العادية هي المقرر الدراسي الذي يخفق في تحدي قدرات الموهوب أو الكشف عن ميوله الفردية المتعددة، أو مساعدته في مواجهة مشكلاته الخاصة مما يعيق توافقه الدراسي فيظهر عليه السرحان والشعور بالملل وعدم الاهتمام بالمتطلبات المدرسية.

مشكلات تتعلق بالمعلم وأساليب التدريس

يشير 1990(Baum) إلى أن الطفل الموهوب يحتاج إلى بيئة طبيعية مناسبة لتعليمه واختصاصيين في مجال الإرشاد وتطوير البرامج التعليمية من أجل إيجاد حافز للتعلم والإنجاز.

كما تؤكد دراسة القريطي (1989) ودراسة الكناني (1999) على أن الطفل الموهوب يتميز بكثرة أسئلته غير المألوفة، مما يوقع معلمه في مواقف محرجة، بحيث يضيق ذرعا من الطفل الموهوب ويوجه له الانتقاد الحاد مما يضعف حماسه ويثبط من همته وعزيمته في مواصلة التفوق والنبوغ.

ويشير ويتي (1992، ص 135، 145) إلى أن تجاهل المعلم للطالب الموهوب وعدم الإجابة على أسئلته غير المألوفة أو عدم السماح له بالإجابة على الأسئلة التي يلقيها المعلم في الصف، يشعر الموهوب بأنه غير مرغوب فيه، فينسحب ويشغل نفسه بأشياء أخرى غير العمل المدرسي أو قد يخنق المعلم حماس الطفل الموهوب، حين يركز على المتعلمين الأقل منه ذكاء، فيطفئ جذوة حماسه ويفقده الرغبة في البحث، إلى جانب إسناد بعض المعلمين للموهوب مهمة تدريس الطلاب الضعاف دراسيا يشعر الموهوب بالضيق. إلا أنه هناك من يعتبر أن هذه الطريقة حديثة وجيدة (غانم 1998،ص 5).

كما يشير ألقذافي (2000،ص 227)، إلى بعض الممارسات يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي وأدائه اليومي الذي ينحصر على الملاحظات العابرة، وغير المنظمة، والحكم على الطالب الموهوب من خلال الاختبارات التحصيلية، والتي هي في أغلب الأحيان غير موضوعية

. وقد تكون سطحية مملة تشعر الموهوب بعدم الاهتمام بقدراته. كما أنها محك غير كاف للكشف عن الطفل الموهوب والتعرف عليه.

وتضيف زحلوق (1998،ص 75، 84)، أن الطفل الموهوب في ظل النظام التعليمي التقليدي في المدارس العادية يشعر بالضجر، لأن المعلم يصر على الواجبات والتدريبات التكرارية، وكذا أسلوب المعلم في الاستفاضة في شرح الدروس لتصل إلى عقول الطلبة المتوسطين ولا يحتاجها الطفل الموهوب، كما يصر المعلم على تحليل خطوات الحل لأي مسألة بينما يصل الموهوب للنتيجة مباشرة.

أساليب التعليم العادية لا تشجع على نمو القدرات لدى الموهوبين وتعيق أصحاب القدرات العالية على النبوغ والتفوق. وكان ذلك خلال دراساته التتبعية التي قام بها على مجموعة أطفال موهوبين درسوا مناهج بطرق جديدة ومدرسين أكفاء في جو تسوده الحرية، والتشجيع على المناقشة والاستنتاج والتجريب واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في حل المشكلات

ومن هذه الأساليب التنوع في طرق التدريس بحيث تلائم كل المستويات غير المتجانسة في الفصول العادية مع الأخذ بعين الاعتبار التميز الفردي (Tomlinso،1990)

مشكلات تتعلق بالزملاء

وتوضح فريمان (1991) في السرور (2000، ص 322)، أن العلاقة السائدة بين الموهوب وأقرانه العاديين سيئة بسبب انهماك الطفل الموهوب في الدراسة، ومن السمات الهامة لدى الموهوب السمات القيادية (Addison ، 1985) التي من أهمها:

1. الرغبة في التحدي.
2. القدرة على حل المشكلات ابتكاريا.
3. القدرة على تحديد الأسباب والعلاقات الجديدة.
4. المرونة في التفكير والحركة.
5. القدرة على التعبير الشفوي.
6. القدرة على تحمل الغموض وتحفيز الآخرين.

وهذه السمات قد تؤدي إلى سيطرة الموهوب على المجموعة التي ينتمي إليها، مما يعكس التوتر بين الموهوب وزملائه. وحول هذه النقطة يؤكد العزة (2000، ص 27)، أن الطفل

الموهوب قد يتعرض للسخرية من قبل زملائه ونعته بألفاظ هجومية فيلجأ الموهوب للتظاهر بالغباء، خوفا من تعرضه لمشاكسة الزملاء.

ويشير أبو حطب (1986،ص 566)، أنه قد يتعرض الطفل الموهوب للنزعات العدوانية من قبل زملائه نتيجة لمشاعر النقص والدونية، لأنه أفضل منهم.

ويشير (Buescher 1990) أن الطفل الموهوب قد يتعرض لرفض الزملاء، ويجد نفسه غير قادر على اختيار الأصدقاء من بين زملائه.

مشكلات تتعلق بإدارة المدرسة

أوضح الرفاعي (1981،ص 443)، حول مسؤولية المدرسة نحو الطلبة الموهوبين وظهور الكثير من المشكلات المدرسية التي لم تنتبه لها المدرسة، وتقوم بحلها ومعالجتها بشكل سليم يقول . « أن التلاميذ الموهوبين بسبب عدم عناية المعلم بهم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، ويشارك المعلم في المسؤولية، الإدارة المدرسية التي لا تستطيع أن تساعد المعلم في تخفيف عدد التلاميذ في الصف الواحد، وإمداده ببعض الوسائل الإيضاحية».

وبشكل عام يشير سوتيك (1990) حول معاناة الطفل الموهوب في محيط أسرته ومدرسته تؤدي به، إلى العزلة وسوء التوافق والكآبة، وإنكار الموهبة، والقلق ،والاهتمام بالأنشطة غير المنهجية، والحساسية العالية التي يتم مقاومتها من قبل الآخرين، والإنجاز المتدني أكاديميا وتدني مفهوم الذات والتوقعات السلبية للمستقبل. (السرور،2000، ص 321).

من العرض السابق للمشكلات المتعلقة بالمدرسة نجد إن الأطفال الموهوبين في المدارس العادية، قد يتعرضون لمشكلات التوافق المدرسي، والتي قد تحد من نمو نشاطهم العقلي العالي وقدراتهم واستعداداتهم ومواهبهم المختلفة، والتي تتعلق بالمشكلات الناتجة عن أسلوب المعلم بشكل عام، سواء في التدريس أو المعاملة، أو قلة خبرة المعلم في التعامل مع الموهوب، كما إن هناك مشكلات تتعلق بالمقرر الدراسي، الذي لا يشبع حب الاستطلاع لديه، ورغبة الموهوب في معرفة الأشياء التي يجهلها. كما إن الأساليب التقويمية في المقرر الدراسي، لا تتحدى قدرات الموهوب. ومن المشكلات التي قد تواجه الموهوب في مدرسته تعامل الزملاء معه حيث يتعرض الطفل الموهوب، للسخرية والتجاهل والاستفزاز والنفور منه، بسبب أفكاره غير المألوفة، أو بسبب الغيرة، لتفوقه عليهم. كما إن الموهوب قد تكون علاقته بإدارة المدرسة غير سوية، من حيث التعامل وعدم الاهتمام من قبل الإدارة بالموهبة ومتطلبات نموها. وهذا

ما سيقوم به هذا البحث في التعرف على مثل هذه المشكلات التوافقية التي قد يعاني منها الأطفال الموهوبين في مدارسنا اليمنية، من أجل التعرف عليها ومعالجتها في حالة ما إذا وجدت هذه الشريحة الهامة العناية والرعاية والاهتمام من قبل ذو الاختصاص.

الدراسات السابقة

وبمناقشة موجزة عن أهمية بعض الدراسات المتخصصة في هذا المجال والتي تمحورت حول المشكلات التوافقية لدى الأطفال الموهوبين نورد التالي:

1. دراسات تناولت الابتكار ومتغيرات الأسرة واتجاهات وأساليب الوالدين في التربية

تؤكد هذه الدراسات على أن لأساليب الوالدين في تربية الأبناء الموهوبين لها دور كبير إلا أنها ذو حدين إما تؤدي إلى تنمية مواهب الأبناء أو إلى تراجعها. مثل دراسة كروبلي (1967) ودراسة علي الدين (1981) ودراسة القريطي (1989) وتوجد دراسات توصلت إلى عدم وجود تأثير مباشر للأساليب الوالدية على لأبناء مثل دراسة خير الله (1981). وقد يرجع ذلك إلى سلبية بعض الأسر تجاه مواهب أبناءها.

كما وجدت بعض الدراسات أن لتعليم الأم والأب تأثير مباشر وقوي على مواهب الأبناء وتنحيتها كدراسة، سعاد، قطامي، آل خليفة (1998) ودراسة ألمعمري (1998) بل أن بعضها شددت على حجم الأسرة والترتيب الميلادي للطفل الموهوب مثل دراسة خليل (1994).

وهذه المتغيرات المختلفة في رأي الباحثة، هامة وضرورية يجب مراعاتها من قبل الأسرة التي يوجد بها طفل موهوب حتى لا يكون عرضة للمشكلات التوافقية التي تجعله فريسة للقلق والتوتر والإحباط مما يؤثر سلبا على قدراته واستعداداته في المستقبل مما يمثل خسارة كبيرة للأسرة والمجتمع.

3. دراسات تناولت الأساليب التدريسية وأهميتها في تنمية مواهب الطلبة

هذه الدراسات توضح الدور الكبير الذي تلعبه المدرسة في تنمية مواهب الطلبة سواء من حيث إعداد وتأهيل المعلمين الذين هم حجر الأساس في العملية التربوية والتعليمية واكتسابهم المهارات اللازمة لتدريس الطلبة الموهوبين منها دراسة معاجيني (1996).

ومن مظاهر اهتمام المدرسة بالموهوبين إيجاد برامج خاصة لهم مناسبة لقدراتهم وتتحداها من أجل المزيد من نموها وصقلها واستغلالها بما يحقق الفائدة المرجوة منها. وقد أوضحت ذلك دراسة أبو دنيا (1986) ودراسة الملاحة (1994).

بل أن للمدرسة دور كبير في خدمة الأطفال الموهوبين وإدماجهم في المجتمع وذلك عن طريق إيجاد برامج خاصة لتنمية الجوانب الاجتماعية لديهم مثل التعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية وهذا ما أشارت إليه دراسة إدريس (1997).

4. دراسة تناولت مشكلات التوافق لدى الطلبة الموهوبين في الأسرة والمدرسة :

مثل دراسة القريطي (1989) التي أوضحت المشكلات التي يعاني منها الموهوب في المدرسة والأسرة وأساليب مواجهتها وكذا الرعاية النفسية اللازمة للطفل الموهوب في أسرته ومدرسته. وكذا دراسة المخلافي (1998) ودراسة الكناني (1999) ودراسة النجار (1999) وهناك دراسات أفردت البحث للمشكلات الخاصة بالطلبة الموهوبين في المدرسة فقط مثل دراسة خير الله (1981) ودراسة المهدي، المهدي (1997) ونتائجها لا تختلف كثيرا مع الدراسات التي سبق الإشارة إليها في هذا المجال وتؤكد أن وجود الطالب الموهوب في المدارس العادية بنظامها الحالي فيه خطورة على موهبته لما يتعرض له من مشكلات سوء التوافق.

ودراسات أخرى بحثت في أهمية التأثير الأسري على الأبناء سلبا وإيجابا كما اقترحت تلك الدراسات الحلول المناسبة من أجل صقل المواهب وإنعاشها وتنميتها.

5. دراسات تناولت أهمية التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي في تنمية المواهب أو الحد منها.

وذلك مثل دراسة سرج (1995) حيث أكدت على أن للاتزان الانفعالي، علاقة موجبة على المواهب لدى الطلبة. وكذا دراسة خير الله (1981) توصلت إلى أن للتوافق النفسي دور فعال على التحصيل المدرسي.

وفي حالة عدم التوافق فقد وجدت برامج للإرشاد النفسي من أجل التوافق وإعادة التوازن الوجداني للحفاظ على القدرات العقلية العالية لدى الموهوب في نمو مستمر وفي المسار المؤمل منها . وهذا ما قام به صديق (1997). وأيضا لمفهوم الذات دور إيجابي على شخصية الموهوب ومدى تأثير ذلك على العلاقات مع الآخرين، وحتى لا يكون هناك نوع من جفاف العلاقة بين الموهوب والآخرين جاءت دراسة عبد الوهاب (1999) لتوضيح ذلك والتنبيه لهذه المسألة أثناء مراحل تربية الطفل الموهوب من أجل تحقيق التوافق النفسي له سواء في المدرسة أو الأسرة.

أدوات البحث

من الأدوات التي استخدمت في هذا البحث ما يلي:

- سجلات التحصيل المدرسي للصف الخامس .
- اختبار ريفن الملون لذكاء الأطفال لعمر 5.5 إلى 11.5 سنة.
- اختبار تورانس للتفكير ألابتكاري الشكلي الصيغة « B " .
- قائمة مشكلات الأطفال الموهوبين. إعداد الباحثة.

إجراءات البحث

أولا : التحديد والكشف عن الأطفال الموهوبين، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

1. اختيار العينة من سجلات التحصيل المدرسي للمدارس المختارة، والحاصلين على نسبة تحصيل 80%، وما فوق خاصة في مادتي الرياضيات والعلوم.
2. تطبيق اختبار ريفن لذكاء الأطفال الملون لتحقيق زيادة في تجانس العينة، واستخلاص العدد الذي يمثل الأطفال المتفوقين من حيث التحصيل، والذكاء العام.
3. تطبيق اختبار تورانس للتفكير ألابتكاري الشكلي الصورة(B) .

ثانيا: تم تطبيق قائمة المشكلات التوافقية، المعدة من قبل الباحثة، بعد استخراج صدق وثبات القائمة.

نتائج البحث ومناقشتها

لتحقيق هدف البحث، بتلك الخطوات السابقة الذكر تم استخلاص عدد العينة المختارة، والقيام بما يلي:

- ثم تم ترتيب العينة تنازليا من حيث درجات التفكير ألابتكاري، وعددها 86 طفل وطفلة.

حددت مشكلات الأطفال الموهوبين في مجالين رئيسين هما: المجال المدرسي (المقرر الدراسي – أسلوب المعلم – أسلوب الإدارة المدرسية – تعامل الزملاء)، المجال الأسري (الوالدين، الأخوة).

- تم اخذ 30 طفل وطفلة من الأعلى، والذين يمثلوا الأطفال الموهوبين، و30 طفل وطفلة من الأسفل، والذين يمثلوا الأطفال الأقل موهبة، ومعالجة الفئتين إحصائيا بطريقتين:

الأولى: باستخراج المتوسط والوسط المرجح فكانت النتائج على النحو التالي:

1 - مشكلات الأطفال في المجال المدرسي : وجد أن متوسط المشكلات التوافقية لدى الأطفال الموهوبين في هذا المجال قد تراوحت ما بين (19 - 32) بينما الوسط المرجح قد تراوح ما بين 2.5 -4.2).

2 - مشكلات الأطفال الموهوبين في محيط الأسرة: تراوحت المتوسطات في هذا المجال ما بين (18.5 - 25.5)، وبلغ الوسط المرجح ما بين 3.4 - 2.5). والترتيب ضمن القائمة بين (50 – 64).

يتضح من ذلك إجمالا أن مشكلات التوافق لدى الأطفال الموهوبين في المجال المدرسي قد احتلت المرتبة الأولى، بينما جاءت المشكلات ضمن الأسرة في المرتبة الثانية.

الثانية: ثم حساب المتوسطات باستخدام الحقيبة الإحصائية SPSS، وذلك لكل مجال من مجالات المشكلات، بواسطة الاختبار التائي(T-test)، وذلك كما يلي:

أولا: النتائج الإحصائية لمشكلات التوافق لدى الأطفال الموهوبين في محيط المدرسة والأسرة

وذلك بغرض التعرف على دلالة الفروق في المشكلات التي يعاني منها الأطفال الموهوبين مقارنة بزملائهم الأقل موهبة، والجدول[1] يوضح ذلك.

الجدول (1)

النتائج الإحصائية لمشكلات التوافق لدى الأطفال الموهوبين في محيط المدرسة والأسرة

مجال المشكلات	الموهوبون	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T الجدولية	الاختبار التائي t	مستوى الدلالة
المقرر الدراسي	ذكور	15	2.533	2.134	0.095	1.792	0.05
	إناث	15	3.800	1.613			
أسلوب المعلم	ذكور	15	5.533	2.850	1.000	0.000	0.05
	إناث	15	5.533	2.386			
أسلوب الإدارة	ذكور	15	4.600	2.385	5.902	0.125	0.05
	إناث	15	4.733	2.086			
تعامل الزملاء	ذكور	15	5.667	2.410	0.603	0.532	0.05
	إناث	15	5.200	2.274			
الأسرة	ذكور	15	2.533	2.134	0.692	0.404	0.05
	إناث	15	3.000	3.443			

يشير الجدول السابق إلى أن الفروق بين المتوسطات للذكور والإناث من الأطفال الموهوبين أن الإناث الموهوبات أكثر معاناة في المشكلات من الذكور الموهوبين، في كل من المحاور: المقرر الدراسي ومجال الأسرة. أما محور الزملاء فكان الذكور من الموهوبين أكثر معاناة في المشكلات التوافقية من الإناث الموهوبات، ويتساوى الأطفال الموهوبين من الذكور والإناث في شدة المعاناة من المشكلات الناجمة عن أسلوب المعلم وكذا أسلوب الإدارة.

حسب الجدول السابق يمكن تحليل ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بصورة موجزة، وذلك على النحو التالي:

1. المشكلات التوافقية المتعلقة بالمقرر المدرسي: وجد عدم وجود فروق معنوية دالة

إحصائيا عند مستوى دلالة 5%، بين الأطفال الموهوبين، والأطفال الأقل موهبة في المشكلات التوافقية ذات العلاقة بالمقرر الدراسي، حيث أن آراء الأطفال الموهوبين لم تختلف كثيرا عن آراء الأطفال ذوي الموهبة العالية، ربما قد يعود ذلك إلى أن المقرر المدرسي الجديد أكثر تلبية لحاجاتهم وخاصة فيما يتعلق بحب الاستطلاع، وإتاحة الفرصة لطفل لعملية التعلم الذاتي. أما فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بهذه المشكلة، فقد وجد أن الإناث الموهوبات أكثر معاناة، وخاصة حول مشكلة :

- يضايقني عدم وجود معمل في مدرستي أجري فيه التجارب بنسبة مقدارها 53%.
- يزعجني عدم وجود مكتبة في مدرستي بها كتب مفيدة. بنسبة 51%.

وقد يرجع ذلك الاختلاف إلى أن الإناث الموهوبات أكثر تعطشا للمعرفة وخاصة التي يتحصلن عليها من المدرسة، كونهن أقل حرية في الحركة خارج المدرسة من الذكور، بحكم كون المجتمع محافظا، وهذا يحتم على المدرسة التربوية أن تتوفر على مثل هذه الخدمات التربوية الضرورية، ليس فقط للموهوبين وأيضا لمتعلمين عامة، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم (الشرجبي، وآخرون،1999،ص6).

2. المشكلات التوافقية المتعلقة بأسلوب المعلم: وجدت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين آراء الفئتين وعليه فإن آراء الأطفال الموهوبين تختلف عن آراء الأطفال الأقل موهبة بشأن المشاكل المتعلقة بالمعلم. كما تشير النتائج، إلى الأطفال الموهوبين الذكور والإناث قد أكدوا وجود مشكلات تتعلق بأسلوب المعلم ويعانون منها.

3. المشكلات التوافقية التي تتعلق بأسلوب الإدارة: تشير النتائج السابقة إلى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 5%، مما يؤكد وجود اختلافات كبيرة حول الآراء بشأن المشاكل المتعلقة بالإدارة بين الأطفال الموهوبين والأطفال الأقل موهبة وحيث أن قيمة الوسط الحسابي للفرق بلغ « 3.400 « يبتعد عن القيمة الصفرية معبرا بالقيمة الموجبة، مما يؤكد أن الأطفال الموهوبين يعانون من المشاكل المتعلقة بأسلوب الإدارة المدرسية والتي تؤثر سلبا على قدراتهم. وقد أجمع كل من الذكور والإناث الموهوبين أن المشاكل المتعلقة بالإدارة ذات أثر سلبي على مواهبهم، مما قد يعرض قدراتهم للتراجع.

4. المشكلات التوافقية المتعلقة بالزملاء: أكدت النتائج السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين والأقل موهبة بشأن المشاكل التي تؤثر سلبا على قدرات الموهوبين لكلا الجنسين الذكور والإناث، وذلك من خلال تعامل زملائهم معهم، كونهم أكثر

تفوقا منهم. وفي هذه المشكلات تتقارب المعاناة بين الذكور والإناث من الأطفال الموهوبين، إلا أن الذكور أكثر معاناة وتأثرا بهذه المشكلات، وخاصة فيما يتعلق بالمشكلات التالية:

- أشعر بالضجر لبطئ زملائي في الدروس. وذلك بنسبة 53،33%.
- يتضايق زملائي عندما افهم الدرس بصورة أسرع منهم. بنسبة 53%.

مما قد يجعل الأطفال الموهوبين يضطروا على إخفاء مواهبهم، حتى لا يتعرضوا إلى استهجان وبعد زملائهم العادين منهم، أو يعرض الموهوبين للملل وعدم توظيف طاقاتهم وهذا قد يدعو إلى فصل الموهوبين عن غيرهم العادين كونهم مجموعة متجانسة أو متقاربة في القدرات ويدفعهم للمزيد من البروز والاجتهاد، واستغلال كافة طاقاتهم بشكل فعال.

5. المشكلات التوافقية المتعلقة بالأسرة: من خلال عرض النتائج السابقة المتعلقة بمعانات الأطفال الموهوبين من المشكلات المتعلقة بالأسرة فقد وجد أن مجمل المشاكل الأسرية التي حددتها القائمة، أن المعاناة التي يشعر بها الأطفال الموهوبين متقاربة إلى حد ما، مما يعكس أن معظم الأطفال الموهوبين معرضين لعدم تفهم أسرهم لمواهبهم، وبالتالي لا يقدمون لهم الفرص المناسبة لرفع من نسبة مواهبهم وقدراتهم. ومع ذلك نجد أن الموهوبات من الأطفال في العينة، أكثر معاناة من الموهوبين الذكور. وذلك قد يرجع إلى قلة الوعي الأسري بمواهب أطفالهم، وكيفية التعامل معهم. (المخلافي، 1998، ص156). كما أن الحماية الزائدة تؤدي إلى نتائج عكسية على شخصية الطفل الموهوب، وذلك حسب دراسة كروبلي (1967).

وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج الكثير من الدراسات ذات الصلة، منها دراسة خير الله (1981)، ودراسة القريطي (1989)، ودراسة المخلافي (1998)، وذلك في أن السلوكيات إذا وجدت في الأسرة فأنها تجعل منها بيئة غير ملائمة لنمو المواهب وازدهارها.

وبالرجوع إلى النتائج السابقة فيما يتعلق بدور الأسرة كمصدر لمشكلات الأطفال الموهوبين. نجد أنها تعكس التشابه في أساليب التربية الأسرية لأبنائها سواء كانوا موهوبين أو عاديين، وهذا يعطي مؤشرا هاما أيضا، وهو تشابه ظروف الحياة في المجتمع اليمني، من حيث انتشار الأمية وتشابه ظروف الثقافة التي قد تعتبر معيقة إلى حد ما لنمو مواهب الأبناء في كون الثقافة عامل ضاغط على الأبناء من حيث دفع الطفل إلى المسايرة للجماعة، فيفضي ذلك إلى الجمود في التفكير، هذا على جانب اتكال الأسرة بالكامل على المدرسة في تعليم الأبناء والتنمية العقلية، كما أن الأبناء لا يتوقعون الشئ الكثير فيما يتعلق بتنمية قدراتهم

ومواهبهم. وقد عبرت عن ذلك دراسة كل من خير الله (1981)، ودراسة القريطي (1998)، ودراسة ألمعمري (1998).

المراجع

أولا: المراجع العربية

- آل شارع، عبد الله النافع، وآخرون (1997): ملخص التقرير النهائي لبرنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، واللجنة الوطنية للتعليم، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- أبو حطب، فؤاد، سليمان، عبد الله (1976): نماذج تصميم اختبارات تورانس للتفكير ألابتكاري، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، القاهرة، مصر.

- أبو دنيا، نادية عبده عوض(1986): تنمية القدرة على التفكير ألابتكاري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- أحمد، لطفي بركات (1981): الفكر التربوي في رعاية الموهوبين، ط1، الكتاب الجامعي، تهامة، جدة، المملكة العربية السعودية.

- أنيس، إبراهيم وآخرون (بدون): المعجم الوسيط، دارالفكر.

- التويجري، محمد عبد المحسن، منصور، عبد المجيد سيد أحمد (2000): الموهبة والتفوق العقلي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- جامع، حسن (1994): المشكلات النفسية للمبتكرين والموهوبين، مجلة التربية، العدد 111، مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

- الجبوري، محمود شكر محمود (1985): من الموهوبون، ولماذا نرعاهم، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الرابع عشر، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- الجراجرة، عيسى (1980): رعاية المبدعين الموهوبين، مجلة الفيصل، دار الفيصل الثقافية العدد 39، السنة الرابعة، المملكة السعودية.

- الجيوشي، فاطمة، القلا، فخري الدين، الخياط، حورية (1997): اختبارات الذكاء والشخصية، ج1، ط1، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

- خليل، عيشة حنفي ضوي (1994): حجم الأسرة والترتيب الميلادي للطفل وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- خير الله، سيد (1981): مشكلات المراهق المبتكر في المدرسة الثانوية، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة، بيروت.

- خير الله، سيد (1981): العلاقة بين القدرة على التفكير ألابتكاري وبعض أنماط التربية الأسرية الأموية، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة، بيروت.

- زحلوق، مها (1998): التربية الخاصة للمتفوقين، جامعة دمشق، مطبعة الاتحاد، دمشق، سوريا.

الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، أمانة العاصمة صنعاء.

- سرج، أشرف محمد رشاد علي (1995): دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير ألابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،جامعة الزقازيق، بنها، القاهرة، مصر.

- السرور، ناديا هايل (2000): مدخل إلى التربية المتميزة والموهوبين، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

- شقير، زينب محمود (2001): رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

- الشخص، عبد العزيز السيد (1990): الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج العربي – أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- الشرجبي، عبد الغني قاسم (1999): وثيقة منهاج مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف 6-3 لمرحلة التعليم الأساسي، صنعاء، الجمهورية.

- عشوي، مصطفى (1994): المبتكر ومشكلاته النفسية والتربوية والاجتماعية، مجلة التربية، العدد 111، السنة23 ديسمبر1994.

- علي الدين، محمد (1981): العلاقة بين الاتجاهات الوالدية للأمهات والتفكير ألابتكاري لدى الأبناء الملتحقين بدار الحضانة، مجلة كلية التربية، العدد الرابع، الجزء الأول والثاني، جامعة المنصورة. مصر.

- عميرة، إبراهيم بسيوني (1997): الموهوبون ورعايتهم رؤية تربوية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- ألقذافي، رمضان (2000): رعاية الموهوبين والمبدعين، ط2. المكتبة الجامعية، الازاربطة، الإسكندرية.

- القريطي، عبد المطلب أمين (1989): المتفوقين عقليا مشكلاتهم في البيئة الأسرية

ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، مجلة رسالة الخليج، العدد 28 .

- الكناني، ممدوح عبد العليم (1997): مناخ الابتكارية بالأسرة والفصل المدرسي وعلاقتها بالدافع للمعرفة والفهم، قراءات وبحوث الابتكارية، مكتبة التربية الحديثة، القاهرة، مصر.

- مرسي، كمال إبراهيم (1992): رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس، ط2، دار القلم، الكويت.

- معاجيني، أسامة حسن (1996): اثر برنامج تدريبي في رعاية المتفوقين على تنمية قدرة معلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في التعرف على مظاهر السلوك المتفوق لدى طلابهن، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد58، السنة 16، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض.

- المعايطة، خليل عبد الرحمن، البواليز، محمد عبد السلام (2000): الموهبة والتفوق، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- ألمعمري، أحمد علي حسن (1998): التفكير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية في اليمن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

معوض، خليل ميخائيل (1995): دور الأسرة والمدرسة والمجتمع في اكتشاف ورعاية الموهوبين، مجلة الثقافة النفسية،العدد 21، المجلد السادس، مركز الدراسات النفسية والجسدية، طرابلس، لبنان.

- الملاحة، حنان عبد الفتاح(1994): أثر التدريب على برنامج للعب التخيلي على تنمية الأداء ألابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، القاهرة.

- ويتي،بول (1992): أطفالنا الموهوبون، ترجمة صادق سمعان، عبد العزيز القوصي، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

-Baum, Susan (1990) gifted but leavning disabled Apuzzling Parabox,ERIC digest # E 479

- Buescher, Thomas M, Higham, shorn (1990) : Helping Adolescents Adjust to Giftedness. ERIC Digest # E 4.

-Cohen, Linda M (1990) : Meeting the Needs of Gifted and Talented Minority Language Students ERIC Digest # E 480.

- Tomlinso,Carol Ann (1995) : Gifted learners and Midil School : problem or promis ? ERIC Digest # E 533.

- Torrance, E.Paul (1979) : the search for Satorv and creativity Buffalo, N4 : Creaive Education Foundation.

-Webb, James T (1994) : Nurturing Social Emotional Developpement of Gifted children. ERIC Ec # E527.

-Willard- Holt, Colleen (1999) : Dual Exceptionalities. ERIC Digest, E574.

رسالة إلى المدرسات والمدرسين

بمناسبة اليوم العالمي للمدرسة لسنة2010

الذي يخلدتحت شعار "المدرّسة والمدرس أساس بناء مدرسة النجاح"

باسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

السيدات والسادة نساء ورجال التعليم

تخلد الأسرة التعليمية اليوم، 5 أكتوبر، اليوم العالمي للمدرس، وهي فرصة نقف فيها جميعا وقفة اعتراف وتأمل، وقفة نستحضر فيها الأدوار الإنسانية والعلمية والأخلاقية الرائدة، للمدرس عبر مسار تاريخ المغرب الحديث، وإسهامه البارز في نسج حلقات تطور مجتمعنا وتقدمه، وتفعيل مقومات تحديثه. وهي أيضا مناسبة نتوجه فيها لمجموع مكونات أسرة التعليم بأصدق عبارات التقدير والتنويه، تعبيرا عما ينتابنا من مشاعر الاعتزاز بالمكانة التي يتبوأها المدرس ضمن النسيج الثقافي والقيمي للمجتمع المغربي.

ولأن قراءة في تاريخ العطاء الفكري والتربوي لأسرة التدريس، تكشفُ عن محطات مضيئة كنتم فيها مناراتٍ هاديةً وبوصلة للإشعاع والتهذيب والتوجيه، فإننا نحتفي بكم اليوم، وفي أذهاننا جميعا صورة ذلك المدرس المكافح، المتفاني، الطموح والمتفائل، المدرس الذي مكننا من أبجدية الانتماء لهذا العالم، والتواصل معه، واستيعاب معطياته، وهو بذلك المدرس الذي ترك في وجداننا الفردي والجماعي بصمات ما يزال أثرهاينعش فكرنا بشعلة التوهج والاستمرار والتفاؤل الدائم بالمستقبل.

إننا إذ نحتفل جميعا باليوم العالمي للمدرس، فذلك من باب التذكير بما تستحقه أسرة التربية والتعليم عامة، من تبجيل واحترام، ومن تقدير لما قدمته وتقدمه هذه الأسرة، بكل مكوناتها،

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي
المركز البيداغوجي للوزارة - باب الرواح - الرباط - المغرب، 16 72 68 0537 بالفاكس 43 20 77 0537

3

من أعمال، ولما تبذله من جهد ونكران ذات، من أجل الارتقاء بأداء المنظومة التربوية، بصفة خاصة، والإسهام في إنضاج شروط تقدم المجتمع ورقيه، بصفة عامة. ولذلك فنحن نسعى إلى جعل هذا الاحتفال بوصلة توجهنا نحو الأمل في المستقبل، وتقليدا يتيح لنا جميعا فرصة الوقوف، بصورة جماعية، لنتأمل ذواتنا ونسائل ممارساتنا في ضوء ما نبذله من جهود وما نحققه من نتائج، من جهة، وفي ضوء ما ينتظره منا المجتمع وتطالبنا به تحديات المرحلة من جهة ثانية، مستشرفين في ذلك كله آفاق تطوير أساليب عملنا بما يخدم الأهداف التي ننشد تحقيقها والتطلعات التي نطمح إلى ترجمتها على أرض الواقع.

وإذا كان المنتظم الدولي قد انتبه إلى ضرورة الاحتفاء بالمدرس، في مختلف بقاع العالم، وأقر تخصيص يوم عالمي للإشادة بجهوده، فإن ذلك نابع أساسا من الاقتناع بعمق الوظيفة وروح الرسالة اللتين يتحمل المدرس، دون غيره، مسؤوليتهما في المجتمع.

نحتفل باليوم العالمي للمدرس، في سياق وطني تحظى فيه قضية التربية والتكوين برعاية ملكية سامية، بوأتها مكانة الصدارة باعتبارها ثاني الأولويات بعد قضية الوحدة الترابية لبلادنا، وجعلتها ملتقى إرادات كل القوى الحية للمجتمع، وهو في الآن نفسه سياق يقتضي الاشتغال الجاد والمتواصل على بلورة مشاريع البرنامج الاستعجالي، باعتباره امتدادا متجددا لإصلاح نظامنا التربوي جعل من بين توجهاته الأساسية، تحسين شروط تمدرس الأطفال أينما وجدوا،وتوفير ظروف العمل المادية والمعنوية الملائمة للمدرسات والمدرسين، وتحفيزهم، وتأطيرهمبما يمكنهم من تطوير أدائهم. ذلك أن مدرستنا المغربية، تتطلع اليوم، عبر بوابات الإصلاح المفتوحة، إلى أن تجدد خطابها، وترسخ مقومات نجاحها، وتعيد بناء وظائفها، وأن تصنع لنفسها مبررات الوجود كمؤسسة قوية بأدائها، مقنعة لمحيطها، فاعلة في المجتمع، وحاضنة للقيم التي من شأنها أن تضمن استقراره وتطوره. لذلك فإننا اليومَ جميعا، مدرسةً وفاعلين اجتماعيين ومؤسسات حكومية وغير حكومية، في خندق واحد من معركة إعادة الاعتبار لموقع المدرسة، وتفعيل أدوارها المركزية في سيرورة البناء الديمقراطي والتنموي الشامل للمجتمع.

ولا شك في أن النجاح في هذا المسعى رهين بالوعي بمجمل المتغيرات المحيطة بالفعل التربوي والمؤثرة فيه، والعمل على دعم مجالات تدخل المدرسات والمدرسين بمزيد من المبادرات البناءة ذات المدى الإشعاعي المغري والجذاب، إذ لا حياة مدرسية جذابة، بدون تلك اللمسة الإبداعية من قبل المدرسة والمدرس، التي تعطي المعنى والدلالة لجدلية التدريس والتمدرس معا، أي اللمسة التي تجعل

4

من المدرس فنانا يفجر في وجدان المتعلمات والمتعلمين ينابيع الفعل المنتج والأمل والإيمان بقيم الحياة الجميلة، وفي مقدمتها قيم الخير والجمال والحب والانفتاح والتسامح والمواطنة الفاعلة.

ولأنكم صناع الأمل وصناع المستقبل، فإنكم تدركون دقة وأهمية المرحلة التي تمر بها بلادنا، وتدركون انتظارات المجتمع منكم ومن المدرسة، وتلمسون رهان مدرسة النجاح عليكم وعلى قناعتكم بأن التربية والتعليم عنصر أساسي في معادلة التقدم والتطور، ورافعة يتم بواسطتها بلورة مشاريع التنمية في بعدها الشمولي والمستدام.

إنه الرهان الذي يفرض علينا جميعا اليوم أن نضع يدا في يد، من أجل أن نعطي لورش إصلاح منظومة التربية والتكوين ما يستحقه من الجهد والوقت والمثابرة، إنصافا لتطلعات بناتنا وأبنائنا، وإقرارا لحقهم في الانتماء لوطن قوي بمقوماته الحضارية والعلمية، وطن قادر على مواجهة تحديات المستقبل وكسبها.

فتحية لكم جميعا في اليوم العالمي، هذا اليوم الذي نريده أن يكون محطة لتجديد التعبئة من أجل كسب رهان إصلاح نظامنا التربوي، والتعاقد بشأن مستلزمات بناء مدرسة مغربية منتجة وذات عمق وطني وإنساني مشرق.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرباط في 05 اكتوبر 2010

احمد اخشيشن	لطيفة العبيدة
وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي	كاتبة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي
المقر المركزي: الوزارة - باب الرواح - الرباط - الهاتف: 0537 66 72 10 / الفاكس 0537 77 20 43