هل الطفل "آية" متخلف، عادي أم موهوب؟

د. عمر الخليفة

قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة البحرين

ملخص

هل الطفل "آية" متخلف، عادي أم موهوب؟

هدفت المحاولة البحثية لدراسة حالة الطفل (آية) والذي سمي متخلفا عقلياً في عمر ٧ سنوات وذلك من خلال "مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري"، و"مقياس وكسلر لذكاء الأطفال-النسخة الثالثة"، و"اختبار الاستخدام البديل" ومقابلة مع الوالد، والمدرب الرياضي وبعض الملاحظات عن أداء الطفل. وحاولت الدراسة إيجاد إجابة عن التساؤل الآتي: هل الطفل المذكور أعلاه "متخلف، عادي أم موهوب"؟ لقد أظهرت الدراسة بأنه يصعب تحقيق معيار العجز في السلوك التكيفي، ومعيار الانخفاض الملحوظ في القدرات العقلية للطفل لكي يسمى متخلفاً عقلياً. ونتيجة لذلك حاولت الدراسة الانتقال من سمة "التخلف" إلى سمة "السواء" أو "الموهبة". وحسب نتائج القياس النفسي، باستثناء بعض الجوانب اللفظية، من الواضح بأن للطفل درجات عالية في كل من مقاييس الذكاء والإبداع. كما كشفت الدراسة بأن الطفل رياضي نال عدة ميداليات ذهبية، وهو قيادي ورسام ويحب الكمبيوتر. وطرحت بعض المسائل لتفسير حالة الطفل منها: المسألة البيولوجية، واللغوية، والثقافية، والتربوية، ومسألة العجز عن التعلم، والمسألة القياسية، ومسألة التسمية والتصنيف. وقدمت في نهاية الدراسة بعض الحلول العامة مع ضرورة التدخل المناسب.

مقدمة:

يقول الابراهيم (١٩٨٥) في تقديمه لكتاب "توجيه الطفل المتفوق عقلياً" والذي نشرته "الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية "الأطفال المتفوقون والموهوبون ثروة طبيعية طالما أهملت، وعلى العكس من الاعتقاد الشائع، فإن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون الوصول إلى إستغلال أقصى طاقاتهم وقدراتهم دون معاونة. فالموهبة العقلية الخلاقة لا تستطيع التغلب على الإهمال وعدم المبالاة من جانب التربويين. وأنه من الصالح القومي والوطني أن نضمن نمو الأفراد الذين يملكون القدرة الفائقة إلى أقصى حد ممكن. ولا شك في أن الأجواء التي تسود بعض المدارس تشكل ضغطا على الأطفال المتفوقين يمنعهم من التفوق في التحصيل، وقد يترتب على هذا الضغط انصياعهم لما يفرض عليهم، وبالتالي تخلفهم في دراستهم" (ص٣). إن هذه المقدمة الممتازة ربما تشكل مدخلا مناسبا للضغوط التي واجهت الطفل موضوع الدراسة الحالية وانصياعه لما فرض عليه من قبل الآخرين وبالتالي وصمه بحالة التخلف.

سبق أن كلفت طالبتين بجامعة البحرين بتطبيق مقياس "المصفوفات المتتابعة المعياري" لمجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً في البحرين. ولقد لفت انتباهي أداء بعض الأطفال المصنفين، أو بلغة أدق المسمين "متخلفين عقليا" ومن بينهم الطفل "آية" (ثلاثة حروف من الأسم الثلاثي) والذي نال ٤٥ درجة. ولد "آية" يوم ٢٥ مايو، ١٩٨٥ وعمره الآن حوالي ١٤ عاما. تتكون أسرته من ٥ أفراد: الأب والأم و٣ أطفال، وهو الطفل الثاني من حيث الترتيب. يعمل الأب مشرفا إداريا ومستوى تعليمه الثانوية العامة، والأم سبق لها العمل ثم تركته. وهناك عدة مواهب في أسرة آية أهمها الرياضة. يقول الوالد ذهب آية للمدرسة في عمر ٧ سنوات، وتركها بعد شهر بسبب أنه كان "يتضارب مع الأولاد" وليس لأنه "متخلف". ويضيف الوالد بأن آية "لا يحب أن يهينه أحد"، وطلب من المدرسة أن تبقيه لسنة واحدة فإن تعدل سلوكه يستمر فيها وإن لم يتعدل يقبل حلا ثانيا. ويقول الوالد و"للأسف لم يجد مساعدة". تبعا لذلك تم تحويل الطفل من مؤسسة لأخرى.

ولقد تم تشخيص آية من خلال التحصيل الدراسي والاختبارات النفسية ويرتبط التحصيل الدراسي بمشكلته في اللغة العربية والرياضيات بينما ترتبط الاختبارات النفسية بتسميته وتصنيفه بأنه "يقع ضمن فئة التخلف العقلي البسيط. وأن مستواه الادراكي في حدود ٥,٤-٥ سنوات". ويقارب ذلك في عمومياته مع قول الوالد إذ قيل له هناك فرق سنتين بين ابنه وبقية الأطفال. ويبدو أن هناك عدة اشكالات ترتبط بعملية سوء التشخيص المبكر بالنسبة لحالة الطفل آية.

مما سبق يتضح بأن هناك اختلافا في الآراء في مسألة الطفل آية. إذ يقول الوالد بأن عدم استمراره في المدرسة يرجع لعامل تضارب الطفل مع الأطفال، وتقول المدرسة أن مشكلته في اللغة العربية والرياضيات بينما يقول التشخيص بأنه متخلف عقليٌ. وليس من السهولة عملية تتبع أو التأكد من هذه الآراء المتضاربة. ومن الصعب أن ندرك اليوم بعد مرور سبع

سنوات أين الحقيقة. ولذلك سوف نتجاوز العطف إلا قليلا في مسألة التضارب مع الأطفال ومسألة مشكلة اللغة العربية والرياضيات ولكن سوف يكون مسارنا في الجزء الأول من المحاولة الدراسية مركزاً حول مسألة التخلف العقلي. كما نتجاوز الدخول في مسألة العلاج أو التدخل لأن الدراسة تشخيصية أو كشفية.

نحاول في هذه الدراسة دراسة حالة الطفل آية ووضع معايير لإعادة تصنيفه منها معيار الانخفاض الملحوظ في القدرات العقلية ومعيار العجز في السلوك التكيفي. وسوف نسقط الطفل آية على هذين المعيارين. لقد قام الباحث خلال مايو ١٩٩٩ وفي ثلاثة أيام متقاربة بتطبيق (١) "مقياس المصفوفات المتتابعة" و(٢) "مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - النسخة الثالثة" (٦-١٦ سنة) و(٣) وإجراء مقابلة مع والد الطفل بتاريخ ١٧ يونيو ١٩٩٩ بالنادي البحري و(٤) مقابلة مع الطفل بتاريخ ٢٩ يوليو ١٩٩٩ بنادي بابكو و(٥) مقابلة مع المدرب الرياضي للطفل بتاريخ ٢٩ يوليو ١٩٩٩ بنادي بابكو و(٦) كما قام الباحث بتسجيل بعض الملاحظات عن أداء الطفل أثناء تطبيق المقاييس السيكولوجية وإجراء المقابلة.

من خلال الطرق المستخدمة أعلاه لجمع بعض المعلومات عن الطفل نحاول أن نجد إجابة للتساؤل المركزي في عنوان الدراسة هل آية "متخلف، عادي أم موهوب"؟ فعنوان الدراسة هو عنوان تساؤلي وليس تقريرياً. وسوف نطرح التساؤل المركزي بصورة تجزيئية هل آية طفل متخلف عقلياً؟ وما هي معايير العجز في السلوك التكيفي لآية؟ وما هي معايير الانخفاض الملحوظ في القدرات العقلية لآية؟ وإذا لم يكن آية متخلفاً عقلياً كيف يمكننا الانتقال من "متخلف" إلى "عادي" أو "موهوب"؟ سنكون في هذه الدراسة أمام حالة يبدو أنها معقدة ولذلك سوف نطرح عدة مسائل محتملة ربما تعيننا لتفسير حالة التعقيد هذه. سوف يكون تعاملنا في هذه الدراسة مع حالة وتكون لغتنا في مجملها لغة "ربما" ولغة "النسبية" وفوق كل ذلك لغة التساؤل أو السؤال.

هل آية متخلف عقلي؟

إن أكثر التعاريف استخداما وأوسعها انتشاراً للتخلف العقلي هو التعريف الذي قدمه جروسومان (١٩٧٣) وتبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي. وينص هذا التعريف على أن التخلف العقلي هو انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام يرافقه عجز في السلوك التكيفي ويظهر في مرحلة النمو. ويتضح من هذا التعريف أن ثلاثة معايير أساسية يجب أن تتحق كي يتسنى لنا تصنيف الطفل على أنه متخلف عقلي. وهذه المعايير هي (١) الانخفاض الملحوظ في مستوى القدرة العقلية (ب) العجز في السلوك التكيفي (ج) الظهور في مرحلة النمو. وتشير القدرة العقلية العامة إلى ما يعرف بالذكاء والذي يقاس بمقاييس الذكاء الفردية والمقننة. تبعا لذلك تكون نسبة الذكاء منخفضة دون المتوسط بانحرافين معياريين أو أكثر، أي أقل من ٧٠ درجة في مقاييس وكسلر. إلا أن هناك جدلا عنيفاً يدور حول إساءة استخدام مقاييس الذكاء. ويؤكد تعريف التخلف العقلي على ضرورة أن يكون أداء

الذكي (عموما) يتعلم المدرك بسرعة ويتذكر الأحداث بسهولة، وقادر على الإصغاء للمهمة الموكلة إليه، ويتكلم بوضوح أو بطلاقة على النقيض من هذا كله تقع خصائص المتخلفين عقلياً: فهم يتعلمون المدركات ببطء (أو لا يتعلمونها إطلاقا)، ويعانون من صعوبة تذكر الأحداث ويتعرضون لمشاكل عدم الانتباه أو التركيز (التشتت)، ويعانون في الغالب من عجز أو نقص في ملكات اللغة والنطق. نحاول في هذا الجزء من الدراسة التعرض لبعض الجوانب الخاصة بالتذكر والانتباه بالنسبة للطفل آية وسوف نتطرق لمسألة اللغة لاحقا.

الانتباه:

يعتبر الانتباه (وهو القدرة على التركيز مثيراً محدداً) متطلبا مهما لتعلم التمييز. وخلصت النتائج إلى افتراض مفاده أن قدرة الطفل المتخلف عقليا على الانتباه إلى المثيرات ذات العلاقة في الموقف أضعف أو أدنى من قدرة الأطفال غير المتخلفين وأن ضعف الانتباه هذا هو العامل الذي يكمن وراء صعوبة في التعلم التي يواجهها الأطفال المتخلفون عقليا (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧). عموما كان أداء آية عاديا في اختباري الحساب والمدى العددي (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال) وهما يعبران عن درجة الانتباه. وبلغة أخرى كان متحرراً من عملية تشتت الانتباه وبناء على مقابلة مع والد الطفل يصف ابنه بأنه منتبه و"دقيق في المواعيد"، وإذا كان خارج المنزل وتأخر يتصل هاتفيا بالوالد، وهو يعرف أرقام الهواتف بصورة غير عادية. ولقد لاحظت أثناء تطبيق بعض المقاييس بأنه طفل منتبه خاصة في تعامله مع زمن الاختبار، ويركز في أدائه لاختبار المصفوفات المتتابعة والاختبارات الأدائية في مقاييس وكسلر ولكن ربما تكون هناك غياب دافعيه في الاختبارات اللفظية. كما أنه منتبه في ألعاب القوى المختلفة للدرجة التي وصف بها بأنه "موهوب".

الذاكرة:

وجدت الدراسات بأن المتخلفين عقليا يواجهون مشكلات على صعيد الذاكرة قصيرة المدى (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧)، ووجد الياس (١٩٧٠) بأن المتخلفين عقليا لا يقومون بعمليات الإعادة اللفظية بسبب الضعف اللغوي الناجم عن التخلف العقلي. لقد تم تطبيق اختبار المدى العددي لآية وهو اختبار لإعادة الأرقام بصورة طردية وبصورة عكسية ويعتبر مقياسا ممتازاً للذاكرة قصيرة المدى. وتعتبر سعة تخزين هذه الذاكرة محدودة مقارنة بالذاكرة طويلة المدى فكانت درجة آية في هذا الاختبار هي ١٧ من ٣٠ إذ تعادل ١١ درجة موزونة في النسخة الأصلية وبوسعنا القول لا يبدو أن هناك مشكلات ذاكرة قصيرة المدى بالنسبة لآية.

انخفاض الذكاء

بالإضافة لشرط العجز في السلوك التكيفي، يجب أن يتحقق معيار الانخفاض الملحوظ في مستوى القدرات العقلية لكي يسمى الطفل متخلفا عقليا. وتعتبر اختبارات الذكاء واحدة من الطرق للتعرف على الأطفال المتخلفين. وتهدف أدوات القياس وتشخيص الأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة إلى تحديد كل فئة من فئات التربية الخاصة من حيث مظهر قوتها وضعفها، والتعبير عن ذلك بطريقة رقمية كمية، تمكن صاحب القرار من اتخاذ قراره أو حكمه بتشخيص حالة كل طفل على حده، وتصنيفه ومن ثم تحويله إلى المكان المناسب، ومن هنا تأتي أهمية عملية القياس والتشخيص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تأتي أهمية توفير أدوات القياس والتشخيص المناسب لكل فئة، إذ يترتب على نتائج عملية القياس والتشخيص اتخاذ الأحكام والقرارات ذات التأثير المباشر وغير المباشر على الطفل نفسه وعلى الآباء والأمهات ومن هنا تأتي أهمية وخطورة عملية القياس والتشخيص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الروسان، ١٩٩٨). يؤكد تعريف التخلف العقلي على انخفاض نسبة الذكاء، والمعهد الأمريكي يحددها بنسبة (٧٠) فأقل. ويمكن أن ترتفع عتبة القطع إلى (٧٥) خاصة عندما يحكم على موقفه المدرسي لأنها النسبة التقليدية التي يعزل بها الطفل عن الصفوف الاعتيادية ليلحق بالصفوف الخاصة بالمتأخرين عقليا (العاني، ١٩٨٧).

أولا: مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري

يعتبر مقياس المصفوفات المتتابعة (ريفين وكورت وريفن، ١٩٨٦) من أكثر مقاييس الذكاء غير اللفظية استخداما وذلك لتحررها إلى حد ما من عملية التحيز الثقافي (بتشار، ١٩٦٨، كرونباخ، ١٩٦٤، ماترازو، ١٩٧٢) وتم تطبيقه للكشف عن الموهوبين في كثير من الدول الغربية (أوساباشي وآخرون، ١٩٩٩، بولازريق، ١٩٩٩، دافاسليقيل، ١٩٩٩، مككان، ١٩٩٩)، كما تم تطبيقها وتعييرها في كثير من الدول العربية منها اليمن (العاني وآخرون، ١٩٩٥)، والعراق (الدباغ وطارق وكومايا، ١٩٨٢)، والسعودية (أبوحطب، ١٩٧٧)، والكويت (القرشي، ١٩٨٧)، والأردن (عليان وصمادي، ١٩٨٨) كما تستخدم في كثير من البرامج للكشف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين نظرا لسهولة تطبيقها وقلة التكلفة المترتبة على استخدامها (جروان، ١٩٩٨). وتبعا لذلك استخدمت المصفوفات كمحك للكشف عن الأطفال الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة وتونس والعراق ومصر. وأظهرت نتائج الدراسات بأن للاختبار قدرة عالية في الكشف عن الموهوبين (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦). لقد قام الباحث بتطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري لآية ونال فيه ٤٦ درجة. وفي المرة الأولى نال آية ٤٥ حسب تطبيق المقياس بواسطة الطالبتين المذكورتين في مقدمة الدراسة وذلك بزيادة درجة واحدة. الجدير بالذكر أن متوسط درجات طلاب الجامعة الذين يقوم الباحث بتدريسهم ٤٥ درجة (أنظر الخلفية، ١٩٩٨). ولقد أكمل آية الاختبار في ٢٤ دقيقة بينما أكمل الطلاب الاختبار في حوالي ٣٥ دقيقة. يلاحظ بأن أداء آية قد انخفض في المجموعة الخامسة بدرجة كبيرة ولافتة للنظر مقارنة مع المجموعات الأربع الأولى ويصعب التكهن بمعرفة سبب ذلك. لقد نالت فئة من طلاب الجامعة درجات تتراوح بين ٢٥-٣٥. وحسب معايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري ينال المتخلفون عقليا في عمر ١٤ سنة ١٣ درجة (أنظر أبو حطب، ١٩٧٧). وبذلك يصعب القول بأن آية متخلف عقلي لأنه نال ٤٦ درجة.

ثانيا: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الطبعة الثالثة (موذا)

تعتبر مقاييس وكسلر أكثر المقاييس الفردية استخداما في العالم بالنسبة لقياس الذكاء. وتبعا لذلك لقد ترجمت لعدة لغات (فلاين، ١٩٨٧). وتمثل هذه المقاييس ثورة حقيقية في قياس الذكاء. وذلك لأن تعريف وكسلر للذكاء يرجع لنظرية تعتبر مقاييس وكسلر أكثر المقاييس الفردية استخداما في العالم بالنسبة لقياس الذكاء. وتبعا لذلك لقد ترجمت لعدة لغات (فلاين، ١٩٨٧). وتمثل هذه المقاييس ثورة حقيقية في قياس الذكاء. وذلك لأن تعريف وكسلر للذكاء يرجع لنظرية العامل العام ومازالت هذه النظرية صادقة. وثانيا إن تقسيم وكسلر لاختبارات الذكاء إلى ذكاء "لفظي" وذكاء "عملي" كان مقنعا بالنسبة للممارسين لعلم النفس (كيوبنقر، ١٩٩٨). وتتشبع الاختبارات اللفظية مثل المفردات، والمعلومات والمتشابهات والفهم العام بالأداء اللفظي، وتتشبع اختبارات تذكر الأرقام، والحساب، وترتيب الصور وتكميل الصور، بالتنظيم البصري، بينما تتشبع اختبارات تجميع الأشياء، وتصميم المكعبات، والترميز بالتآزر البصري الحركي (أنظر الخطيب والحديدي، ١٩٩٧). ويعتبر موذا مفيدا في التقييم السيكولوجي لعملية التخطيط التربوي، ووضع الأفراد في المكان الملائم، والكشف عن الأداء المعرفي غير العادي الذي يرجع للقدرات العقلية النادرة، وصعوبات التعلم بين الأطفال بالأضافة للتقييم الاكلينيكي والنيورولوجي فضلا عن البحث. تبلغ نسبة ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق ٠,٩٠ بالنسبة للذكاء اللفظي، و٠,٨٦ للذكاء العملي، ٠,٩٢ للذكاء الكلي، و٠,٨٩ بالنسبة لدليل الاستيعاب اللفظي، و٠,٨٦ لدليل التنظيم الإدراكي، و٠,٧٤ لدليل التحرر من تشتت الانتباه، و٠,٨٠ لدليل سرعة معالجة المعلومات (دليل موذا، ١٩٩٢). أما بالنسبة لمصداقية المقياس فتبلغ نسبة الارتباط مع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ما دون الدراسة ٠,٨٥ (وكسلر، ١٩٨٩)، و٠,٨٨ مع مقياس وكسلر لذكاء الراشدين - المعدل (وكسلر، ١٩٨١)، و٠,٨٤ مع مقياس القدرات البريطاني (اليوت، ١٩٩٠).

يؤكد مجموعة من علماء النفس القدامى (مثلا، انسباشر ونيكولز، ١٩٤١، هوبكينز، ١٩٤٤)، والمحدثين (مثلا، كوفمان، ١٩٧٩، ١٩٩٥، وكسلر، ١٩٩٢) بأن ملاحظة سلوك الفرد أثناء تطبيق المقياس السيكولوجية أهم من الدرجات التي نالها في الاختبار. قد قام الباحث بتطبيق المقياس لآية وفي نفس الوقت تم تسجيل بعض الملاحظات على أداء الطفل أثناء عملية التطبيق. لقد تمت مرحلة ترجمة وتكييف وتطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- الطبعة الثالثة في البحرين للفئة العمرية ٦-١٦ سنة وفق مواصفات قانونية وعالمية. كما تم توقيع اتفاقية مع المؤسسة السيكولوجية الأمريكية بخصوص حقوق النشر (الخليفة والمطوع، ١٩٩٩). وتجري الآن عملية تحليل البيانات لذلك يجب توخي بعض الحذر في عملية التعامل مع النتائج الكمية. لذلك سوف يكون اهتمامنا مركزا على الملاحظات العامة والتفسير النوعي لأداء الطفل. إن أهم ملاحظة هي تفوق آية بصورة غير عادية في الاختبارات العملية مقارنة مع اللفظية. وبوسعنا التوقف هنا بأن أية درس حتى مقرر السنة الرابعة الابتدائية وعمره الزمني ١٤ عاما، وبكلمات أخرى أنه درس مقرر لأطفال في عمر ١٠ سنوات. وكان آية

وفقا لمكان الدراسة غالبا ما يتوقع بأن يقارن نفسه بالأطفال المتخلفين.

عموماً يلاحظ بأن آية يبدأ بصورة جيدة في كل الاختبارات اللفظية في مقياس وكسلر ولكن بعد فترة من الزمن لا يستمر كثيراً فيها، ربما يفقد الانتباه أو التركيز، أو ربما تقل دافعيته، كما تكثر كلمة "لا أعرف". ولكن في حالة التشجيع الكثير يستمر في أداء الاختبارات سرعان ما تنتابه عدم الرغبة بعد فترة وجيزة في المواصلة. ربما ليست لدي آية دافعية في مواصلة الاختبارات اللفظية بذات القدر بالنسبة للاختبارات العملية. وربما يمكن تفسير ذلك بأن آية يستجيب للفقرات السهلة في الاختبارات اللفظية ويفشل في الفقرات الصعبة وذلك لأن فقرات الاختبارات اللفظية متدرجة في الصعوبة كما هو معروف عن اختبار وكسلر لذكاء الأطفال. وحتى بالنسبة لبعض الاختبارات غير اللفظية فيبدو أن آية تارة يفقد الدافع للمواصلة كما يلاحظ ذلك في أدائه المنخفض وغير المتوازي في اختبار المصفوفات في المجموعة الأخيرة مقارنة بالمجموعات الأربعة الأولى.

ثالثا: اختبار الاستخدام البديل (جيلفورد)

تستخدم اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي للكشف عن الطلبة الذين يتمتعون بموهبة إبداعية في كثير من البرامج الخاصة لتعليم الموهوبين والمتفوقين (جروان، ١٩٩٨). واستخدم مقياس الاستخدام البديل الذي طوره جيلفورد وآخرون (١٩٧٨) في عدة دراسات لقياس الإبداع (اناستاسي وسشافار، ١٩٧١، ويد، ١٩٧٣، هنتون، ١٩٧٠)، ويمتاز الاختبار بدرجات ثبات عالية من خلال إعادة تطبيق الاختبار (جيلفورد، ١٩٧٣) ودرجات صدق عالية من خلال التنبؤ بالتحصيل الدراسي (فيلدهيوسن وتريفنقار والياس، ١٩٧٠). نال آية ١٠ درجات خام في اختبار الاستخدام البديل والخاص بالإبداع. وعند تحويل الدرجات الخام حسب المعايير الأصلية لمستوى الصف الخامس فإن أداء آية يعادل ٧ درجات معيارية. الجدير بالذكر بأن متوسط الدرجات التي نالها طلاب الثانوية بالسودان ١، ٥ (الخليفة، ١٩٩٩؛ الخليفة واردوس وعشرية، ١٩٩٦، ١٩٩٧). صحيح جدا إن اختبار الاستخدام البديل يعتمد على الاستجابات اللفظية ولكن بالرغم من صعوبات آية في هذه النواحي يلاحظ بأن إجاباته كانت قصيرة وتلغرافية ولكنها كانت صحيحة.

نخلص في هذا الجزء من الدراسة أنه باستثناء الاختبارات اللفظية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال كان أداء آية عاديا أو عاليا في بعض الجوانب في كل من الذكاء العملي والإبداع. وبذلك يصعب القول بأن هناك انخفاضا ملحوظاً في مستوى القدرة العقلية العامة لآية لتسميته كمتخلف عقلي. هناك مجموعات متباينة من الأطفال الذين لهم بعض الاضطرابات وتكون درجاتهم منخفضة في مقاييس الذكاء اللفظية ولكنهم مع ذلك غير متخلفين عقليا. فمثلا نال الأطفال الذين يعانون من تأخر النطق ٦٩ في هذه المقاييس. ونال الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ٥٩ في الاختبارات اللفظية. إن عنوان المحاولة البحثية هو عنوان تساؤلي، كما ذكرنا سابقا، وليس تقريري. فالسؤال كيف يمكننا الانتقال

من "من" وإلى "إلى"، وبكلمات أخرى من "متخلف" إلى فئة أخرى؟ إن المهم ألا نتوقف عن التساؤل. وسوف نطرح بعض التساؤلات في هذه المحاولة البحثية. يبدو أننا لانكتفي بحالة السواء بالنسبة لأية ونتجاوزها إلى فئة أخرى. وبلغة محددة: هل آية طفل موهوب؟ ومن بعد سوف أحاول أن أقدم بعض التفسيرات المحتملة لهذه الحالة التي أمامنا.

هل آية طفل موهوب؟

تعريف الموهبة:

هناك عدة تعاريف للموهبة منها التعاريف السيكوميترية، وتعاريف السمات الشخصية، والتعاريف المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع؛ والتعاريف التربوية، كما هناك اتجاهات جديدة في تعريف الموهبة والتفوق (جروان، ١٩٩٨)، ومن بين هذه الاتجاهات الجديدة اعتماد بعض الباحثين نسبة الذكاء على اختبار ذكاء فردي كأساس لتصنيف الموهوبين إلى ثلاثة فئات: (١) موهوب بدرجة عالية إذا كانت نسبة الذكاء ١٤٥ فأكثر (٢) موهوب بدرجة متوسطة إذا كانت نسبة الذكاء بين ١٣٠-١٤٤ (٣) موهوب بدرجة مقبولة إذا كانت نسبة الذكاء بين ١١٥-١٢٩ (سلفارمان، ١٩٨٩: أنظر جروان، ١٩٩٨). ومن بين الباحثين من اعتمد تصنيف أساسه النسبة المئوية وصنف الموهوبين في ثلاث فئات (١) أعلى ١٪ موهوب متفوق بدرجة رفيعة (٢) من ١-٥٪ موهوبون ومتفوقون (٣) ٥-٢٠ موهوبون ومتفوقون بدرجة متوسطة (فريمان، ١٩٩١: أنظر جروان، ١٩٩٨). وكانت نسبة ذكاء الموهوبين في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تتراوح بين ١٢٣-١٤٠ (كوفمان، ١٩٩٠)؛ ويلاحظ بأن للموهوبين درجات أعلى في الاختبارات اللفظية (١٢٦) مقارنة بالعملية (١٢١) (كارنز وبراون، ١٩٨٠).

وأورد فيرنون وادمزسون وفيرنون (١٩٧٩) تصنيفا للمواهب التي تشمل التفوق في مجال الذكاء العام، وفي الرياضيات، والعلوم، والهندسة، والفنون البصرية، والموسيقى، واللغة، والدراما، والرياضة، والقيادة، والإبداع. بينما يعرف مكتب التربية الأمريكي الطفل الموهوب هو الذي يمتاز بارتفاع التحصيل في المجالات الستة الآتية مجتمعة أو منفردة وهي القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والتفكير الابداعي أو المنتج، والقدرة القيادية، والفنون البصرية أو الأدائية، والقدرة النفسحركية. وفي نظرية جاردنر (١٩٨٣) عن الذكاء المتعدد هناك سبعة عناصر مستقلة عن الذكاء وهي الذكاء اللفظي والذكاء الموسيقي والذكاء المتعلق بالتوازن الحركي والذكاء الشخصي الاجتماعي والذكاء الشخصي الذاتي. وأن هذه الأشكال من الذكاء يجب تطويرها عند الأفراد وأن ننظر إلى العقل نظرة كلية تقود إلى ما يسمى بالمدرسة المركزية-الفردية التي تقوم على فهم وتطوير أدوات مناسبة لكل شخص وذلك يعتمد على افتراضين أساسيين هما: أن البشر لهم اختلافات في القدرات والإهتمامات وبالتالي نحن لا نتعلم بنفس الطريقة. ونحن لا نستطيع أن نتعلم كل شيء يمكن تعلمه (أنظر السرور، ١٩٩٨).

ليس بالضرورة أن يكون الموهوب موهوبا في جميع هذه المجالات. فالغالبية تكون موهوبة

في حقل واحد وقلة تكون موهوبة في أكثر من حقل. إن التعميم بأن الطفل الموهوب أو المتفوق لا يكون موهوبا أو متفوقا إلا في مجال واحد قول لا يصمد أمام الوقائع والأدلة لأن الشواهد تدحض هذا الرأي وتؤكد أن الموهوب إنسان قد تتجلى موهبته في مجالات عديدة في مختلف مراحل حياته ولا يغير من واقع الأمر شيئاً أن المجتمع عرف نبوغه في مجال واحد فقط (جروان، ١٩٩٨:٣٥). ولا يفترض رنزولي تفوق الموهوب في جميع القدرات إنما يكون لديه واحدة أو أكثر، أو قد تكون جميعها متوفرة بنسب مختلفة، كما أنه ليس من السهل الكشف عنها جميعها في آن واحد (أنظر السرور، ١٩٩٨). وفقا للمواهب المتعددة أعلاه نوعا وكيفا سوف نحاول أن نتعرف على اهتمامات وهوايات الطفل آية وما إن كانت هناك مواهب في الأسرة. ويجب توخي الحذر في دقة المعلومات من هذا الجزء من الدارسة لأنها تعتمد على المقابلة لوحدها.

الموهبة الرياضية:

لقد ركز بعض علماء النفس على العلاقة الوثيقة بين استخدام الجسم والقدرات المعرفية أو العقلية (هانلي، ١٩٩٩)، وهناك علاقات متوازية بين القدرات الجسدية والموهبة الرياضية (قيقن وآخرون، ١٩٩٦)، وتبعا لذلك فقد صنفت عملية التفوق في الرياضة من بين المواهب حسب التصنيف السداسي أعلاه. وتعتبر الرياضة جزءاً من أنشطة المدرسة اللاصفية. لقد نال آية ٤ ميداليات ذهبية في منافسات رياضية محلية وإقليمية وعالمية. فيا ترى ثمة علاقة ما بين أداء آية في الاختبارات العملية (الأدائية) وبين أدائه الممتاز في الرياضية؟ والموهبة الرياضية، كما يقول عميرة، من الأنشطة اللاصفية التي ينبغي اكتشافها ورعايتها وتوجيهها وتنميتها وهذا جانب مهم وأساسي من وظيفة المدرسة، ومؤسسات تربوية أخرى، فأثرها قد يكون عميقا على حياة الطالب، وهو يمارسها عن طواعية واختيار، ويتجه إليها ويعمل فيها لساعات في اليوم، ولأيام في الأسبوع، دون أن يحس بملل فهو يوظف فيها ميوله ومواهبه وقدراته واستعداداته وهي تحقق طموحاته إذا أحسن توجيهها وأحكم الإشراف عليها (عميرة، ١٩٩٤). ومن بين خصائص الموهوبين حسب تعريف مكتب التربية الأمريكي القدرة الحركية والتي تشمل التحدي من خلال أنشطة حركية صعبة، والاستمتاع بالمشاركة في المناسبات الرياضية المختلفة، والدقة البالغة في الحركية، والبروز في المهارات الحركية وبراعة في المهارات اليدوية. إن الطلبة الموهوبين في الرياضة يتمتعون بوضع جسمي، ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم. وترى كلارك إن مقابلة الموهوب تعطي بعد كشف مقنع، خاصة فيما يتعلق بالمحيا، حيث ترى أن الموهوبين يتمتعون بطاقات عالية، وغالبا تطفح هذه الطاقة من خلال البريق المتألق في العيون (أنظر السرور، ١٩٩٨).

يقول المدرب الرياضي لآية بأنه طبق عليه ١٢ اختبارا للتربية الرياضية ويصفه بأنه "لاعب على مستوى الأشبال، وهو لا عب متمكن، ويمتاز بقدرات عالية". بينما يحدد الوالد، وهو رياضي كذلك، ابنه بأنه يلعب معظم ألعاب القوى خاصة (الجري، والرمي، والقفز العالي،

والقفز العريض) وكرة السلة، ولكن "يمتاز" بصورة خاصة في "الكرة الطائرة". وحسب دراسة قيقن وآخرون (١٩٩٦) فهذه قدرات إنسانية ترتبط بالموهبة الرياضية. ويلعب آية في نادي رفيع بالبحرين مع "فريق الأسوياء" وليس "المتخلفين". ويقول المدرب الرياضي لآية "ليس كل لاعب يلعب في هذا النادي الرفيع لأنه يحتاج لإمكانيات عالية". ولقد شارك آية في يوليو ١٩٩٩ في منافسات الأولمبياد الدولي الخاص المقام بولاية كارولاينا في الولايات المتحدة الأمريكية حيث نال ميدالية ذهبية (أنظر الأيام، الأحد، ٤ يوليو، والأثنين، ٥ يوليو، ١٩٩٩). حسب نتائج المقابلة مع والد الطفل والمدرب الرياضي فإن آية طفل متعدد الاهتمامات ولكن يجيد بصورة خاصة الكرة الطائرة، كما أنه ليس هو الممتاز الوحيد رياضيا في الأسرة.

الموهبة القيادية:

يحدد العاني بعض الخصائص القيادية للموهوبين منها: متحمل جيد للمسئولية، واثق من نفسه مع أقرانه الصغار أو مع الكبار على حد سواء، ومحبوب مرغوب من زملائه، ومتعاون مع المعلمين والزملاء، يعبر عن نفسه بصورة جيدة، جاهز للتكيف في المواقف الجديدة، يألف ويؤلف، يأنس بوجوده مع الآخرين، يشارك في معظم النشاطات المدرسية، وبارع في النشاطات الرياضية، ويتمتع بمعظم أنواع ألعابها، وعموما هو الذي يقود النشاطات التي يشترك فيها (العاني ١٩٨٧). ويشمل تعريف مكتب التربية الأمريكي للتفوق خصائص الطلبة المتميزين في القدرة الرياضية والتي تغطي المهام التالية: تولي القيام بالمسئوليات، توقعات عالية من قبل الذات والآخرين، اتخاذ القرارات بحكمة، والنزوع نحو البناء والتقبل والمحبة من قبل الرفاق والثقة بالنفس والتنظيم. وإن الطالب قد يتميز بشكل غير عادي في أحد المجالات المختلفة مثل القيادة الاجتماعية ومع ذلك فقد لا يحصل على درجة عالية في اختبار الذكاء وقد يكون غير متفوق في تحصيله الدراسي مما يتطلب عناية ورعاية خاصة، وغالبا يمكن الكشف عن الموهبة من خلال الملاحظة أو الأداء (السرور، ١٩٩٨).

يبدو أن مجموعة من الخصائص القيادية التي تحدث عنها العاني (١٩٨٧) تنطبق على الطفل آية. فهو يعمل قياديا "كابتن" لفريق الصغار في الكرة الطائرة بنادي رفيع في البحرين حسب قول الوالد. ويصفه والده بأنه يتحمل المسئولية"، و"يحب الناس ويملأ البيت بالأولاد" ويضيف الوالد بأنه "قيادي وخلوق ويدرب الأطفال". ووصف آية من قبل المؤسسة التي يدرس فيها "بأنه اجتماعي ويشارك في كثير من الأنشطة، ومتعاون، ويعتمد على نفسه، ويتسم بالهدوء، ولا يعاني من مشاكل واضطرابات، ويحب المشاركة في الأنشطة الرياضية". فالسؤال المحير كيف يكون كابتن الفريق "متخلفا" وأعضاء الفريق من "الأسوياء"؟ من بين الطرق المستخدمة للكشف على الموهوبين هو اختيار أو ترشيح الأقران أو الزملاء. ويرجع السبب في ذلك بأن لهم متابعة أو قدرة على ملاحظة أداء أقرانهم من خلال الفترات المقضاه معهم. ويوسعنا أن نستفيد درسا رائعاً من حالة اختبار زملاء "أسوياء" لكابتن "متخلف" بأن يكون ذلك واحداً من الطرق التي تستخدم للشكف على الموهوبين.

مواهب أخرى:

في دراسة قيقن وآخرون (١٩٩٦) عن الموهوب متعدد المواهب لقد صنف ألعاب الكمبيوتر من بين القدرات العلقية التي ترتبط بالرياضة الذهنية. يقول الطفل عن نفسه "أنا ألعب أتاري... ومن كتر ما ألعب أتاري وايد ما أشوف من عيني" ولقد لاحظت باستمرار ارتداء آية لنظارة طبية. ويصف والد آية ابنه بأنه "ذكي جداً جداً"، ويحب ألعاب الكمبيوتر. وعندما كان عمره ٩ سنوات اشترى له الوالد ألعاب كمبيوتر من بينها (Play Stations). وكان يقضي حوالي ٣ ساعات في اللعب إلى أن يهزم الخصم ولا يقدم أي تنازلات. ويقول الوالد "علمته فتح الكمبيوتر مرة واحدة وبدأ يفتحه من أول مرة". وكثيراً ما أكلفه بعمل الطباعة لأن اتجاهه للكمبيوتر أكثر، بالإضافة لذلك فهو رسام و"أحسن من يرسم في البيت".

هناك عدة خصائص للأطفال الموهوبين منها القدرة على التركيز والمثابرة والانتباه لوقت طويل، وتعدد الاهتمامات والميول، وعمل الأشياء بطرق مختلفة، وتركيب الأشياء بطريقة غير عادية (وايت، ١٩٨٥). يلاحظ بأن آية يمتاز بقدرة أكبر في عمل الاختبارات الأدائية. فيبدو أنه نموذج للأطفال الذين يفكرون ويتعلمون بطرق مختلفة من عامة الأطفال فهو يفكر بصورة بصرية مكانية، أو بصورة تآزر بصري حركي. وله ثقة في أداء الاختبارات العملية، فهو لا يعمل حسب المحاولة والخطأ، ويستمع جيداً للإرشادات المقدمة له من غير أن يطلب تكرارها. ويلاحظ بأنه يتأنى قبل الشروع في أدائها ولا يتردد كما لا يرجع لما كتبه، ويقعد كل عددفي مكانه بالنسبة للمصفوفات (أنظر استمارة المصفوفات المرفقة).

تفسير مسألة آية

يبدو أن هناك عدة جوانب يمكن التفكير فيها قد تقدم تفسيراً للحالة التي أمامنا. إنها حالة متعدة الاهتمامات أو على الأقل حالة عادية ومع ذلك وصمت بأنها متخلفة. وسوف نطرح بعض المسائل بدءاً بالمسألة البيولوجية كأساس أولي للسلوك، والمسألة اللغوية الكلامية كأساس سيكولوجي وأسري، ومن ثم المسألة الثقافية كأساس بيئي للسلوك، والمسألة التربوية ومسألة العجز عن التعلم، والمسألة القياسية الكشفية وأخيراً مسألة التسمية والتشخيص. وقد تكون هناك مسائل أخرى جديرة بالنقاش. وربما يكون هناك تداخل بين هذه المسائل فليست هناك حدود فاصلة كما ليست هذه المسائل كتلة صماء إنما هي مجرد احتمالات أو اجتهادات قد تصدق أو لا تصدق.

المسألة الفسيولوجية: نصفي الدماغ:

أظهرت الأبحاث بأن هناك نصفين للدماغ: النصف الأيمن والنصف الأيسر فلكل نصف تخصصه الخاص. فمثلا الأطفال الذين يستخدمون الدماغ الأيمن أكثر تكون خصائصهم (١) يفضلون الشرح المرئي (٢) يستخدمون الصور العقلية (٣) يعالجون المعلومات بصورة كلية (٤) يفضلون النشاطات التي تتطلب التأليف والتركيب (٥) يفضلون الخبرات المفتوحة غير المحددة. بينما الأطفال الذين يستخدمون الدماغ الأيسر (١) يفضلون الشرح اللفظي

(٢) يستخدمون اللغة للتذكر (٣) يعالجون المعلومات بطرق متتالية (٤) يفضلون الأعمال التي تتطلب تفكيراً محسوساً (٥) يفضلون الأعمال المنظمة والمرتبة. تظهر المشكلة إذا كان الطفل يستخدم الجزء الأيمن من الدماغ بينما يقوم بتدريسه مدرس يستخدم الجزء الأيسر من الدماغ فالمدرس أو المدرسة تطالب التلميذ بطريقة نظامية وشفهية في التعلم ولكن هذه الطريقة لا تناسب الطفل الذي يتعلم أسرع بالطرق المرئية والتوصل للمعلومات بطرق حرة (ويب وميكستروث وتولان، ١٩٨٥). وتشير دراسات العديد من الباحثين إلى أن نشاط الجانب الأيمن من المخ هو الذي يطلق شرارة الابداع لأنه هو الجانب الذي يعمل بطريقة شمولية معتمداً على الحدس والخيال والصور الحسية (حنورة وهاشم، ١٩٩١، هاشم وحنورة، ١٩٨٩؛ كارن وسند؛ ١٩٨٠؛ مايرز، ١٩٨٢).

يقسم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين الذكاء لقسمين رئيسين (١) ذكاء لفظي (شفهي) و(٢) ذكاء عملي (أدائي). ويعتمد الأخير على التآزر البصري المكاني. ويقابل هذان القسمان وظائف نصف الدماغ الأيمن ونصف الدماغ الأيسر. ونعني بذلك بأن الذكاء اللفظي هو تعبير عن وظيفة نصف الدماغ الأيسر بينما الذكاء العملي هو تعبير عن وظيفة نصف الدماغ الأيمن. فأداء آية في المقاييس العملية ممتاز ربما يعكس بأنه يستخدم نصف الدماغ الأيمن بصورة أكثر فعالية مقارنة مع أدائه في الاختبارات اللفظية. ولعلنا نتساءل ما هو مصير "آية" مع معلم أو معلمة تستخدم نصف دماغها الأيسر مع العلم بأنه يتوقع من المعلم الجيد أن يساعد الطفل على استخدام أجزاء الدماغ الأيمن ككل وبفعالية. قد لا تكون مسألة آية فسيولوجية فقط ترتبط بنصفي الدماغ ولكن ربما تكون كذلك مسألة سيكولوجية ذات جذور أسرية ترتبط بتأخر الكلام.

المسألة اللغوية الكلامية:

يواجه الأفراد المتخلفون عقليا صعوبات في التعلم اللغوي وفي تأدية المهمات المعتمدة على التعلم اللفظي واللغوي. وتبين الدراسات أن المشكلات الكلامية أكثر شيوعا لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وبخاصة مشكلات التهجئة وتأخر النمو اللغوي التعبيري والذخيرة اللغوية المحدودة واستخدام القواعد اللغوية بطريقة خاطئة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧). ولم يكن المتخلفون وحدهم هم الذين يعانون من صعوبات التعلم اللغوي بل يعاني بعض الموهوبين من هذه الصعوبات خاصة في مجال الفنون الجميلة والموسيقى (وينار ومارتينو، ١٩٩٣). صحيح أن أداء آية منخفض في الاختبارات اللفظية مقارنة بالاختبارات العملية ولكن آية في ذات الوقت يكتب ويقعد الأرقام، وليس لديه مشكلات في الكلام بل يعبر جيداً أو على الأقل بصورة عادية. واستجاباته المحدودة للاختبارات اللفظية ليس بها أي عيب في الاستخدام الخاطئ. فمثلا، عندما سئل في اختبار المفردات عن معاني بعض الكلمات أجاب، وعندما سئل في اختبار الفهم العام عن بعض المشكلات أجاب، وعندما سئل في اختبار المتشابهات عن وجه الشبه بين شيئين أجاب، وفي الحساب حل معظم المسائل الحسابية. وعموما أدى هذه المهمات

المعتمدة على التعلم اللفظي واللغوي من غير مشكلة كلامية أو تعبيرية. لكن كما ذكرت كان أداؤه منخفضاً في هذه الاختبارات اللفظية مقارنة بالعملية. وربما تقدم المسألة المذكورة أدناه محاولة لفهم بعض جذور المشكلة.

يقول الوالد عندما كان آية عمره ٥ سنوات كانت له مشكلة في النطق "كان نطقه خفيف" وتكلم بصورة طبيعية في ٧ سنوات. ولاحظ الوالد بأنه لا يفهم بعض الكلمات خاصة "الكلام الشعبي القديم" فغالباً كان يسأل الوالد عنها. ويعزي الوالد مشكلة تأخر النطق أو الكلام إلى "أن الخادمة الفلبينية كانت تضربه" وكان آية يظل لوقت طويل معها في البيت، وكان ينام من الساعة السادسة مساء، وأن "الخوف هو الذي جعله يتأخر في الكلام"، وكان يخاف من الناس عندما كان صغيراً، وحين يرى صورة الخادمة حتى بعد ذهابها تنتابه حالة الخوف. وعندما تركت الأم العمل وجلست مع الطفل "بدأ يحس بالأمان" وعندها بدأ يتكلم بصورة طبيعية في عمر ٧ سنوات. كما بدأ كذلك "يأكل بروحه، ويتسبح بروحه وكل شيء تغير بعد ذهاب الخادمة". إن هذه الحادثة الهامة في طفولة آية ربما تقدم تفسيراً لمسألته وبذلك تكون مفتاحاً لحل هذا اللغز. وقد نتساءل إلى أي درجة أثر تأخر الكلام في تدهور الأداء في الاختبارات اللفظية؟ أو في التحصيل الدراسي أو في نسبة ذكائه عندما كان صغيرا ووصم بأنه متخلف؟ نال الأطفال الذين يعانون من تأخر النطق أو الكلام درجات أعلى في الاختبارات العملية (٧٨) مقارنة باللفظية (٦٩) بينما نالوا في المقياس الكلي (٨١) (أنظر سلوفيان وبيرلي، ١٩٩٠؛ وجيرمان، ١٩٧٩) ومع ذلك فهم ليسوا بمتخلفين. وربما تقدم لنا حالة انشتاتن الذي بلغ من العمر سن الرابعة دون أن يستطيع الكلام وبلغ سن السابعة دون أن يستطيع القراءة (السرور، ١٩٩٨)، تفسيراً لمسألة آية. وربما تقدم المسألة الثقافية فهما إضافياً للمسألة المعقدة أمامنا.

المسألة الثقافية: الثقافة العربية ثقافة شفاهية صوتية:

بوسعنا القول بأن الثقافة العربية غالباً ما توصف بأنها ثقافة لفظية شفاهية (الخليفة، وأردوس وعشرية، ١٩٩٦)، وهي ثقافة سماعية (أدونيس، ١٩٨٣)؛ وصوتية (القصيمي، ١٩٧٧)؛ ولذلك فإن الكلمة والمثل والقصيدة والخطبة هي أكثر وسائل التعبير استحسانا. ويحصي عميرة بعض المواهب التي ينبغي رعايتها منها مسابقات القرآن الكريم وتلاوته وترتيليه وتفسيره، ومسابقات حفظ الأحاديث النبوية الشريفة، وتفسيرها، ومسابقات الشعر والخطابة (عميرة، ١٩٩٤). إن الطفل الإيراني "طبطبائي" والذي وصف بأنه "طفل معجزة" و"طفل خارق" وذلك لأنه حفظ القرآن الكريم وعرف معناه وتأويله واستوعبه عن طريق الرموز والإشارات وعمره ٦ سنوات، فكان هذا الطفل حديث العالم الإسلامي خاصة بعد أدائه مناسك الحج وأصبح بيته مزارا للسامعين لخطبه ووعظه. بوسعنا التمييز بأن ذكاء "طبطبائي" ذكاء لفظي أو شفاهي أو سمعي أو صوتي، بينما ذكاء "آية" ذكاء عملي أو أدائي أو بصري أو يدوي. ولكن الفرق بأن الثقافة تعزز أكثر الأول وربما تتجاهل أو بلغة أدق تتغافل الثاني.

وبصورة معكوسة يمكن القول بأن الثقافة العربية هي ليست بصرية (ندوة مواقف ١٩٩٠)؛

أو مصورة (مرعي، ١٩٧٦)، لذلك كان استخدام لغة الرقش الايصالية استخداما محدودا (بلاطة، ١٩٩٠)، ولقد عانى الفن التشكيلي العربي من اضطهاد القائلين بتحريمه الكثير من العنت والتعسف. فإن الجمود الذي لقيه هذا الفن والحدود القاسية التي أحيطت به فوتت عليه فرصة نموه وتطوره (الحيدري، ١٩٩٠). وأظهرت أبحاث علم النفس بأن هناك فروقاً كبيرة في العالم العربي بين القدرات اللفظية والقدرات العملية في الاختبارات السيكولوجية (لوينستين، ١٩٨١؛ مرعي، ١٩٧٦؛ ١٩٨٣؛ الخليفة واردوس وعشرية، ١٩٩٦أ، ١٩٩٦ب؛ ١٩٩٧). إذا كانت درجات الأفراد في الثقافة العربية أعلى في الاختبارات اللفظية مقارنة بالاختبارات العملية فإن "آية" درجاته أعلى بكثير في الاختبارات العملية مقارنة باللفظية. وفي تقدير الباحث، أن الحضارة المعاصرة هي حضارة عملية أدائية، فالكشوف والاختراعات العملية والتصاميم وبرمجة الكمبيوتر تعتمد على الذكاء العملي (الأدائي)، والذي يعتمد بدوره على تآزر العين واليد أو التآزر البصري والحركي وليس التآزر السمعي والكلامي أو تآزر الأذن واللسان. إن هذه المسائل المعقدة ربما تقدم تفسيراً آخر للمسألة الثقافية. وعموماً يصعب التكهن بمعرفة مسألة آية وقد لا ترجع لشفاهية وصوتية الثقافة العربية. ولكن لعلنا نتسائل هل ترجع العملية كذلك لأسباب تعليمية تتعلق بالتحصيل الدراسي؟

المسألة التربوية: الطفل الموهوب منخفض التحصيل

الأطفال المهوبون أصحاب التحصيل الدراسي المتدني موجودون في كل الثقافات وكذا الأطفال الذين يرتفع عندهم الذكاء اللفظي على العملي أو يرتفع العملي على اللفظي موجودون في كل المجتمعات. ويعتبر انخفاض التحصيل الدراسي مفهوما مركزيا مدرسيا وتركز معظم تعاريفه على الفجوة بين التحصيل المتنبأ (المتوقع) والتحصيل الحقيقي (باسو، ومونكس وهيلر، ١٩٩٣)، أو تناقص بين الأداء في الامتحانات المدرسية وبين أي مؤشر من المؤشرات الاختبارية للقدرة الفعلية للطفل، كاختبارات الذكاء والاستعداد أو الإبداع أو التحصيل المقننة (جروان، ١٩٩٨:٣٠١). وأعطي راف تعريفا موسعا لانخفاض التحصيل الدراسي بأن كل الذين يقعون في الثلث الأعلى في قدراتهم في المجتمع ولكن لم يتخرجوا من المدرسة الثانوية (راف وآخرون، ١٩٧٦). ولاحظ تاننبوم (١٩٨٣) بأن دراسات انخفاض التحصيل الدراسي أظهرت اختلافات ليس في الأعراض فحسب ولكن في الأسباب كذلك (ص. ٢٢٤). ولعل بعض الأسباب التي ركز مجموعة من الباحثين عليها البرامج المدرسية وجو الفصل الدراسي بالإضافة للسمات الشخصية (ريم، ١٩٨٦؛ سبلي، ١٩٩٠، وايتمور، ١٩٨٠)، وإن التحفيز المتدني وأسلوب التعليم التلقيني يؤديان إلى تحصيل متدني عند الأطفال الذين يمتلكون قدرات ابداعية (تورانس وآخرون، ١٩٩٠). ومن أهم الخصائص التي ترتبط بتدني التحصيل التقدير المتدني للذات والذي يبدو بمثابة الأساس أو المصدر لمعظم مشكلات تدني التحصيل. وترتبط بتدني تقدير الذات سلوكيات أخرى قد تكون ناجمة عنه أو مرافقة له من بينها التجنب الدفاعي للواجبات الأكاديمية المهددة عن طريق التقليل من أهمية النجاح في المدرسة، والانشغال بنشاطات خارج المدرسة (جروان، ١٩٩٨: ٣٠٢). ومن الملاحظ بصورة واضحة الفجوة أو التناقض بين درجات آية في المقاييس النفسية فضلا عن اهتماماته المتعددة من

جهة وبين أدائه الدراسي من جهة ثانية. فقد أحيل آية من المؤسسة التي كان يدرس فيها منذ مرحلة مبكرة بسبب مشكلته في اللغة العربية والرياضيات مع العلم بأن تمايز القدرات لا يكون في المرحلة الابتدائية. فيا ترى كيف نجد تبريراً لهذه المسألة الشائكة؟

لقد عالج بعض الباحثين مشكلة تدني التحصيل منهم رم (١٩٨٦) في كتابها "أعراض تدني التحصيل: الأسباب والمعالجات" ويتمور (١٩٨٠) في كتابها "الموهبة، الصراع، وتدني التحصيل". ولقد وصفت ويتمور الأجواء الصفية التي تدعم وتسبب تدني التحصيل لدى الطلبة الموهوبين من أهمها: قلة الاحترام للطالب، التركيز على التقييم أو التعزيز الخارجي، التركيز على المنافسة، الجمود وعدم المرونة، المبالغة في اصطياد الأخطاء، التوقعات المتدنية من قبل المعلم وقلة التحدي لقدرات الطالب عن طريق إعطائه المزيد من المهمات المعادة لاشغاله (انظر جروان، ١٩٩٨). غالبا ما تعني الاختبارات التحصيلية بتقويم جانب محدود وضيق من مقدرات الطفل كالصم أو الحفظ والتذكر، بالإضافة إلى أن بعض المتفوقين عقليا لا يحققون نجاحا كبيراً في هذه الاختبارات لعوامل بيئية أسرية أو مدرسية أوكليهما معا (القريطي، ١٩٨٩). ويقول جروان (١٩٩٨:٣٣) وقد يكون من المفيد في هذا المجال أن يقال بأن المدرسة هي التي أخفقت في الوصول إلى هؤلاء الأطفال الموهوبين والمتفوقين الذين نجحوا في التوصل إلى إنجازات متميزة في مراحل لاحقة في حياتهم. لقد تم اختتام أهم كتاب في تعليم الموهوبين (باسو، ومونكس وهيلر، ١٩٩٣)، والموسوم بـ "المرجع العالمي" بموضوع هام عن "البحث والتعليم للموهوبين في عام ٢٠٠٠ وما بعده" بالقول التالي "ونحن نقترب من مشارف الألفية الثالثة فإن جدية ظاهرة انخفاض التحصيل الدراسي وآثارها على الأفراد والمجتمع يجب معرفتها وفهمها بصورة أفضل".

فهناك أطفال موهوبون على مقدرة عقلية كبيرة ولكنهم يفتقرون إلى القدرة على التحصيل العلمي أو إظهار مواهبهم في الاختبارات التقليدية. والسبب في ذلك أن بعضهم ينقصه التشجيع وربما يحتاج لمساعدة خاصة من أناس مختصين.

وهؤلاء يعانون من مشكلة عدم وجود دافع لديهم لإظهار مقدراتهم أمام الناس وهذه المشكلة تشكل حجر عثرة في طريق تحصيلهم العلمي وربما يكون سببها القلق والمعاناة النفسية (ويب وميكستروث وتولان، ١٩٨٥). إن من بين مشاكل بعض الأطفال المتفوقين غياب الدافع نحو أعمال بعينها وقد يرتبط ذلك بنوع من التأخر الدراسي بسبب عدم وجود الدافع الكافي وليس بسبب نقص الذكاء. فالمدارس التي يتعامل معها الأطفال الموهوبون ذات برامج معدة للأغلبية العظمى من الأطفال العاديين. لذلك يجد الطفل المتفوق نفسه في مواجهة مع المعلمين الذين يطالبون بالتأقلم والتعود على طرق التدريس العادية. وأنه لمن الطبيعي أن نجد المعلمين الذين يستاءون من الأطفال المتفوقين ويحاولون إحباطهم بكل الطرق فإما أن يستهزئوا بهم أو حتى يحاولوا أن يعطوهم نتائج متدنية حتى يوقفوهم عند حدهم (ويب وميكستروث وتولان، ١٩٨٥). فهل وقف آية عند حده عندما ذكر الوالد بأن سبب عدم استمراره في المدرسة أنه كان يتضارب مع الأولاد مع العلم بأن بعض الأبحاث السيكولوجية أثبتت أن نسبة العدوان بين الموهوبين تبلغ خمسة أضعاف نسبته بين سائر الأطفال (هاس، مقابلة

شخصية ١٩٩٩). والسؤال الآخر كيف يتفاعل آية أو يتأقلم مع طرق التدريس العادية واللفظية لفرد ذكاءه عملي؟

هناك احتمال كبير أن يكون آية من الأطفال الذين يعانون من العجز في التعلم في النواحي اللفظية خاصة. ولقد ظهرت أساليب قياس وتشخيص صعوبات التعلم لتغطي فئة هامة من فئات التربية الخاصة تتسم بالغموض والخلط بينها وبين فئات أخرى مثل الإعاقة العقلية أو بطء التعلم، إذ تمثل هذه الفئة مجموعة من الأطفال السوية في نموها العقلي والسمعي والبصري والحركي وعلى ذلك تعاني هذه الفئة من مشكلات تعليمية متعددة (الروسان، ١٩٩٨). وإن الطفل الموهوب الذي يعاني من تدني التحصيل الدراسي قد يكون طفلا ذا صعوبات تعلمية. ويجب أن يتم التمييز بين صعوبات التعلم النمائية التي تتعلق باضطرابات أو خلل في العمليات الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه، والتذكر، والإدراك، والتفكير، واللغة، والعمليات الإدراكية- الحركية. أما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي ترتبط بتعلم مهارات القراءة والحساب والكتابة والتهجئة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧). وواحدة من أهم مشكلات الموهوبين منخفضي التحصيل هي غالبا لا يتم اكتشافهم بالنسبة إلى الخدمات الخاصة للموهوبين ويرجع السبب لأنهم لم يتوفر المحك اللازم لاختيارهم وهو التحصيل الدراسي العالي (بويد، ١٩٩٠). وتعتبر ريم من الرائدات في الجهود للكشف ومساعدة الأطفال الموهوبين منخفضي التحصيل في المدرسة. ولقد قدمت ارشادات مكثفة عن تقييم مشكلات الموهوبين منخفضي التحصيل بالنسبة للعلاج التربوي الاصلاحي (ريم، ١٩٨٦). ومن بين مشكلات ومخاوف الأطفال الموهوبين عدم إدراكهم لمعنى الموهبة والتفوق وعدم تعريفهم بذلك، وشعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من جانب الآخرين، والملل والضيق الذي يعاني منه معظم الوقت في المدرسة، واللجوء إلى إخفاق تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق، ورفض القيام بأعمال معادة، وتدني الدافعية وعدم تقبل النقد والقلق الزائد (جروان، ١٩٩٨). ويرتبط بمفهوم الذات اتجاهات هؤلاء الأطفال نحو موهبتهم حيث تشير الدراسات إلى أن الأطفال الموهوبين ينظرون بإيجابية لأنفسهم ولكن رفاقهم ومعلميهم ينظرون إليهم بصورة سلبية (جروان، ١٩٩٨: ٣٠١). من خلال أداء آية في الاختبارات ومن خلال ملاحظاتي ومقابلتي لوالده ومدربه يبدو أن آية طفل له ثقة في نفسه ويتفاعل بمسئولية مع الآخرين ولكن السؤال كيف ينظر له الآخرون كمتخلف عقلي؟ وما هو اثر ذلك في مفهومه لذاته؟ ويا ترى هل هناك نظراء لآية؟ وإلى أي حد يمكن مقارنته بالحالات الشبيهة أو المقاربة؟

يشير ليون (١٩٧٦: أنظر جروان، ١٩٩٨) إلى أن السجلات المدرسية لكثير من الموهوبين والمتفوقين تكشف عن مستويات لا تعكس قدراتهم كما ظهرت في مرحلة الرشد. فالشاعر الانجليزي المعروف شيلي طرد من جامعة اكسفورد بعد سنة من التحاقه بها، أما المخترع الأمريكي توماس أديسون فكان مستوى تحصيله يعتبر دون الوسط، كما أن الكاتب الأمريكي فرانسيس فيتزجيرالد كان طالبا ضعيفا ومعدل درجاته دون الوسط، وكذلك كان صاحب النظرية النسبية انشتاين يظهر الضجر من دروس قواعد اللغة ويعاني من مشكلات مع زملائه في المدرسة. وأن الزعيم البريطاني ونسون تشرشل كان طالبا ضعيف التحصيل في

طفولته. وهناك من أورد اسم نيوتن كأحد الذين لم يظهروا تحصيلا متميزا في طفولتهم المبكرة، وأن أمه أخرجته من المدرسة بعد أن شكا معلموه قلة اهتمامه بما يقولون، وتوقعت له أن يكون ملاحا أو نجارا لما أظهره من براعة فائقة في استخدام يديه. وفي نفس السياق أورد تورانس (١٩٦٦) أسماء فرانكلين روزفلت، وجون كندي كأشخاص موهوبين أظهروا أحيانا عدم دافعية نحو التعلم المدرسي (جروان، ١٩٩٨).

يقول ويب وميكستروث وتولان (١٩٨٥) لقد أثبتت البحوث والتجارب اليومية أن الأطفال المتفوقين لا يمكنهم أن يتفاعلوا مع نظام التدريس الموجود لدينا حاليا والحلبة مفتوحة للمواجهات السلبية بين المدرسين والأهل. فقصة الصبي أديسون الذي قرر معلموه أنه غير صالح للمدرسة هي قصة حقيقية لأن الطفل البالغ الذكاء يتعلم بطرق مختلفة تماما عن الطرق التي ترسمها المدرسة للطفل العادي. كما أن معظم البرامج التعليمية التقليدية تقدم المعلومات خطوة تلو الأخرى وتتجه إلى التفصيل خطوة خطوة على التوالي حتى تصل للصورة الكاملة في النهاية ليتمكن الطفل من استيعابها. ولكن الطفل ا لبالغ الذكاء، يأخذ خطوة كبرى ليرى الصورة الشاملة من غير أن يعطي التفاصيل أي أهمية وغالبا ما يجد هذه التفاصيل صعبة مملة وغيرها هادفة لذلك لا يعيرها أي أهمية. وهكذا فإن تقييم هذا الطفل بالطريقة التقليدية يظهره كطفل فاشل لأنه لم يحقق ما يريده معلموه من خطوات مرسومة له. وأغلب هؤلاء المعلمين لا يعرفون الفرق بين القدرة العقلية الخارقة والذكاء الأكاديمي الذي نتعرف عليه من خلال النظام الدراسي. وقد يساعدنا في فهم هذه المشكلة أنه كما اعتبر اينشتاين غبيا بطيء التعلم في بداية حياته الدراسية اعتبر اديسون غير ملائم للمدرسة وبيكاسو غريب الأطوار.

المسألة القياسية الكشفية:

يؤكد مجموعة من المهتمين بالأطفال الموهوبين ضرورة استخدام عدة محكات للشكف عنهم (جروان، ١٩٩٨؛ هاولي، وهاولي وبندافيز، ١٩٨٦؛ ريشيرت، وألفينو وماكدونال ١٩٨٢؛ وايتي، ١٩٥١) وكان ذلك استجابة لنظريات الذكاءات المتعددة التي تؤكد على العوامل المتعددة (جاردنر، ١٩٨٣). وفي هذه المحكات المتباينة يجب عدم الالتزام بالأرقام فقط أو بالنتائج الكمية فقط أو المعايير المئينية فقط. ففي تقدير الباحث، فإن الأرقام في كثير من الحالات لا تعبر عن ذكاء الفرد ولذلك يجب النظر للفئات الخاصة من الموهوبين من ناحية نوعية وليس كمية. وذلك لأن هناك عدة طرق للتعبير عن الذكاء أو المواهب أو القدرات. فالموهبة قد تكون أداء ليس تجريداً وقد تكون إنتاجا صامتا من غير تعبير كما ليس بالضرورة أن يؤدي الموهوبون الأشياء بصورة كاملة. إن بعض الموهوبين يضعون أقنعة حول قدراتهم أو مواهبهم وبلغة أخرى يخفون قدراتهم أو يتظاهرون بعدم امتلاكهم لمواهب. فالسؤال كيف يمكن للمعلمين أو الآباء أو علماء النفس معرفة هذا القناع، أو إزاحته أو مجرد تحديد وجوده لنرى المواهب التي تعبر عن نفسها بصورة مختلفة. هناك أهمية للنظر لما وراء الأرقام وقد تساعد

في ذلك الملاحظة الاكلينيكية، والمقابلة مع الوالدين، فضلا عن التاريخ السيكولوجي. هناك أهمية لتشخيص حالة آية وغيره من الأطفال من زوايا متعددة ومحاولة البحث عن قاسم مشترك بين الاختصاصيين أو البحث عن تشخيص تكاملي بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. فمن ناحية سيكولوجية يجب مراعاة (١) الذكاء العملي والذكاء اللفظي كلا على حدة (٢) تشخيص صعوبات أو مشاكل التعلم بالنسبة للموضوعات اللفظية (٣) تحديد مشكلة الدافعية أو الملل في الاختبارات اللفظية. إن أي نظرة جزئية قد تؤدي لعدة اشكالات منها التشخيص والتصنيف الخاطئ.

إن أهم خطوة في تربية الموهوبين هو الكشف عنهم. ولكن يبدو أن عملية الكشف هي عملية معقدة ويرجع السبب في ذلك إلى أن الموهوبين مجموعات متباينة نوعا وكيفا منهم الموهوب العبقري، والموهوب بدرجة متوسطة، والموهوب بدرجة مقبولة، والموهوب المنخفض التحصيل الدراسي، والموهوب من الأقليات العرقية، أو الموهوب الذي لم تكن لغة المقياس هي لغته الأصلية، أو الموهوب من الشريحة المحرومة من المجتمع. فيا ترى أين موقع آية من هذا التباين؟ فقدرات الأطفال العالية أو اللامعة وأو البارعة أو الخارقة لاتعبر عن نفسها بطريقة واحدة بل هناك تباينات في طرق التعبير. وتبعا لهذا التباين في القدرات أو الإبداعات أو الموهبات أو الذكاءات، أو الابتكارات يجب استخدام وسائل متباينة في الكشف عن الموهوبين وتصنيفهم. ولاشك، كما يعبر جروان، أن عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين والتعرف عليهم تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم. وهي عملية في غاية الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ويصنف بموجبها طالب على أنه "موهوب" بينما يصنف آخر على أنه "غير موهوب" (جروان، ١٩٩٨:١٤٩)، كما يصنف آخر "عادي" أو "موهوب" بأنه متخلف كما في مسألة الطفل آية. هناك نوعان من الأخطاء التي يمكن أن يقع فيهما أو في أحدهما القائمون على تنفيذ عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين هما اختيار طالب غير جدير بالالتحاق بالبرنامج أو لا يستفيد من التحاقه بالبرنامج لعدم حاجته إليه ويطلق على هذا النوع من الأخطاء القبول الزائف. وإسقاط طالب موهوب حقا وحرمانه من الإفادة من خدمات البرنامج الخاص ويطلق على هذا النوع من الأخطاء الرفض الزائف (أنظر مكليود وكروبلي، ١٩٨٩: في جروان، ١٩٩٨). وهناك أهمية للتبكير في اكتشاف الأطفال الموهوبين وعدم الانتظار لأعمار متأخرة خشية اكتسابهم أساليب وعادات معوقة لتكيفهم مع النظم التعليمية المكثفة (العمر وأبو علام، ١٩٨٥) بالإضافة إلى ما يترتب على تأخير اكتشافهم من تعريض طاقاتهم للهدر والفقد (القريطي، ١٩٨٩). وفي الدول النامية خاصة هناك أهمية للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة مبكرة قبل تأثير الثقافة الوطنية عليهم (لوونستين، ١٩٨١). وعموما تعتبر وسائل وطرق الكشف مجرد مؤشرات ومنبئات عن احتمالية وجود الموهبة وامكانية تحققها في المستقبل في حالة توفر الظروف والشروط المناسبة، ومادامت أنها منبئة فإمكانية تحققها نسبية وليست مؤكدة (السرور، ١٩٩٨).

أن الذكاء يوجد في عالم أكثر اتساعا وتعقيداً من المواقف الاختبارية (استيرنبيرج ودافيسون، ١٩٨٨). يقول ويب وميكستروث وتولان (١٩٨٥) إن المطلوب من الأخصائي النفسي أن تكون لديه مقدرة جيدة على الحكم على الأشياء وعلى التعامل مع الآخرين لكي يساعد الأهل على أن لا يعتبروا نتائج هذه الاختبارات كنهاية المطاف مع أولادهم إنما يعتبرونها كنواة لتعزيز موقف معين من هؤلاء الأطفال وتقديم الحكم المهني السليم. ومن الأفضل أن تجري الاختبارات خارج نطاق المدرسة حتى تعطى الفرصة للأهل لاختيار الملائم لاختبار الطفل علاوة على ذلك فإن المدرسة غالبا ما تكون جزءاً من مشكلة الطفل. فيجب على الأهل أن يختاروا المكان الذي كونه بعيداً عن تأثير المدرسة. كما أن بعض المختصين لم تتح لهم الفرصة من قبل في التعامل مع الأطفال المتفوقين لذلك يجب على الأهل عندما يقصدون أحد المختصين أن يتأكدوا من قدرته على التعامل مع الأطفال المتفوقين. ويؤمن علم النفس اليوم بإعادة التقويم في حالة أي طفل متفوق وهذا أمر شديد الأهمية للأهل خصوصاً إذا أحسوا بأن المدرسة ومن فيها قد أساءوا تقويم الطفل.

مسألة التسمية والتصنيف

يقصد بالتسمية إطلاق أسم على مجموعة من الأطفال ذات مواصفات مشتركة، أما التصنيف فيقصد به ترتيب الأطفال في المجموعة الواحدة ضمن فئات ذات مواصفات مشتركة (الروسان، ١٩٩٨). فالتسمية هي وضع الطفل ضمن مجموعة ما، كمجموعة الإعاقة العقلية، أو مجموعة الإعاقة السمعية، أو مجموعة الإعاقة البصرية، أو مجموعة الأطفال الموهوبين، أو مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم... الخ. أما مصطلح التصنيف، فهو يعني وضع الطفل غير العادي ضمن فئات/ درجات مجموعة ما من مجموعات الأطفال غير العاديين، كأن نصنف مجموعة الإعاقة العقلية إلى مجموعة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، أو الإعاقة العقلية المتوسطة، أو الإعاقة العقلية الشديدة وهكذا بالنسبة لمجموعات الإعاقة الأخرى كالسمعية أو البصرية أو صعوبات التعلم... الخ (هوبز، ١٩٧٥؛ أنظر الروسان ١٩٩٨).

حسب هذين التعريفين بالنسبة للتسمية والتصنيف لقد تم تسمية آية "طفلا متخلفا" وتم تصنيفه ضمن مجموعة "التخلف العقلي البسيط". وعموما من سلبيات التسمية والتصنيف ما يسمى بالوصمة وهي عملية وصف أو وصم الطفل بخاصية أو سمة ملازمة طوال الحياة قد يستحيل إزالتها. وتبعا لذلك ربما يكون المحك بالنسبة للطفل هو مقارنة نفسه أو أدائه أ وسلوكه أو قدراته بالأطفال المتخلفين. وتكون منافسته معيارية مع المجموعة المرجعية وهم الأطفال المتخلفون. فقد لا يحتاج هذا النوع من الأطفال لدافع كبير لكي ينجح أو يحقق ذاته في المدرسة. لقد لخص الروسان (١٩٩٨) عددا من سلبيات التسمية والتصنيف من بينها أنها (١) صعوبة قبول الآباء والأمهات لتلك التسمية المتعلقة بأبنائهم (٢) صعوبة قبول المعلمين والمعلمات لهؤلاء الأطفال إذ يرفض المعلمون قبول الطلبة المعاقين في صفوفهم العادية (٣) صعوبة تقبل الطلبة والزملاء للطفل المعاق في المدارس العادية

(٤) صعوبة تكيف الفرد الموصوم بهذه الوصمة في الحياة العامة والحياة الاجتماعية (٥) عزل الطفل المعاق عن المجتمع بسبب إعاقته (٦) تعزيز نظرية الانحراف الاجتماعي والتي ينظر فيها للإعاقة على أنها انحراف عن معايير المجتمع السوي. إن كل هذه السلبيات المتعلقة بالتسمية والتصنيف ربما تنطبق على آية. فالسؤال الجوهري إذا تم التأكد من أن آية غير متخلف عقلياً فكيف يمكن إزالة هذه الوصمة من بنائه السيكولوجي؟

خاتمة:

إن الطلبة الموهوبين ينتمون إلى مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة. فإذا كان الأطفال الموهوبون هم أطفال ذوو احتياجات خاصة فإن الأطفال الموهوبين ذو التحصيل المنخفض أو الذين يستخدمون الدماغ الأيمن، أو المتأخرين في الكلام، أو الذين يسبحون ضد تيار الثقافة الشفاهية، أو الذين ربما يكونون وصموا بصورة خاطئة هم أطفال ذوو احتياجات خاصة داخل ذوي الاحتياجات الخاصة. يبدو أننا نحتاج لشفافية التمييز بين قدرات الأطفال المختلفة، فضلا عن مشاكل هذه الفئة الخاصة والمعقدة. لقد كان أداء آية عاليا مقارنة حتى بأداء من هم أكبر منه سنا في كل من الذكاء والإبداع. إن اجتماع ذكاء الراشد وانفعالات الطفل في جسم طفولي، كما يعبر هو لينجورت، يؤديان إلى الكثير من المشكلات. بوسعنا القول بأن ثمة أطفال يشخصون كمتخلفين عقليا ولكن مع ذلك ليس لهم انخفاض ملحوظ في السلوك التكيفي كما ليس لهم انخفاض ملحوظ في القدرات العقلية كما ينص تعريف التخلف العقلي المذكور في مقدمة هذه الدراسة. وتبعا لهذا الفهم يصعب تحقيق أهم شرطين أو معيارين في تشخيص التخلف العقلي. ويطلق على هؤلاء الأطفال اسم "الأطفال المتخلفين عقليا لمدة ٦ ساعات" ويعني ذلك القول أنهم مشخصون أو مصنفون متخلفين في المؤسسة التي يدرسون فيها ولكن هم أسوياء أو موهوبون خارج هذه المؤسسة. فيا ترى كم طفل غير آية يقضي "٦ ساعات من التخلف" و"١٨ ساعة من غير التخلف" بسبب الفجوة بين قدراته العقلية ومهاراته المتعددة وبين انخفاض تحصيله الدراسي؟

حسب نتائج مقاييس الذكاء فهناك شك ما في إن كان آية طفلا متخلفاً عقلياً. وحسب أداء آية الرياضي وتفوقه في المنافسات المحلية والأقليمية والعالمية وكذلك حسب ملاحظات الباحث يمتاز آية بسمات أو خصائص تجعله ربما بين قائمة الموهوبين أو العاديين على أقل تقدير. فهذه كلها نقاط قوية في البناء السيكولوجي لآية ونقطة الضعف الوحيدة هي الانخفاض في درجاته في بعض الأختبارات اللفظية وليس في القدرة على التواصل أو الذكاء الاجتماعي. فإن الاتجاهات الحديثة في تربية الموهوبين تركز على نقاط القوة أكثر من تركيزها على نقاط الضعف. فيما ترى ما هو مستقبل آية؟ يقول والد الطفل " يكبر آية وما عندو علم... مشكلة". وإذا دخل آية المدرسة وعمره ١٤ سنة مع أطفال صغار يمكن "يتعقد". وأحيانا يفكر الوالد في مهنة لولده "نجارة، حدادة، كهرباء". ويقول الطفل "أبغي أتعلم كمبيوتر". وكل ما يأمل فيه الطفل آية بقدراته ومهاراته المتعددة "أبغي أشتغل في طيران الخليج طقطقة في الكمبيوتر". وعندما سألته عن "الطقطقة" عرفت بأنه يعني عمل الحجز وقطع تذاكر الطيران! ويخلص الوالد بألم وحرقة "محيرني مستقبله". من خلال

مقابلتي "لم يقتنع والد الطفل بأن إبنه متخلف". ويضيف الوالد ليست هناك حالة تخلف عقلي في الأبناء، كما ليس هناك تخلف عقلي في أسرة الأم أو أسرة الوالد. ويشير المدرب الرياضي للطفل أن آية ليس متخلفاً فهو سريع و"ممتاز بل سوبر". يبدو أننا في خاتمة هذه المحاولة البحثية سوف نتح الفرصة للطفل بأن يحدثنا عن نفسه ومفهومه لذاته إذ يقول : "إذا أبغي شيء أنا أسويه"، ويضيف:"أنا ما متخلف، أعرف أفكر وأعرف أتصرف لروحي"، ويؤكد الطفل "ما فيني شيء أحس بأني عادي".

حلول عامة مقترحة:

١- ضرورة إعداد وتقنين مقاييس سيكولوجية مناسبة للتطبيق لأغراض الكشف والتشخيص والتصنيف.

٢- ضرورة تدريب دقيق لأخصائيين في القياس النفسي ومراعاة المعايير العالمية في عملية التدريب.

٣- تكوين لجنة من تخصصات مختلفة لتحديد القرار النهائي بخصوص التشخيص التكاملي.

٤- إنشاء مركز للقياس النفسي بغرض التوجيه والإرشاد في المؤسسات المسئولة عن التربية كما في بعض الدول.

٥- إنشاء مركز في المؤسسات الخيرية أو في القطاع الخاص لتقديم الاستشارات في القياس وتوجيه الفئات الخاصة.

٦- تكوين الجمعية الوطنية لرعاية الموهوبين والمتفوقين كما في كثير من الدول.

٧- بناء علاقة مع المؤسسات العالمية الراعية للموهوبين مثل "المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين" والمجلس الأوربي للقدرات العالية" و"المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين".

٨- أخذ بعض الدروس من المؤسسات الأقليمية الرائدة والمهتمة بالموهوبين مثل مدرسة اليوبيل في ا لأردن، عمان.

٩- دعم المشاريع البحثية الجادة والمنفعلة بقضايا الكشف على الموهوبين والمتفوقين والبرامج المناسبة لهم.

١٠- ربما يكون من المفيد إجراء مسح عن الأطفال المتخلفين عقليا وإعادة تسمية وتصنيف الطفل "آية" وبعض الأطفال الآخرين والذين ربما يكونون قد شخصوا متخلفين عقليا وضرورة البحث عن طريقة مناسبة للتدخل.

المراجع العربية:

الابراهيم، حسن (١٩٨٥) تقديم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في: جيمس ويب، واليزابيث ميكستروث وستيفاني تولان (١٩٨٥). **توجيه الطفل المتفوق عقليا**. ترجمة بشرى حديد الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

أبو حطب، فؤاد (١٩٧٧) **بحوث في تقنين الاختبارات النفسية** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أدونيس (١٩٨٣) **الثابت والمتحول: بحث في الاتباع والإبداع عند العرب**. الطبعة الرابعة. بيروت: دار العودة.

الأيام (١٩٩٩) **إنجاز جديد للرياضة البحرينية**: الأيام، الأحد ٤ يوليو ١٩٩٩، ص١٨.

الأيام (١٩٩٩) **إنجازات أفراد الفريق اكسبت البحرين سمعة كبيرة في رياضة المعوقين**. الأيام، الأثنين، ٥ يوليو، ١٩٩٩، ص١٨.

بلاطة، كمال (١٩٩٠) في هندسة اللغة وقواعد الرقش. في **الإسلام والحداثة** (ص١٧-٣٧). لندن: دار الساقي.

جروان، فتحي (١٩٩٨) **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين (الإمارات العربية المتحدة): دار الكتاب الجامعي.

حنورة، مصري وعبد الله الهاشم (١٩٩١). السلوك الإبداعي ونشاط نصفي المخ لدى مجموعة من طلبة وطالبات المدارس الثانوية بالكويت: دراسة عاملية. **دراسات نفسية**، ١، ٩٧-١٠٩.

الحيدري، بلند (١٩٩٠) الاسلام وتحريم التصوير. في **الإسلام والحداثة** (ص٣٩-٥٦) لندن: دار الساقي.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (١٩٩٧) **المدخل إلى التربية الخاصة**. الكويت: مكتبة الفلاح.

الخليفة عمر، والمطوع محمد (١٩٩٩) دليل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال-الطبعة الثالثة. قسم علم النفس، جامعة البحرين.

الدباغ، فخري، وطارق، ماهر، وكومایاف (١٩٨٢). **اختبار المصفوفات المتتابعة: القياس العراقي**. الموصل: جامعة الموصل.

الروسان، فاروق (١٩٩٨). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.

السرور، ناديا (١٩٩٨). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر.

العاني، نزار (١٩٨٧). **حدود الذكاء الإنساني بين العبقرية التخلف العقلي**. بغداد: دار الشئون الثقافية العامة

العاني، نزار وآخرون (١٩٩٥). **تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفن على أطفال مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**. صنعاء: منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف).

عليان، خليل، والصمادي، جميل (١٩٨٨). معايير الأداء العقلي للأفراد الأردنيين الذين تزيد

أعمارهم على ١١ عاما على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدمة. **دراسات**، ٥، ١٠٧، ١٣٢.

العمر، بدر، وأبو علام، رجاء (١٩٨٥). **مشروع لرعاية الأطفال المتفوقين في الكويت. الكويت**: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

عميرة، ابراهيم (٩٩٤). **الموهوبون ورعايتهم: رؤية تربوية**. ورقة قدمت لندوة اكتشاف الموهوبين ورعايتهم التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بدولة الأمارات العربية المتحدة، في الفترة بين ١٩-٢١ سبتمبر، ١٩٩٤.

القرشي، عبدالفتاح (١٩٨٧). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفين: دليل الاستخدام**. الكويت: دار القلم.

القريطي، (١٩٨٩). المتفوقون عقليا: مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. **رسالة الخليج العربي**، ٩، ٣١-٥٨.

القصيمي، عبدالله (١٩٧٧). **العرب ظاهرة صوتية**. باريس: انتر كمبوز مونتمارتري.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٦). **دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ندوة مواقف (١٩٩٠). **الإسلام والحداثة**. مجموعة مؤلفين. لندن: دار الساقي.

هاشم، عبدالله، وحنورة، مصري (١٩٨٩). السيطرة المخية والإبداع كأساس لبناء المناهج. **المجلة التربوية**. ٥، ١٤٩-١٦٤.

ويب، جيمس، وميكستروث، اليزابيث، وتولان، ستيفاني (١٩٨٥). **توجيه الطفل المتفوق عقليا: مرجع علمي للآباء والمعلمين**. ترجمة بشرى حديد. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

المراجع الأجنبية:

Anatasi, A., Schaffer, C. (1971). Note on the concepts of creativity and intelligence.

Journal of Creative Behavior, 5, 113-116.

Ansbasher, H., Nichols, K. (1941). Selecting the Nazi officer. **The Infantry Journal**, 49, 44-48.

Boulazreg, K. (1999). **Selection of underrepresented-ethnic children for giftedness using the Raven Matrices**. A paper presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, 2-6 August, 1999.

Boyd, R. (1990). Academically talented underarchievers. Gifted Education **International**, 7, 23-26.

Butcher, H. (1968). **Human intelligence, its nature and assessment**. London: Methuen.

Carin, A., & Sund, R. (1980). **Teaching modern science**. Ohaio: Charles Merril

Publishing Company.

Cronbach, L. (1964). **Essentials of psychological testing**. New York: Harper & Row.

Davasligil, U. (1999).**Enhancement of creativity an important problem in Turkish Education: A comparative study**. Paper presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, 2-6 August, 1999.

Ellias, N. (1970). Memory process in retarded and normals. In N. Ellis (Ed.) **International review of research in mental retardation**. New York: Academic Book.

Elliott, C. (1990). **Differential Ability Scales. Administration and scoring manual**. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Feldhusen, J; Treffinger, D., & Elias,R. (1970). Prediction of academic achievement with divergent thinking and personality variables. **Psychology in Schools**, 7, 46-52.

Flynn, J. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. **Psychological Bulletin**, 95, 29-51.

Flynn, H (1987). Massive IQ gains in 14 nations. What IQ really measure. **Psychological Bulletin**, 101, 171-191.

Freeman, J. (1991). **Gifted children growing up**. London: Cassell Educational Ltd.

Gagne, F., Neveu, F.,Simard, L., & Pere, F (1996). How a search for multitalented individuals challenged the concept itself. **Gifted and Talented International**, 11, 4-10.

Gardner,H.(1983).**Frames of mind : The theory of multiple intelligence** . New York:Basic Book.

German, D.(1979).Word-finding skills in children with learning disabilities. **Journal of learning Disabilities**, 12, 176-181.

Grossman , H. (1973). **Manual of terminology and classification in mental retardation.** Washington , DC: American Association of Mental Deficiency.

Guilford, J.(1973). **Creativity tests for children**. Orange, CA: Sheridan Psychological Services.

Guilford, J., Christensen, R., Merrifield, P., &Wilson , (1978). **Alternative Uses: Manual for Instructions and Interpretations.** Orange, CA: Sheridan Psychological Services. **Psychology in the Schools**, 16, 356-360.

Hass, S (1999). **Personal Communication during the 13th World Conference for Gifted and Talented Children**. Istanbul , 2-6 August , 1999.

Hanley, T. (1999). **The feldenkrais method: Developing bodily kinesthetic intelligence with gifted and talented students**. A paper presented to the 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, 2-6 August, 1999.

Hinton, B. (1970). Personality variables and creative potential. **Journal of Creative Behavior**,4, 210-217.

Hobbs, N. (1975). **Issues in the classification of children**. San Francisco: Jossey-Bass.

Hopkins, P. (1944). Observations on army and air force: Selection procedures in Tokyo, Budapest and Berlin. **Journal of Applied Psychology**, 17, 31-37.

Howley, A., Howley, C., & Pendarivis, E. (1986). **Teaching gifted children: principles and strategies**. Boston: MA: Little, Brown & Co.

Karnes, F., & Brown, K. (1980). Factor analysis of the WISC-R for the gifted. **Journal of Educational Psychology**, 72, 197-199.

Kaufman, A. (1979). **Intelligence testing with the WISC-R.** New York: Wiley.

Kaufman, A. (1990). **Assessing adolescent and adult intelligence**. Boston: Allyan and Bacon

Khaleefa, O.(November, 1998). Gender differences in an Arab culture: **Views and News: University of Bahrain**, 17, 44-46.

Khaleefa, O., Erdos., E & Ashria, I. (1996a). Creativity, culture and education, **High Ability Studies**, 7, 157-167.

Khaleefa, O., Erdos, E., & Ashria, I. (1996b). Creativity in an indigenous Afro-Arab Islamic culture. **Journal of Creative Behavior**, 30, 268-282.

Khaleefa, O., Erdos, G., & Ashria, I. (1997). Traditional education and creativity in an Afro-Arab Islamic culture. **Journal of Creative Behavior**, 31, 201-211.

Kubinger, K. (1998). Psychological assessment of high ability: Worldwide-used Wechsler's intelligence scales and their psychometric shortcomings . **High Ability Studies**, 9, 237-251.

Lowenstein, L. (1981). **The psychological problems of gifted children**. Caxton: Pullen Publications.

Mar'i, S. (1976). Towards a cross-cultural theory of creativity. **Journal of Creative Behavior**,10 ,108-116.

Mar'i, S. (1983). Creativity in Arab culture: Two decades of research. **Journal of Creative Behavior**, 16, 227-238.

Matarazzo, J. (1972). **Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence**. Baltimore: Williams and Wilkins.

Mc Cann, M. (1999). **Figures of sound: The creativity-IQ interference**. A paper presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, 2-6 August, 1999.

Mcleod, J., & Cropley, A. (1989). **Fostering academic excellence**. Exeter, UK: Wheaton & Co. Ltd.

Myers, J. (1982). Hemesphericity research: An overview for some implications for problem solving. **The Journal of Creative Behavior, 16**, 1970210.

Ozabaci, N., Yildiz, A., Kilicaslan, A., & Ture, R. (1999). **Attitudes of high and low creative gifted students for the causes of underachievement**. Paper presented to 13th World Conference on Gifted and Talented Children, Istanbul, Turkey, August, 1999.

Passow, A., Monks, F., & Heller, K. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. In K. Heller., F. Monkks., & A. Passow (1993). **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp.233-251). Oxford: Pergamon.

Raph, J., Goldnerg, M., & Passow, A. (1966). **Bright underachievers**. New York: Teachers College Press.

Raven, J., Court, J., & Raven, J. (1986). **Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales, Selection 1.** London: H.K. Lewis & Co. Ltd.

Richert, E., Alvion , J., & McDonnel, R. (1982). **The national report on identification of gifted and talented youth**. Sewell, NJ: Educational Improvement Center South .

Sandoval, J., Zimmerman, I., & Woo-Sam, J. (1983). Culture differences on WISC-R verbal items. **Journal of School Psychology,** 21, 49-55.

Silverman, L (1989). The highly gifted. In J. Feldhusen, J. Baska & K. Seeley (Eds.) **Excellence in educating the gifted**. Denver, CO: Love Publishing Company.

Rimm, S (1986). **Underachievement syndrome: causes and cues**. Watertown, WI: Apple Publishing Company.

Sternberg, R., & Davidson, J (1988). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press

Sullivan, P., & Burley, S. (1990). Mental testing of the hearing-impaired child. In

C. Reynolds & R. Kamphaus (Eds.) **Handbook of psychological and educational assessment of children** (pp.761-788). New York: Guilford.

Supplee, P. (1990). **Reaching the gifted underachiever: program strategy and design.** New York; Teachers College Press.

Tannenbaum, A. (1983). **Gifted children : Psychological and educational perspectives**. New York: Macmillan.

Torrance, E. (1966). **Gifted children in the classroom**. New York: John Wiley & Sons.

Torrance, P., Toth, P., & Baker, S. (1990). The relationship of creativity and instructional style preferences to achievement and under achievement in a sample of public school children. **The Journal of Creative Behavior, 24**, 190-198.

Vernon, P., Adamson, G., & Vernon, D. (1979). **The psychology and education of the gifted children**. London: Methuen & Co.

Wade, S. (1971). Adolescents, creativity and media: An exploratory study. **American Behavioral Science, 14**, 341-351.

Wechsler, D. (1981). **Manual for Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised**. San Antonio. TX: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1989). **Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised.** San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1992). **WISC-III Manual**. London: The Psychological Corporation.

Whitemore, J. (1980). **Giftedness, conflict and underachievement**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Winner, E., & Martino, G (1993). Giftedness in the visual arts and music. In K. Heller., F. Monks., & A. Possow (Eds). **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp. 253-281). Oxford: Pergamon. Witty, P. (1951). **The gifted child.** Boston, MA: D.C.H.