

تحقيق الموهبة: تأثيرات الإدراكات المختلفة للذات وللعالم
على المراهقين الموهوبين

د. محمد السعيد أبو حلاوة

مدرس الصحة النفسية

بكلية التربية بدمنهور - جامعة الاسكندرية

مقدمة الدراسة:

من المعالم الأساسية الأكثر ألفة في مرحلة المراهقة المفهوم المعرفي المتعلق بما يسميه أهل الاختصاص "خرافة الاعتداد بالذات، Personal fable" وهو مفهوم يمثل جزءاً من ظاهرة تركز المراهق حول ذاته وتوقعه داخل ذاته بما يتضمنه من إحساسه بتميزه واختلافه النوعي عن الآخرين (Santrock,2001,p.134)، ويتضمن هذا المفهوم كذلك اعتقاد المراهق بصفة عامة بعدم وجود أي شخص في العالم يمكنه فهم ما يشعر به نتيجة تميزه وقدراته الاستثنائية.

ومثل هذا الاعتقاد هو اعتقاد مضلل للمراهقين ويشوه إدراكاتهم للذات وللعالم وللآخرين من حولهم، وربما يدفع باتجاه تخليق مناخ أو وسط تفاعل اجتماعي يزيد من احتمالات تعرضهم لمخاطر الاضطرابات النفسية والسلوكية التي قد تحول دون تحقيق الذات.

وعلاوة على الجدل المستمر حول مفهوم الموهبة، يوجد انقسام حاد بين الباحثين والمعلمين حول أكثر الطرق فعالية في تعليم وارشاد المراهقين الموهوبين؛ إلا أن النتائج العامة لمثل هذه البحوث تفيد بأن عملية التعليم والإرشاد النفسي لهذه النوعية من المراهقين يفترض أن تركز بصورة أساسية على تمكينهم من تكوين هوية أنا بورتها ومدارها الموهبة ، وبالتالي دفعهم باتجاه تحقيق موهبتهم وإخراج مضامينها من حيز الوجود بالفعل إلى حيز الوجود بالقوة.

ويوجد الكثير من المعوقات التي قد تحول دون تحقق هذا الأمر، يعزى بعضها إلى عوامل داخلية خاصة بالبروفيل السيكولوجي للموهوب ذاته، وأوضح هذه العوامل تغاير إدراكاته للذات وللعالم وللحياة نوعياً عن إدراكات العاديين، ويعزى البعض الآخر إلى عوامل سياقية خاصة بطبيعة الوسط الاجتماعي الثقافي لعالم العاديين الذي يدفع باتجاه المسايرة وثقافة التوسط.

بينما تعزى عوامل أخرى إلى طبيعة مرحلة المراهقة ذاتها وما تتضمنه من تغيرات جسمية وفسولوجية يصاحبها بالضرورة تغيرات في المنظومة المعرفية والانفعالية والاجتماعية في شخصية المراهق الموهوب. وبالتالي قد يكون من المناسب رصد طبيعة التفاعل بين هذه العوامل وتبيان تأثيراتها على تحقيق الذات لدى المراهقين الموهوبين. وترتكز الدراسة الراهنة على تأثيرات الإدراكات المختلفة للذات والعالم على تحقيق الذات لدى المراهقين الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

يخطئ البعض عندما يعتقد أن الموهوبين والمتفوقين ليسوا في حاجة إلى خدمات توجيهية وارشادية نظرا لكونهم أذكيا أو مبدعين ، أو لأنهم قادرين طبيعيا على التعلم والنجاح بمفردهم من دون رعاية خاصة، أو أن بإمكانهم حل ما يعترضهم من مشكلات بأنفسهم ودون مساعدة من أحد. فقد كشفت نتائج العديد من الدراسات أن نسبة غير ضئيلة منهم يعانون من مشكلات ، ويواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية، وان هذه المشكلات والمعوقات لا تعرض استعداداتهم الفائقة للذبول والتدهور فقط ، وإنما تهدد أمنهم النفسي أيضا ، وتولد داخلهم الصراع والتوتر، كما تفقدهم الحماس والشعور بالثقة ، وقد تنحرف باستعداداتهم ومقدراتهم المتميزة عن الطريق المنشود لتأخذ مسارا عكسيا له مضار عليهم وعلى مجتمعاتهم على حد سواء .

فقد أوضح بول وايتي (witty.1958) منذ فترة مبكرة أن كل من أتاحت له فرصة معايشة الأطفال الموهوبين والعمل معهم يدرك أنهم مع ما يتمتعون به من مواهب ممتازة " قلما يجدون الحياة سهلة ومفروشة بالأزهار والرياحين، فهم يتعرضون لمعظم المشاكل التي يتعرض لها الأطفال عامة أثناء نموهم ، ولكنهم بالإضافة إلى هذا يواجهون أنواعا أخرى من المتاعب الخاصة التي لا يواجهها

الطفل العادي، ولا يرجع معظم هذه المتاعب الخاصة إلى امتياز أو عبقرية الطفل بقدر ما يرجع إلى موقف الآخرين منه واستجاباتهم لمواهبه." والأمر بطبيعة الحال أكثر وضوحاً بالنسبة لوضعية المراهقين الموهوبين الذين قد يضطرون نتيجة الضغوط الاجتماعية التي يواجهونها إلى مولاة ومساير الآخرين؛ وبالتالي التنازل الإرادي عن طموحاتهم مما يطفأ جذوة دوافعهم لتحقيق الذات.

وتشير التحليلات النظرية إلى أن تشوه إدراك المراهق الموهوب لذاته وإدراكه للعالم من حوله يكمن وراء الكثير من الاضطرابات النفسية والسلوكية ويحول بالتبعية دون تحقيقه أو إنجازه لموهبته. وبالتالي فإن وصف الإدراكات وتحديد مصادرها ، ربما يسهم في تمكنا من صياغة برامج تدخل علاجي لتصحيح إدراك الذات والعالم لدى المراهقين الموهوبين ربما يسهم فيما نطن في علاج أو على الأقل التخفيف من هذه الاضطرابات وبالتالي المساعدة أو الدفع باتجاه تحقيق أو إنجاز موهبة هؤلاء المراهقين (McGaughey,2010).

ويجدر التنويه إلى أن الحديث هكذا بصيغة الإجمال عن الموهوبين بغض النظر عن المرحلة النمائية الي يمرون بها ربما يفضي بنا إلى تجاهل المشكلات النوعية الأخرى التي قد يكون مصدرها التغيرات النمائية التي تحدث لهم في مراحل النمو المختلفة والتي ينعكس تأثيرها على إدراكاتهم لذواتهم وللعالم من حولهم، وبالتالي تأتي الدراسة الراهنة لتحاول رصد عناصر وخصائص هذه الإدراكات وتأثيراتها على تحقيق الذات لدى المراهق الموهوب بصفة عامة والمراهقات الموهوبات بصفة خاصة.

تأسيساً على تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة إدراكات الذات والآخرين لدى المراهقين الموهوبين؟
٢. ما المقصود بتحقيق الذات لدى المراهقين الموهوبين؟
٣. ما الأسئلة التي يثيرها المراهق الموهوب؟
٤. ما مظاهر إشكالية وضعية المراهق الموهوب في علاقتها بسؤال الهوية؟

٥. ما الاهتمامات الخاصة للمراهقين الموهوبين؟

٦. ما مؤشرات إعاقة المراهقات الموهوبات عن تحقيق الذات؟

أهمية الدراسة:

يتوقف تحقيق الذات لدى المراهق الموهوب على التفاعل بين مجموعة من العوامل منها عوامل خاصة بالبناء النفسي للموهوب ومنها أيضاً عوامل خاصة بطبيعة مرحلة المراهقة وموقف المجتمع منه، وربما يفيد الكشف عن طبيعة إدراكات المراهق الموهوب لذات وللعالم من حوله في فهم الكثير من المظاهر السلوكية غير المقبولة التي قد تصدر عنه؛ وبالتالي نظم برامج التدخل الإرشادي والعلاجي لتعديل هذه الإدراكات ودفعه باتجاه التفهم الصحيح لدلالات الموهبة ومقتضيات تفعيلها والوصول إلى تحقيق ذاته كموهوب. بما يسهم في:

١. فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين التغيرات التي تحدث في مرحلة المراهقة وتأثيراتها على البناء النفسي للمراهق الموهوب.

٢. الكشف عن طبيعة إدراك المراهق لذاته وللعالم من حوله وتأثير هذا الإدراك على تحقيقه لذاته.

٣. الكشف عن معوقات تحقيق الذات لدى المراهق الموهوب؟

٤. إدراك الفروق بين المراهقين الموهوبين والمراهقات الموهوبات في يتعلق بتحقيق الذات؟

٥. تدعيم التصورات النظرية الخاصة بالمراهق الموهوبين والتي لم تتل الحظ الوافر من الدراسات في البيئة العربية.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الراهنة في النقاط التالية:

١. تحديد ماهية الإدراكات المختلفة للذات لدى المراهقين الموهوبين.

٢. تحديد ماهية الإدراكات المختلفة للعالم لدى المراهقين الموهوبين.

٣. الكشف عن معوقات تحقيق الموهبة لدى المراهقين الموهوبين.

٤. الكشف عن الأسئلة يثيرها المراهق الموهوب.

٥. تقديم تصور نظري ينظم طبيعة العلاقة بين الإدراكات المختلفة للذات والمشكلات النفسية المتعلقة بهوية الأنا لدى المراهقين الموهوبين.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة المصطلحات التالية:

(١) الموهبة Giftedness:

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٥) إلى أن تعريفات الموهبة تتوزع على ست فئات هي التعريفات السيكومترية والتعريفات التي تقوم على السمات والتعريفات التي تركز على الحاجات الاجتماعية والتعريفات التربوية وتعريفات الموهبة الخاصة وأخيراً التعريفات متعددة الأبعاد.

ويأخذ الباحث بالتعريفات التي تركز على الحاجات الاجتماعية نظراً لتناسبها مع طبيعة وهدف الدراسة الحالية، ولكونها تقوم على تقييم المجتمع للموهبة أو ما يعتبره موهبة في الأساس حيث أن نظرة المجتمع إلى الموهبة، ومدى ما تلقاه من تقدير فيه يؤدي إلى تفتح استعدادات الطفل وازدهارها، وتحولها إلى قدرة متميزة، وإلى سمة ثابتة، أو يؤدي إلى انطفائها (عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص: ٣١-٣٢).

ويأتي مفهوم تاننبوم للموهبة في هذا الإطار، يأخذ تاننبوم بالاعتبار العوامل الاجتماعية او البيئية والعوامل النفسية للفرد في تعريفه للموهبة والتفوق فالموهوب والمتفوق هو ذلك الشخص الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجاً للأفكار التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً. ووضع "تاننبوم" خمسة عوامل مكونة للموهبة وهي:

- القدرة العامة: مستوى مرتفع في درجة الذكاء.
- القدرة الخاصة: في مجال من المجالات الأكاديمية أو الأدبية أو الأدائية .
- العوامل غير معرفية: مثل الدافعية والمثابرة والصبر.

- العوامل الموقفية: (البيئة) مثل: المنزل والمدرسة والرفاق والمجتمع
- عوامل الحظ أو الصدفة والتي تساعد في ظهور الموهبة (فتحي جروان، ٢٠٠٨).

(٢) المراهق الموهوب Gifted adolescent:

- المراهق الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر أداءً مميزاً مقارنةً مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية:
- القدرة العقلية العالية
 - القدرة الإبداعية العالية
 - القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع
 - القدرة على القيام بمهارات متميزة كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية الخ
 - القدرة على المثابرة والالتزام والقوة الدافعة العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير كسمات شخصيته وعقلية تميز الموهوب عن غيره، إضافة إلى خصائص عقلية وجسمية ووجدانية ملحوظة من جانب المحيطين به لرعايته

(٣) تحقيق الموهبة Gifted-Actualization :

مجموع العمليات النفسية والسلوكية التي يتمكن من خلالها المراهق الموهوب من توظيف إمكانياته ومواهبه وقدراته بما يساعده على فهم ذاته وتقبلها و**تنمية قدراته** على إنجاز عمل متكامل من خلال نوع من الانسجام بين دوافعه المختلفة، وبحيث يتم من خلال تلك العمليات انبثاق "هوية" موحدة يتضح فيها التكامل والتآلف بين جوانب شخصيته وبما يجعله متميزاً عن الآخرين.

(٤) الإدراكات المختلفة dysfunction Perceptions

يعرف لغويًا بأنه مصدر أترك يـُحرك إترَاكًا ، والمراد به وصول النفس إلى المعنى بتمامه، في حين يعرف الإدراك اصطلاحياً بأنه الصورة التي يـُنظم بها

الفرد الخبرات التي يمر بها والانطباعات التي يفسرها بطريقته الخاصة والدلالات والمعاني التي يسقطها على هذه الخبرات، وبالتالي يتعامل مع البيئة على أساسها، كما أن الإدراك هو "العملية التي يقوم الفرد عن طريقها بتفسير أو تأويل المثيرات الحسية. حيث تقوم عمليات الإحساس بتسجيل المثيرات البيئية، بينما يقوم الإدراك بتفسير هذه المثيرات وصياغتها في صور يمكن فهمها من خلال إسقاط المعاني والدلالات عليها.

أما تعريف الإدراك الذي تأخذ به الدراسة الحالية فهو "عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا ، وفهم دلالاتها ومعانيها لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا (الذات والعالم) ، ولهذه العملية عدة خصائص:

- الإدراك يشمل التفسير ، وهذا لا يتضمنه الإحساس.
- الإدراك لا يعكس تماما الحقيقة بدقة بل التأويل أو التفسير

الشخصي للأحداث والوقائع.

- الإدراك يعتمد على التوقعات والدوافع والخبرات السابقة.
وبالتالي فالإدراك المختل مجموع الدلالات والمعاني الخاطئة التي يسقطها الفرد على الخبرات والأحداث وعلى الذات والعالم وقوامها:

- تفسير خاطئ لا تؤيده وقائع وأدلة.
- الرؤية الذاتية التي تعكس الرغبات والآمال الشخصية.
- التوقعات غير المنطقية والبناء على الخبرات السابقة.

بحيث يفضي بالمرهق الموهوب إلى تكوين صورة ذهنية خاطئة للذات وللعالَم من حوله، والبناء عليها في تحديد مسار ووجهة سلوكياته سواء في التفاعل مع ذاته أو التفاعل مع الآخرين.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة يعتمد الباحث أسلوب تحليل أدبيات المجال من خلال تجميع وتنسيق وتصنيف الكتابات النظرية والدراسات البحثية في المجال وتحليلها بهدف توضيح مضامينها بما قد يسهم في الكشف عن طبيعة

العلاقة بين الإدراكات المختلفة للذات والعالم لدى المراهق الموهوب بصفة عامة والمراهقات الموهوبات بصفة خاصة وتحقيق الذات وفقاً لتعريفه في الدراسة الراهنة، وقد يصح إدراج الدراسة الراهنة تحت فئة الدراسات التحليلية المركزة على الوصف والتفسير المنطلق من قاعدة بناء المفاهيم Concept Establishment، وهي منهجية أقرب إلى مناهج البحث الكيفية Qualitative Methodology.

الوصف والتحليل المفاهيمي لدراسة:

يتناول الباحث في يلي الوصف والتحليل المفاهيمي لعناصر الدراسة في إطار الأسئلة التي تتضمنها:

١. ما طبيعة إدراكات الذات والآخرين لدى المراهقين الموهوبين؟

يجدر التأكيد على أن إدراكنا للذات وللعالم من حولنا حدد هويتنا ويشكل سلوكنا نحو الآخرين وموقفنا من الحياة بصفة عامة، ويميل المراهقون الموهوبين إلى وضع تصور مثالي لحياتهم وللعالم من حولهم . قد يكون هذا التصور إيجابياً أو سلبياً ، وذلك بناء على طبيعة هذه الإدراك ومحتواه، كما أن سعى المراهقون الموهوبين إلى تفعيل تصوراتهم المثالية هذه في الحياة وما ينتج عن هذا السعي من ردود أفعال ربما يجعلهم يصطدمون بالآخرين ويكونون نظرة سلبية إلى الحياة واستخفافاً بالذات قد تصل بهم إلى التنكر لموهبتهم أو الأقل إخفائها.

وتتعدد بطبيعة الحال الخصائص الشخصية التي تسقط على الموهوبين إذ عادة ما يقال أن الموهوبين أكثر اعتماداً على الذات، أكثر استقلالية، أكثر نشاطاً، وأكثر إصراراً وأكثر توجهاً لحل المشكلات. ويظهر مثل هؤلاء الأطفال ومنذ الطفولة المبكرة شغفاً وفضولاً معرفياً شديداً، مستوى مرتفع من الدافعية، ولعاً باهتمامات معينة لدرجة يمكن وصفها بالاهتمامات الحوادية أو القهرية بالمعنى السوي وليس المرضي، ووعياً بما وراء العمليات المعرفية لاستراتيجيات حل المشكلات.

ويعد ما وراء المعرفة Metacognition فيما يرى عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥، ص: ١٧٧) من أهم الأمور التي تميز الأفراد الموهوبين، ويتجسد هذا التميز في ثلاثة جوانب أساسية لما وراء المعرفة:

- المعارف الحقيقية التي تتعلق باستراتيجيات التفكير.
- استخدام الاستراتيجيات المختلفة.
- الاختبار أو المراجعة المعرفية.

كما يشير الكثير من الباحثين أيضاً إلى أن الموهوبين أقل احتياجاً للرقابة والمتابعة الدقيقة وأكثر نفوراً من بيئات التفاعل المقيدة، كما عادة ما يحصلون على درجات مرتفعة على المقاييس التي تقيس فعالية الذات self-efficacy إضافة إلى أنهم بصفة عامة ذو مركز ضبط أو تحكم داخلي internal locus of control (Griggs,1991;Piirto,1999;Rogers,1986,cited,in,Winner,1997). وبالتالي فإن رؤيتهم لذاتهم وللعالم تتحدد بناء على هذه الخصائص، ومن هنا فهي رؤى مغايرة في مجالها ومداهما لرؤى العاديين أو للنظرة التقليدية السائدة في المجتمع.

(١) مظاهر الخلل في إدراك الذات لدى المراهقين الموهوبين:

يشير فتحي جروان (٢٠٠٨) إلى إن الحساسية الزائدة وقوة المشاعر المظهر الأكثر وضوحاً في النمو الانفعالي الموهوب، وأن الميل إلى جلد الذات والشعور بالعجز وعدم الكفاية أو النقص من أوضح السلوكيات التي تعكس هذه الحساسية الزائدة.

وينطلق الموهوب في تقييم ذاته أيضاً من خاصية رئيسية تتمثل في الكمالية أو النزعة للإتقان والتي تجعله أمام ثنائية "الكل أو لا شيء" ويرتبط بهذه الثنائية الميل إلى "القصور الذاتي والتقاعس" إذ توجد هناك علاقة بين الخوف المبالغ فيه من الإخفاق وبين القصور الذاتي والتقاعس لدى الأشخاص الكماليين. ففي الوقت الذي يتجنبون فيه مواجهة خبرات جديدة، يميلون إلى خداع أنفسهم باختيار المهمات التي يستطيعون إنجازها بدرجة عالية من الكمال. كما أن الخوف الشديد من الإخفاق يؤدي إلى حالة من القصور الذاتي مما يؤثر

بصورة بالغة في مفهوم الذات لدى الموهوبين ، وتفسير ذلك أن الموهوب يسعى لحماية ذاته أمام الآخرين بتجنب المخاطرة التي قد ينجم عنها اهتزاز صورته ولا سيما في سلوكياته التحصيلية أو المدرسية (عبد المطلب أمين القريطى، ٢٠٠٥). ويمكن تلخيص أبرز مظاهر الخلل في إدراك الذات لدى المراهقين الموهوبين في النقاط التالية:

- (أ) الشعور بالاختلاف وعدم التقبل: مما يترتب عليه إحساسهم بالوحدة والعزلة والشك في الذات والاعتقاد بوجود شيء خطأ في تركيبتهم النفسية.
- (ب) تصور أنهم فوق النقد: ويرجع هذا التصور إلى اعتقادهم بأنهم الأكثر فهماً والأكثر نكأً والأكثر إحاطة بالأمر وبالتالي ليس من حق العاديين لفت نظرهم أو توجيه النقد لهم، وهذا ما يفسر تجاهلهم للآخرين في بعض الأوقات أو معاملتهم للآخرين بنوع من العدائية.
- (ج) ظاهرة الفزع الوجودي: فغالباً ما توصف مرحلة المراهقة بأنها مرحلة المعاناة من الفزع أو الخوف الوجودي Existential dread؛ لكونها تمثل فيما يستفاد من كثيرٍ من التوجهات النظرية في مجال علم نفس النمو مرحلة الميلاد النفسي الحقيقي للإنسان .
- وإذا كان هذا هو حال المراهق العادي مع هذه المرحلة، فإن المراهقين غير العاديين والموهوبون منهم على وجه التحديد . بحكم تكوينهم النفسي . أكثر احتمالاً للمعاناة القاسية في واقع الأمر من خبرة الفزع أو الخوف الوجودي هذه (Ellsworth,2003).

(٢) مظاهر الخلل في إدراك المراهقين الموهوبين للعالم:

الموهوبون أفراد يرون العالم في طابع غير تقليدي، إنهم يختلفون عن في عواطفهم ومشاعرهم ومعاملاتهم وأفكارهم، وهم يرون العالم بمنظار يختلف تماماً عن المنظار الذي يراه به العاديين، فما يدور في ذهن الموهوب من خبرات أهم بكثير مما يدور حوله في العالم الخارجي.

ويتوقع الطفل الموهوب من المحيطين أن يشاركوه هذه الخبرات، لذلك نجد أن اغلب الموهوبين يتخيلون أصدقاء وهميين لأنهم يريدون هنا الاندماج مع أشخاص يطابقونهم في الاهتمامات، ولا شك أن الموهوب طفل شديد الحساسية، فهو يشعر بانفعالات الآخرين من خلال حركات أجسامهم، كما يعيش الموهوب تجارب الآخرين وغالبا ما تؤثر فيه هذه التجارب بدرجة تفوق تأثيرها في أصحابها الحقيقيين.

ويمكن تلخيص أبرز مظاهر الخلل في إدراك العالم لدى المراهقين الموهوبين في النقاط التالية:

(أ) الإحساس بأن عليهم حل مشكلات العالم:

إذ غالباً ما يبدي المراهقون الموهوبين اهتماماً مبالغاً فيه بالعدالة على نطاق العالم ، كما أن لديهم تصور بأنهم يفهمون الغموض للأحداث المعقدة التي تنشأ من جراء الحروب أو البيئة ، ويدافعون عنها من وجهة نظرهم بحماس شديد وقدرة على الإقناع، وتؤكد هذا المعنى أنيميري رويبر وليندا كيرجر سيلفرمان (Roepner & Silverman,2009,PP.251-264) في تناوليها لطبيعة العلاقة بين الموهبة والنمو الأخلاقي، إذ يشير إلى أن الحساسية الأخلاقية العالية لدى الموهوبين خاصة في بداية مرحلة المراهقة تشوه إدراكهم للعالم من حولهم؛ إذ يكتشف الموهوبين الفوضى الأخلاقية وأن العالم يَظنُّ على المستوى النظري من الحديث الأخلاقي بينما الظلم يكاد يكون عنوان الحياة .

وربما يعزى هذا الأمر في جزء منه على الأقل إلى أن المراهقين الموهوبين لديهم حساسية تفوق أقرانهم كما أن حساسيتهم نحو الأحداث التي تحدث في العالم فيها شيء من المبالغة فهم أحياناً يشعرون بالقلق بشأن الأحداث العالمية مثل الحروب، المجاعة ، السجن ، التعذيب ، المشاكل البيئية، الجرائم، تعذيب الأطفال، والمشاكل الخطيرة الأخرى التي يعاني منها العالم.

(ب) عدم القدرة على اتخاذ منظور الآخر: فيما يعكس التعاطف القدرة الوجدانية أو الانفعالية للشخص فإن القدرة على تفهم وإدراك وجهات نظر الآخرين أي

القدرة على اتخاذ منظور الآخر ورؤية وإدراك وتفسير الأمور والأحداث من منظور الآخرين مهارة معرفية شديدة الأهمية والتأثير في الكفاءة الاجتماعية للأشخاص، وربما ينقص المراهقين الموهوبين هذه المهارة المعرفية نظراً لاختلاف رؤاهم في الحياة واختلاف تفسيراتهم وتقديراتهم للأحداث والوقائع مع اعتقادهم بأن هذه التفسيرات هي الصحيحة، وربما ينجم ذلك عن شعورهم بالاختلاف، والعزلة عن الآخرين، وصعوبة تكوين علاقات مشبعة وصدقات مع الأقران، وللتخلص من هذه العزلة ربما يندفعون باتجاه تصنع التوسط أو العادية.

(٣) محددات اختلاف إدراكات الذات والآخرين لدى المراهقين الموهوبين عن

أقرانهم العاديين:

يمكن عزو التباين في إدراك المراهقين الموهوبين لذواتهم وللعالم من حولهم عن أقرانهم العاديين إلى نوعين من المحددات:

الأول: محدّدات مرتبطة بطبيعة الموهبة ذاتها وبطبيعة مرحلة المراهقة:

يرى مجدى عبد الكريم (٢٠٠٠، ص: ١٠) أن كثيراً من الموهوبين يصادفون صعوبات شديدة في معالجة مواقف الحياة ، إذ أن النضج الاجتماعي والوجداني ليسا تابعين بالضرورة للتفوق والموهبة ، والموهوب يواجه كثيراً من المشكلات التي قد تحول حياته أمراً عسيراً ، وتدفعه أحياناً إلى سوء التوافق الاجتماعي وقد ينتابه القلق والتوتر الشديد أحياناً أخرى.

ويجدر التنويه إلى أن إدراك المرء لذاته ليس داله لوعيه بمدى ما يتوافر لديه من قدرات عقلية فقط، بل ربما يكون الجزء الأكبر من هذا الوعي مرتبطاً بوعيه بمدى القصور الذي يوجد لديه في المنظومتين الاجتماعية والوجدانية من شخصيته مقارنة بأقرانه العاديين، وبالتالي قد يختل إدراكه لذاته على اعتباراً أن النجاح في الحياة بصفة عامة أو الاشتراك الإيجابي النشط في فعاليات وخبرات الحياة الاجتماعية ليس دالة للتمييز العقلي فقط (محمود فتحي عكاشة، ٢٠٠٥).

وبشير ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠ ، ص: ٩٣) إلى أن تفكير الموهوبين يختلف عن غيرهم من أقرانهم العاديين ، ولكنه فى أغلب الأحيان يسبب بعض المشكلات لهم ولمن حولهم.

ويختلف تفكير المراهقين الموهوبين عن تفكير أقرانهم العاديين فى عدة مظاهر، منها مظاهر تتعلق **بمحتوى التفكير**، ومظاهر تتعلق **بصيغ التفكير** **وأساليبه**، ففىما يتعلق بالمظاهر الخاصة بمحتوى التفكير نجد أن تفكير المراهقين الموهوبين عادة ما ينصب على القضايا الرئيسية فى الحياة تلك القضايا التى تدور حول معنى الحياة والهدف منها ومآلات الأحداث ونواتجها أو ما يصح تسميته بالأسئلة الوجودية وهى القضايا التى تتطلب مستوى راق من التفكير المجرد المرتكز على التأمل ؛ وبالتالي الانسحاب من فعاليات الحياة الاعتيادية وأنشطتها، فى حين ينصب تفكير المراهقين العاديين على تناول المشكلات الحياتية الاعتيادية التى تتطلب الاشتراك الفعلى فى فعاليات الحياة وأنشطتها.

أما ما يخص صيغ التفكير وأساليبه فنجد أن المراهقين الموهوبين أكثر استخداماً للتفكير الناقد والتفكير التقويمى وما يتضمنه من أساليب الوصف والتحليل والتدبر والاستنتاج واكتشاف الثغرات وأوجه القصور وما يرتبط بذلك كله من وضع تصورات لإعادة تصويب مسارات الحياة وفقاً لرؤية مثالية فى الغالب ربما يقف ورائها تفكير إبداعي قد يفنقذ إلى ما يصح تسميته بالحكمة ومناطقها التمييز بين المثالى والممكن أو المتاح.

كما أن من أهم مظاهر تفكير المراهقين الموهوبين استغراقه فى الخيال الشديد ممن يزيد عزلته عن الآخرين وبالتالي ابتعاده عن المألوف، وما يترتب على ذلك من تجذر الإحساس بالاختلاف وقد يتخلق على أرضية هذا الإحساس المعاناة من مشكلات انفعالية تدفع ذلك المراهق إلى تبنى مفهوم ذات سلبى أو استخدام تعبيرات سلبية عن الذات (عامر يوسف الخطيب، ١٩٩٨، ١٠٣).

فضلاً عن أن إدراك المراهق الموهوب لذاته وللعالم من حوله يرتبط بسمات الشخصية عامة، ومرتبطة بسمه شخصية ذات مكانة مركزية فى بنية

شخصيتهم وهي سمة الكمالية Perfectionism إذ يقيم الموهوب نفسه والآخرين على أرضية هذه السمة وهي عبارة عن رغبة داخلية قوية للإتقان والميل إلى الكمال المطلق مما يدفعهم إلى وضع أهدافاً شخصية مبالغ فيها قد يتعذر في غالبية الظروف تحقيقها.

ولما كان مستوي قدرات الموهوبين البدنية والانفعالية والاجتماعية غير متنسق مع قدراتهم العقلية التي مكنتهم من تفعيل تخيلاتهم المعرفية لبناء هذه الأفكار والمشاريع تصورياً هنا قد يجدون أنفسهم أمام طريقين لا الأول: انخفاض الثقة في الذات. والثاني: انخفاض الثقة في الآخرين نتيجة التغذية الراجعة غير الواقعية التي يتلقونها منهم (محمود فتحي عكاشة، ٢٠٠٧).

كما تسيطر على المراهقين الموهوبين مشاعر الهم والتشاؤم والناجمة عن حساسيتهم غير العادية تجاه مشكلات المجتمع والعالم والشعور بالمسؤولية الأخلاقية نحو الآخرين وبالعجز عن التأثير والتحكم فيما يجري حولهم من أحداث صارمة، أو ما يوضع تحت مسمى الحساسية والمسؤولية الأخلاقية.

الثاني: محددات مرتبطة بطبيعة المجتمع وأساليب المعاملة.

(أ) الاتساق السلوكي مع الوسم أو الوصف:

أشار الكثير من الرواد الأول في دراسات الإبداع والموهوبين مثل ريتا هولنجورث (Hollingworth,1942) ويول تورانس (Torrance,1968) إلى أن إطلاق مسمى "موهوب" على الشخص ربما يؤثر بصورة سلبية على مفهوم الذات، بل قد يصاب الموهوب بدرجة من الاضطراب أو على الأقل الضيق والتوتر بسبب اضطراره إلى الاتساق مع التسميات النمطية التي تطلق عليه مثل "الطفل الموسوعة" egghead "دودة الكتب أي المولع بالمطالعة" bookworm أو "الثرثار كثير الأسئلة" Talkative .

ولما كان المراهق العادي بحكم طبيعة مرحلة المراهقة ومقتضيات النمو النفسي العادي يندفع إلى الاستفسار الدائم عن طبيعة الوجود وماهيته والهدف من الحياة ومعناها، فإن نطاق هذه الاستفسارات لدى المراهق الموهوب يتسع بصورة

تطال كل مكونات الحياة فضلاً عن ما يضاف إلى ذلك من رغبة في التقييم وصولاً إلى تكوين فلسفة واضحة في الحياة.

(ب) التوجه الضيق في الحياة:

إن المبالغة الزائدة من قبل الآباء والمعلمين على الأداء العقلي للموهوب ربما يفضي إلى ضيق أفقه في الحياة واعتبارها ذات بعد واحد فقط هو البعد المعرفي أو المعلوماتي مما يكون لديه إحساس معوقاً بالتميز والاعتزاز عن الآخرين.

(ج) غياب الوعي بمعنى الموهبة والتفوق:

وما يترتب على ذلك من لامبالاة وعدم اكتراث بطاقات الموهوب واستعداداته غير العادية وتجاهلها ولحباطها .

(د) استخدام أساليب والدية لا سوية في التنشئة الاجتماعية :

من قبيل التسلط والتشدد والإكراه والقسوة والإهمال، وما يترتب عليها من شعور الموهوب بالألم النفسي والإحباط والقلق والعجز والخوف وإكراهه على المسايرة والاتباعية وسلب ما لديه من شعور بالتميز يؤثر سلباً على ثقته بنفسه ومفهومه عن ذاته. ومن هذه الأساليب أيضاً التقيد و الحماية الزائدة اللذان يؤديان إلى تثبيط همة الطفل الموهوب و نشاطه الاستطلاعي والاستكشافي يحدان من حريته واستقلاليته كما أن الخوف من التعبير عن الأفكار الجديدة والخلاقة وكبتها من قبل الأبناء يعدان نتاجاً لأسلوب الضبط الشديد الذي يمارسه الآباء خلال معاملتهم لأطفالهم مما يعوق نمو استعداداتهم الإبداعية .

٢- ما المقصود بتحقيق الذات لدى المراهقين الموهوبين؟

يُقَدِّمُ بمفهوم تحقيق الذات أن الفرد يمتلك من القوة والإرادة والاتزان ما يكفيه لكي يحقق ذاته بإمكانياتها الخلاقة التي أنعم الله بها عليه ، فهو شخص يتمتع بالصحة والسلامة النفسية ، يتقبل الأزمات أياً كانت بصدق وقادر على مواجهتها أو التكيف معها ، فلا يكون مستسلماً للخبرات والأفكار السلبية ،

ويأتسا غير قادر على ضبط وتقرير مصيره، وبالتالي يصبح أسيراً للصراعات والعقد والاضطرابات النفسية.

ويعد الدافع إلى **تحقيق الذات** الدافع الرئيسي والمهيمن على البناء النفسي العام للمراهق الموهوب، وتحقيق الذات وفقاً لتصورات أبراهام ماسلو (Maslow, 1987) إلى أن **تحقيق الذات** متغير سيكولوجي يتكون من بعدين:

الأول معرفي Cognitive : وتشمل الحاجة إلى الاستكشاف والمعرفة والفهم.

والثاني جمالي Aesthetic : وهذه تشمل فيما تشمل عدم احتمال الاضطراب والفوضى والقبح والميل إلى النظام والتناسق والحاجة إلى إزالة التوتر الناشئ عن عدم الاكتمال في عمل ما أو نسق ما. ويرتبط بذلك وجود خصائص للشخص المندفع باتجاه **تحقيق الذات** والتي تتمثل في:

- الحساسية بالمشكلات المجتمعية والرغبة في حلها.
- تضمين تصورات ورؤى جديدة في تقييم الحياة.
- الاهتمام بالارتقاء والنمو الشخصي.
- الاندفاع باتجاه التفاعل مع أعلى قدر من الخبرات.

ويطلق كارل روجرز (Rogers, 1989) مفهوم آخر بالتوازي مع طرح ماسلو لمفهوم "تحقيق الذات" وهو مفهوم "الشخص كامل التوظيف لقدراته The fully functioning person" ووصف تحقيق الذات من خلاله ربطه بمفهوم "الحياة الطيبة أو الخيرة The good life" ووصف الحياة الطيبة بأنها "عملية" وليست قدراً حتمياً مفروضاً على الشخص، بمعنى آخر هي من صناعة الشخص ولا تتحقق هذه الحياة الطيبة إلا لدى الشخص كامل التوظيف لقدراته ومهاراته

ويمكن فهم دلالة الأسئلة التي يثيرها المراهقون الموهوبين بالتوقف عند تعريف مصطلح **تحقيق الذات** والذي يستخدم للدلالة عليه تعبيرين مختلفين باللغة

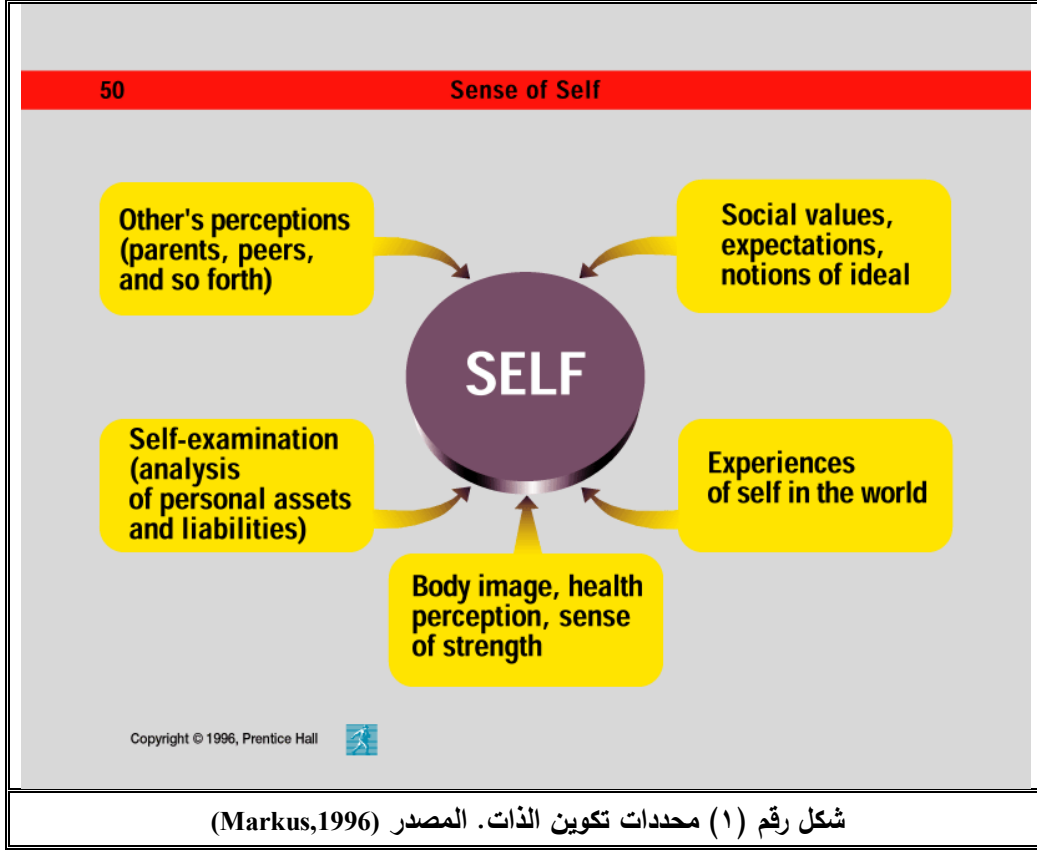
الإنجليزية الأول هو: **Self-Realization**، والثاني: **Self-Actualization** وبصورة عامة يعرف شاكر قنديل (١٩٩٣، ص: ١٧٣) تحقيق الذات على النحو التالي:

- مجموع العمليات النفسية والسلوكية التي يتم من خلالها توظيف إمكانات الفرد ومواهبه وقدراته بما يساعده على فهم ذاته وتقبلها وتنمية قدراته على إنجاز عمل متكامل. ومن خلال نوع من الانسجام بين دوافع الفرد المختلفة، وبحيث يتم من خلال تلك العمليات انبثاق أنا موحدة، يتضح فيها التكامل والتآلف بين جوانب الشخصية المختلفة، وتحقيق كل الإمكانيات لصالح شخصية الفرد.

ويعتبر محمد رفقي عيسى (٢٠٠٧) مفهوم تحقيق الذات في علاقته بالصحة النفسية متلازمة تشير إلى "إحساس الفرد بسمات التلقائية والاندفاع إلى الأمام وإلى المخاطرة والتفرد وتغاير الحركة"، وهذا ما ينطبق بالفعل على المراهق الموهوب لكونه اندفاع تلقائي للأمام وكونه مدرّكاً لاختلافه النوعي عن أقرانه وكونه مستشعراً بحمله لرسالة تجاه الآخرين.

بينما يشير مفهوم الصحة النفسية إلى "اتسام الفرد بالمحافظة والتدبير واستقرار الحركة وتشابه مفرداتها والميل إلى الأمان".

وعلى الرغم من وجود نوع من التناقض الظاهري بين تعريف تحقيق الذات بالمعنى السابق وتعريف الصحة النفسية المشار إليه في الفقرة السابقة إلا أن التوافق لا يعني بالضرورة الاستكانة إلى صدمات الحياة بقدر ما يعني الاستعداد للتعامل معها وتحويل غير السار منها إلى أمور مقبولة أو على أقل تقدير معاشتها إن لم يتمكن من تغييرها، بل قد يقتضي التوافق الاندفاع الإيجابي باتجاه تطوير الحياة وتجويدها وهذا المعنى مستقر في البناء النفسي للمراهق الموهوب.



يتضح من الشكل أن محددات تكوين الذات لدى البشر دالة للتفاعل بين مجموعة من العوامل هي:

- القيم الاجتماعية، والتوقعات الاجتماعية والأفكار المتعلقة بالمثل.
- خبرات الشخص في العالم.
- صورة الجسد وإدراك الصحة والإحساس بالجدارة.
- فحص الذات (تحليل جوانب القوة وجوانب الضعف).
- إدراكات الآخرين (الآباء والأقران وغيرهم).

وبتطبيق هذا التعريف على مجال الموهبة يمكن القول إذن أن **تحقيق المرء لموهبته** معناها كافة العمليات النفسية والسلوكية التي تصدر عن المرء لإخراج موهبته من حالة الوجود بالقوة أي حالة الوجود كإمكانية غير منجزة، إلى حالة الوجود بالفعل أي حالة الوجود وفق ما يصح تسميته **هوية أنا مؤسسة على**

موهبة متحققة في إطار ديناميات التفاعل بين محددات تكوين الذات المشار إليها.

ويفيد جوان لويس Lewis (١٩٩٤ ، ١٩٩٦) إلى أن المراهقين الموهوبين بحكم خصائصهم النفسية الفريدة أكثر إدراكاً لقدراتهم ومهاراتهم المتميزة عن أقرانهم مما يجعل اندفاعهم لتحقيق الذات أمراً طبيعياً، إلا أن هذه الرغبة عادة ما تقابل بعداء من قبل الآخرين أو على الأقل نفور؛ مما يؤثر بصورة سلبية على البناء النفسي العام للمراهق الموهوب فتتشوه رؤيته لذاته وقد يصاب هؤلاء الآخرين عداء بعداء.

ويؤكد برادي ماسترز Masters (٢٠٠٩) هذا المعنى إذ يشير إلى أنه على الرغم من وجود كثير من الخصائص الإيجابية لدى الموهوبين تجعل من سيرهم في مسار تحقيقهم الذات أسرع وأوسع مدى مقارنة بالمراهقين العاديين إلا أن موقف المجتمع وما يسوده من اتجاهات واعتقادات نحو الموهوبين ربما يعوق هذا المسار.

وتقدم ماري إيلين جاكوبسين Jacobsen (١٩٩٩) تصوراً لمسار تحقيق الذات لدى الموهوبين، يتضمن خمس وقائع أساسية لما تسميه التحرر النفسي وهي على النحو التالي:

(١) هوية الذات Identify thyself وتتطلب أن يقر في التكوين النفسي

للموهوب أن الموهبة صفة إيجابية تقتضي التعبير عن مضامينها.

(٢) فهم الذات Understand thyself ويتطلب اعتبار الخبرات

المرتبطة بالموهبة خبرات طبيعية وليست شاذة؛ وبالتالي التخلص من الإحساس بأنهم أقلية.

(٣) الإعراب عن الذات وتيرئتها Reveal and heal thyself: ويتطلب

إعادة تعريف خصائصهم النفسية الفريدة واعتبارها جوانب قوة أو أساس تكويني للإبداع.

(٤) إدارة الذات Manage thyself وهي عملية تتطلب ضبط وتنظيم التدفق الإبداعي Creative flow وما تقتضيه من تنظيم وترتيب نسق الدافعية. و تمثل حالة التدفق بالمعنى الذي توصف به في أدبيات علم النفس الإيجابي الخبرة الإنسانية المثلى Optimal Human Experience المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة بصفة عامة؛ لكونها حالة تعني فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءً تاماً ينسى به ذاته والوسط والزمن والآخر كل الآخر كأنى به في حالة من غياب للوعي بكل شيء آخر عدا هذه المهام أو الأعمال على أن يكون كل ذلك مقترباً بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني الدافع له باتجاه الدوام والمثابرة ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد تكون فيه المعاناة مرحباً بها دون انتظار لأي تعزيز من أي نوع، إذ هنا تكون هذه الحالة مطلوبة لذاتها ويكمن فيها وفيما تتضمنه من معاناة سر الرفاهية والسعادة الشخصية والإحساس العام بجودة الحياة، لكونها تضيف المعنى والقيمة على هذه الحياة.

(٥) تحرير الذات : Liberate thyself ويتضمن أن يدرك الموهوب

أسس موهبته، مع نظم وترتيب ما تسميه بالجهاد السلوكي لتفعيلها. إلا أن ما يعوق انتظام مسارتحقيق الذات لدى المراهقين الموهوبين وفقاً للمراحل السابقة المحددات التي سبق الإشارة إليها، فضلاً عن المراهقين الموهوبين منشغلون بصورة تكاد تكون تامة بمسألة "تقدير الذات Self - Esteem" لكونها مسألة بالغة الأهمية بالنسبة لسلامة أو انحراف حالتهم المزاجية، وترتبط مسألة تقدير الذات لدى المراهق الموهوب بيقين لديه مفاده "أنا أعلم . في مقابل . أنت لا تفهم"، وبالتالي فإن أي رسائل يتلقاها المراهق الموهوب من الآخرين تفسر على خلفية هذا اليقين، ويصدر عن المراهق انطلاقاً من هذا التصور ردود أفعال غالباً ما تدفع الآخرين إلى الاعتقاد بأنه "مغرور وأناني ومتمركز حول ذاته".

٣- ما الأسئلة التي يثيرها المراهق الموهوب؟

تقتضي الإجابة عن هذا السؤال تحليل أدبيات المجال المتعلقة بمرحلة المراهقة وسؤال الهوية لدى المراهق الموهوب باعتباره السؤال الأكثر هيمنة على المنظومة المعرفية للمراهق الموهوب، فضلاً عن كونه السؤال الأكثر تكراراً في حديث المراهق الموهوب مع ذاته.

وتشير جريفين Griffin (٢٠١٠) إلى أن مرحلة المراهقة مرحلة تتطلب أن يتعلم المرء من يكون؟ وهي مرحلة تكوين الهوية الشخصية، وبالتالي فهي بالنسبة للمراهقين مرحلة سعى وتجريب رؤى وتصورات وأنماط سلوك مختلفة.

إذ ينشغل المراهقون الموهوبين انشغالا بالغا بسؤال الهوية، كما ينشغلون بالتوفيق بين ما تعلموه من أدوار ومهارات في المراحل السابقة وما هو مقبول اجتماعياً الآن من أدوار ومهارات، ولقد أطلق إريك إريكسون Erikson E.

(١٩٦٨) على هذا النوع من الانشغالات "أزمة الهوية" Identity Crisis لأن اكتساب الإحساس بالهوية محددًا رئيسياً للصحة النفسية، وبالتالي يصبح الفرد كياناً إنسانياً له أهليته وجدارته الشخصية.

ومنذ بداية المراهقة تبدأ مرحلة جديدة من مراحل نمو الشخصية، وكما هو معروف فإن مرحلة المراهقة مرحلة حيرة وثورة بالنسبة لمعظم الأفراد، فيها توضع الأمور التي أيقن بها الفرد موضع تساؤل وشك، ولا يمكن أن يعتمد النشء على كثير من الأمور التي سبق لهم أن اعتمدوا عليها (جابر عبد الحميد جابر ١٩٧٩).

ويميل المراهق الموهوب إلى تحقيق ذاته عن طريق الإجابة عن الأسئلة الوجودية الرئيسية والتي تتمثل في: ما هبة الحياة؟ وما الهدف منها؟ وما موقفي من هذه الحياة؟ وما دوري في الحياة؟.

٤- ما مظاهر إشكالية وضعية المراهق الموهوب في علاقتها بسؤال الهوية؟

على الرغم من أن المراهقين الموهوبين يمرون بنفس المراحل النمائية التي يمر بها أقرانهم العاديين، إلا أنهم يديرون أو يتكيفون مع التغيرات والتحويلات النمائية بطرق مختلفة تماماً عن أقرانهم العاديين (Dixon,1998) . صحيح يهتم المراهقون الموهوبون بنفس القضايا أو ما يصح تسميته بالمآزق الخاصة بالمراهقين العاديين (مثل **الصداقة وعلاقات التواد**)، إلا أن اهتماماتهم ربما تتجاوز بشكل أو آخر مثل هذه القضايا الضيقة للاهتمام في نفس الوقت وربما بصورة أعمق بالقضايا الخاصة بالراشدين مثل **العدل والرفاهية الاجتماعية ومشكلات المجتمع كالغش والسرقة وضياع الأمانة**، إضافة إلى التفكير الدائم في مختلف سيناريوهات الحياة والموت أو **دورة الحياة والموت** (Colangelo,1989,in,Delisle,1992)، والقضايا الوجودية التي تتعلق بتعيين **معنى الحياة والهدف** منها وتحديد الوجهة التي يفترض دفع حياتهم باتجاهها (Delisle,1992).

وتفيد نتائج بعض الدراسات إلى أن المراهقين الموهوبين أكثر إعراباً سلوكياً عن الإيثار altruistic مقارنة بأقرانهم العاديين (Chiu&Nevius,1990)، إضافة إلى ارتفاع وعيهم بالاعتماد الوظيفي المتبادل بين الناس، المفاهيم، والبيئات، وتصف روببير (1989) ذلك بالقول بأنهم أي المراهقين الموهوبين: " مفكرون ذوو توجهات إجمالية أو كلية، مندفعون لرؤية الصورة الكلية للواقع من حولهم، وتعيين الفلسفة أو الإطار العلمي العام لمسار حياتهم، قبل اهتمامهم بتحليل أنفسهم بشكل تفصيلي.

والمراهقون الموهوبون متجهون في جل تفكيرهم وتصرفاتهم نحو تبين دلالات المفاهيم، ولديهم رغبة جامحة في تفهم معنى العالم من حولهم وضبطه والسيطرة عليه أو على الأقل ضبط إيقاع حركته والتأثير عليه. إضافة إلى أن المراهقين الموهوبين تسيطر عليهم الحاجة إلى الاستكشاف والحاجة إلى إنتاج الجديد والأصيل بسبب حاجتهم الداخلية للنسق والانتظام المعرفي والانفعالي (Roeper,1989,inDelisle,1992,PP.9-10).

كما أن تمييز الموهوبين في العديد من المجالات وفق مصطلح **ذوو** **الإمكانات المتعددة**، ربما يجعل من عملية اتخاذ قرار مناسب بشأن طرق تعليمهم ورعايتهم أمراً صعباً نسبياً. فإذا أضيف إلى ما تقدم التسليم بوجود فجوة بين القدرات المعرفية والقدرات الاجتماعية والانفعالية لدى الموهوبين لأمكن توقع زيادة احتمالات معاناة الأطفال الموهوبين من مشاعر **العزلة والوحدة النفسية** عند وصولهم إلى مرحلة المراهقة، والتي قد تكون سبباً رئيسياً **لحالة الانسحاب** التي قد تلاحظ لدى بعض المراهقين الموهوبين لإحساسهم باختلافهم النوعي عن الآخرين في **أساليب التفكير**. وفيما يتعلق **بالأسئلة الوجودية** الأساسية مثل ما الحياة؟ وما الهدف منها؟ وما معناها؟ (Griggs,1991).

وقد أكدت نتائج دراسة (Kaiser, 1985) إذ خلصت إلى أن المراهقين الموهوبين يظهرون مستوى مرتفعاً من الوحدة النفسية كدالة للغضب والكآبة وضغوط الحياة اليومية. فضلاً عن أن الجوانب الأكثر وضوحاً للكآبة والتي يمكن بموجبها التنبؤ بمستوى الوحدة النفسية تتمثل في الإحساس بالعجز المتعلم، والانطواء الاجتماعي وانخفاض تقدير الذات.

فإذا أضفنا إلى ذلك **خصوصية خيال** المراهقين الموهوبين على وجه التحديد **وثنائه واتساع نطاقه** لأمكن فهم ما يصح تسميته بالاندفاع الإيجابي إلى **مفارقة حدود الواقع وتجاوز عطائه اللحظي** والتحاق بعقلية مفتوحة **open Mindedness** في فضاء مثالي لنحت **صيغة حياة** يقيناً تختلف نوعياً عن واقع حياة العاديين، مع ميل شديد لتقييم واقع حياة العاديين ونقده على خلفية صيغة الحياة المثالية هذه وبتفصيل مزعج مما يفضي إلى تلقينهم تعزيزات اجتماعية سلبية مفادها **الاستهجان والنفور**.

ويشير عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥، ص: ١٧٩) إلى أن المراهقين **الأكثر موهبة** يستخدمون بعض استراتيجيات **المسايرة الاجتماعية Social Conformity** من أهمها فيما يري:

- إنكار الموهبة (التكر لمواهبهم وإخفائها). - الامتثال. - الشعبية. - تقبل الأقران.

فإذا أضفنا إلى هذه الخصائص تأثيرات الضغوط والثقافة على المراهقات الموهوبات لأمكن القول بأن المراهقات الموهوبات أكثر ميلاً إلى التنكر لمواهبهم وإخفائها إيثاراً للمسايرة الاجتماعية والامتثال الذي تتحدد بموجبه رتبته في أوضاع المكانات الاجتماعية Social Status على متصل القبول الرفض، أو الشعبية / التهميش والتجاهل، والأنثى بشكل عام لا تحتمل سيكولوجياً وضعية الرفض ولا التهميش والتجاهل، وبالتالي تندفع تلقائياً إلى الإتيان بسلوكيات والظهور بكيفية سلوكية بل ومظهرية تدفع الآخر إلى قبولها والترحيب والاحتراف بها حتى وإن دفعت لقاء ذلك تنكراً طوعياً لتمييزها وقدراتها المؤسسة على الموهبة.

٥- ما الاهتمامات الخاصة للمراهقين الموهوبين؟

من المفيد أن نفحص أو نتحقق من: متي وكيف يعرف الموهوبون أنهم مختلفون عن أقرانهم العاديين؟. تشير غالبية التحليلات النظرية في المجال إلى أن الموهوبين ومنذ فترة زمنية مبكرة من حياتهم، قادرون على تعرف أو اكتشاف أنهم مختلفون بشكل أو بآخر عن أقرانهم العاديين.

وللتعبير عن هذا المعنى استخدم ديليزلي (١٩٩٢) ما يعرف بأسلوب القياس أو التناظر المقارن بين الشخص القادر أو الصحيح بدنياً والشخص العاجز أو العليل بدنياً أثناء عبورهما للشارع. إذ يقول أن عبور شخصاً ما للشارع في مدة زمنية أقل لا يعني بالضرورة أن هذا الشخص أفضل بصورة عامة من الشخص الذي يعبر الشارع في مدة زمنية أطول، وأن كل ما يعنيه أن الشخص الأول أفضل فقط من الشخص الثاني في عبور الشارع، بمعنى آخر لا تتسحب هذه الأفضلية بالضرورة على الخصائص الشخصية الأخرى.

ويشير ديليزلي إلى أن الموهوبين لا يعتبرون أنفسهم من النخبة أو الصفوة المتميزة بما يبرر الاعتداد المطلق بالذات وبالتالي الانعزال أو الابتعاد عن الآخرين، بل لديهم نوعاً راقياً من التعاطف مع الآخرين لدرجة قد تصل في

بعض الحالات إلى التوحد معهم. ويوضح دليلزلي هذا المعنى بقوله: " عندما يفهم الناس أن الآخرين لا يختلفون عنهم؛ فإنهم لا يتظاهرون بالجهل أو بضعف القدرة في مجال معين، بل يصبح الإدعاء بالتميز في الأداء في مجالات متعددة هو رد الفعل الطبيعي، وبالتالي تقل ردود أفعالهم النقدية ويميلون بصفة عامة إلى التوحد أو التطابق مع الآخرين.

وينطبق هذه الحالة على المراهقين الموهوبين يلاحظ أنهم بصفة عامة يفهمون حدود وقدرات الآخرين ولا يتوقعون أن يؤدي الآخرين المهام بنفس الجودة التي يؤدونها هم بها. كما يوجد ميل لدى الموهوبين بصفة عامة إلى تعرف وتفهم حدود ومدى مواهبهم في علاقتها بمكانم القوة وبواطن الضعف في شخصياتهم هم دون مقارنة بالآخرين" (Delisle,1992, p.34).

ومع تقدم الموهوبون في العمر، يصبح مفهوم لذاتهم أكثر تمايزاً وأكثر اختلافاً عن مفهوم أقرانهم العاديين لذاتهم، كما يعاني الموهوبون عند وصولهم إلى مرحلة المراهقة من بعض الصعوبات أو بالأحرى التحديات التي قد تعيق تكوينهم لمفهوم ذات سوي.

وتعد بداية مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة تكوين ما يصطلح على تسميته بمرحلة تكوين أو تشكيل هوية الأنا Ego Identity Formation ، أول فترة زمنية يجابه أو يواجه الموهوبون موهبتهم بصورة أكثر عمقاً وأكثر تحليلاً في إطار تبين وضعيتها في سياق البروفيل العام لشخصيتهم (Dixon,1998).

وتبدأ عملية تكوين أو تشكيل هوية الأنا في مرحلة المراهقة بمحاولة المراهق تحديد معنى لوجوده في الحياة من خلال اكتشاف ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي، بمعنى آخر فإنها محاولة للإجابة عن تساؤلات مثل: " من أنا؟ وما دوري في هذه الحياة؟ وإلى أين أتجه؟" (حسين عبد الفتاح الغامدي، ٢٠٠١).

بيد أن الدراسات التي اختبرت أو فحصت تأثيرات الموهبة على مفهوم الذات لدى المراهقين نادرة وغير حاسمة في نتائجها في نفس الوقت. إذ تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الموهوبين لا يواجهون أي صعوبات في التوافق مع موهبتهم (Manaster, Chan, & Watt, 1994) ، بينما تفيد نتائج دراسات أخرى إلى أن مشكلة عدم الاتساق في معدل وسرعة النمو بالنسبة لمظاهر النمو المختلفة (النمو العقلي، النمو البدني، النمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي) يمثل أزمة حقيقية تصف موقفاً فعلياً أو واقعياً جداً يجد فيه الطلاب الموهوبين أنفسهم عندما يمتلكون تفكيراً، أفكاراً، وقدرة عقلية حادة تتجاوز بكثير حدود مهاراتهم البدنية ونموهم الانفعالي والاجتماعي بصفة عامة (Delisle, 1992, p.36).

وتجدر الإشارة إلى أن تعلم تعامل المرء مع ذاته عملية شديدة التميز بالنسبة للمراهقين الموهوبين، وتختلف أساليب تعامل المراهق الموهوب مع ذاته بصورة فارقة عن أساليب تعامل أقرانه العاديين مع ذواتهم. ويشير ديبلزلي (1992) إلى بعض المشكلات التي ربما يعاني منها الطلاب الموهوبين قد تعزى في جزء منها على الأقل إلى التنوع الواسع في مواهبهم.

وبالنظر إلى المراهقين العاديين، يلاحظ أن بإمكانهم التعامل مع المهام أو الواجبات التي قد لا يحبونها؛ وبالتالي يتعلمون أن الأداء الجيد مثلاً لمهمة أو نشاط ما لا يعني بالضرورة أن هذه المهمة أو ذلك النشاط يمثل أولوية مطلقة في حياتهم.

إلا أن الوضع مختلف بالنسبة للمراهقين الموهوبين إذ عادة ما ينتابهم ما يعرف بقلق الأداء حال اضطرارهم إلى التعامل مع مهام أو أنشطة لا يملكون إليها أو لا تمثل تفضيلاً ذاتياً. يضاف إلى ذلك أن المراهقين الموهوبين غالباً ما يلزمون أنفسهم بأداء أنشطة ومهام إضافية بغية الوصول إلى حد التمكن من التعلم في ظل تأثير نزعتهم إلى الكمالية أو الاتقان المطلق على الرغم من تفوقهم البارز مقارنة بأقرانهم في معظم المقررات الدراسية الصعبة.

وناقش ديليزلي (١٩٩٢) أيضاً مشكلات المراهقين الموهوبين في مجال العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الأقران. واتضح له أنه على الرغم من أن المراهقين الموهوبين يعربون عن ميل قوي للاعتماد على الذات والاستقلال عن الآخرين، إلا أنهم بصفة عامة لا يحبذون الانعزال بل تتملكهم رغبة قوية في الاندماج الاجتماعي مع جماعات الأقران، ومع ذلك نتيجة تمايز مهاراتهم ومواهبهم النوعية، غالباً ما يتم تجنب التفاعل معهم من قبل أقرانهم العاديين.

ويوضح براون وشتاينبرج (١٩٩٠) كيف أن جماعة الأقران في مرحلة المراهقة بالذات لا تبنى علاقات التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين أعضائها على أساس التفوق أو التميز الدراسي، بل على العكس ربما تمثل جماعة الأقران في مرحلة المراهقة ضغوطاً موجهة ضد الإنجاز الدراسي الفائق وضد المواهب النوعية الفائقة. ويشير براون وشتاينبرج إلى حقيقة مزعجة في الواقع مفادها أن الكثير من المراهقين فائقي القدرة العقلية ربما في ظل الرغبة في تجنب نبذ الأقران لهم يتنكرون لمواهبهم ويجتهدون في إخفاء تميزهم، ومن هنا تأتي أهمية تضمين برامج رعاية وتعليم المراهقين الموهوبين خبرات وأنشطة تعلم تكسيبهم المهارات الاجتماعية والانفعالية التي تمكنهم من التفاعل الاجتماعي مع الأقران دون التأثير السلبي على مواهبهم وقدراتهم المتميزة (Brown&Steinberg,1990,cited,in,Dixon,1998).

في ضوء ما سبق تتمثل أهم اهتمامات المراهقين الموهوبين فيما يلي:

- (١) الاندفاع نحو تأكيد الذات وفقاً لرؤاهم وتصوراتهم الذاتية.
- (٢) الرغبة في التقبل الاجتماعي من الآخرين؛ بما قد يفضي إلى الرغبة في التماثل والنسبه بأقرانهم العاديين.
- (٣) الرغبة في تجويد حياة الآخرين من منطلق أنهم أكثر حساسية وأكثر فهماً لمشكلات الواقع.

٦- ما مؤشرات إعاقة المراهقات الموهوبات عن تحقيق الذات؟

يوجد في أدبيات مجال الفروق الفردية بين الجنسين دراسات تقيد أن الإناث بصفة عامة مقارنة بالذكور لديهم مستوى مرتفع مما يسميه أهل الاختصاص الدافع إلى تجنب أو تحاشي النجاح، وقد بدأت ماتينا هومر **Matina Homer** (١٩٦٨) منذ العقد السابع والثامن من القرن العشرين في نظم مسار بحثي تحت مسمى الدافع إلى **تجنب النجاح** استهلته برسالتها لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس بعنوان: "نحو فهم الإنجاز المرتبط بالصراعات لدى السيدات"، حاولت من خلاله تفسير تساؤل مستوى الموهبة والتميز لدى الفتيات بداية من مرحلة المراهقة خاصة في أواخر المراهقة وبدايات مرحلة الرشد وأعزت هذا التساؤل بصفة عامة إلى ما يسمى بالضغط الاجتماعية التي تمارس على الفتيات نتيجة بعض الاتجاهات الاجتماعية التي توصف هوية دور الأنثى في المجتمع، والتي تعتبر أن تميز الأنثى ونجاحها البارز في ظل علاقات التنافس مع الذكر ربما يعرضها للنبذ الاجتماعي وربما ينتقص من هويتها كأثى. وتعمل الكثير من محددات وديناميات التنشئة الاجتماعية على غرس مثل هذه التصورات في البنية النفسية للأنثى منذ الطفولة.

ثم تناولت كوليت دولينج **Colette Dowling** هذه الظاهرة بالتفصيل في كتاب: "عقد سنديلا: خوف المرأة الخفي من الاستقلال" موضحة مظاهر هذه المتلازمة في أبعاد معينة من أهمها فيما يخص موضوعنا الحالي: فجوة الإنجاز، القلق، الخوف من تحمل المسؤولية، التقليل من قيمة القدرات الخاصة، رفض قيادة المرأة، وجهة الضبط الخارجية، الخوف من النجاح. مشيرة إلى أن هذه المتلازمة تتشكل بفعل عوامل محددة لها علاقة مباشرة بوضعية المرأة أو الأنثى في الكثير من الثقافات والسياقات الاجتماعية المعاصرة منها: التنشئة الاجتماعية التي تقوم على تمييط خاطئ للدور، والعجز المتعلم كدالة لأساليب المعاملة التي يتعرض لها الإناث.

وناقشت سالي رايس **Sally Rice** (٢٠٠٢) بالتفصيل المعوقات الانفعالية والاجتماعية التي تواجه الفتيات الموهوبات في مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي.

وتناول كل من داون إم زيمانسكي وستاسي إل هيننج (٢٠٠٧) تأثيرات مثل هذه الوضعية على النساء بصفة عامة والفتيات الموهوبات منهن بصفة خاصة في دراسة بعنوان: " دور تشيئ الذات في الاكتئاب لدى النساء: اختبار نظرية التشيئ" (Szymanski & Henning,2007) أوضحوا فيها أن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تتعرض لها الإناث في المجتمع تنحو بهم باتجاه إدراك أنفسهم كأشياء أو كمفعول بهن على الدوام مما يجعلهن يتبنين ما يعرف بمركز التحكم الخارجي مع الانخفاض العام في مستوى الدافعية؛ وبالتالي ربما يكن أكثر احتمالاً للتعرض للاضطرابات النفسية والسلوكية ومن أضحها الاكتئاب، ويكمن مثل هذا التفسير وراء ظاهرة انخفاض الإنجاز أو التحصيل لدى الإناث وميلهن إلى الخوف من النجاح.

يضاف إلى ذلك، وجود فرقاً دالاً في مستوى الطموح لدى الفتيات الموهوبات مقارنة بالفتيان الموهوبين. إذ يفيد ديليزلي (١٩٩٢) بأنه لا يوجد بين الأطفال فروقاً في مستوى ونوعية الطموح بناء على متغير الجنس (النوع: ذكر/أنثى)، ومع ذلك تبدء مثل هذه الفروق في الظهور أثناء مرحلة المراهقة كدالة بالأساس لطبيعة ونوعية التفاعلات الأسرية والمعايير والتوقعات المجتمعية. فبينما يرسخ ويعظم الأولاد مكانة مرتفعة لبروفيل طمحاتهم المهنية خلال سنوات مرحلة المراهقة، تظهر الفتيات نمط واضح لتضاؤل أو تناقص في مستوى هذه الطموحات (Delisle,1992).

وتكشف نتائج الكثير من الدراسات في هذا المجال عن معاناة الفتيات الموهوبات من الكثير من المشكلات المتعلقة أساساً بالجنس (النوع/أنثى). إذ خلصت نتائج دراسة سفارتس أن الفتيات الموهوبات ربما تصبحن غير مهتمات بالتحصيل الدراسي إذا وجدن أن الأولاد أو الفتيان ربما يتأثرون سلبياً بقدراتهن أو بتميزهن الدراسي (Schwartz,in,Milgram,1991) ، كما انتهت دراسة هارتر وواترز ووايتسيل (١٩٩٧) إلى أن الفتيات الموهوبات تشعرن بالاغتراب نتيجة اعتقادهن أن إعرابهن عن تميزهن أو مواهبهن ربما يبعد عنهن أصدقائهن من الذكور

وبالتالي يحرمهن من إقامة علاقات وديه معهم
(Harter, Waters, & Whitesell, 1997, cited in Dixon, 1998)، وبالتالي ربما تلجئن إلى
التقليل من و/أو حتى التنكر لمواهبهن إيثاراً للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين
(Leroux, 1994, cited in, Dixon, 1998).

وما يدعو للاستغراب فيما يتعلق بهذه المشكلة أن الفتيات الموهوبات أقل
في الميول الأنثوية مقارنة بالفتيات غير الموهوبات بل تتداخل في تركيبتهن
النفسية بعض الميول والاهتمامات الذكورية فقد درست بيرتو (1998) هذه
المسألة باستخدام مقياس موشر النمط لمايرز- بيرجز ووجدت تفضيلات عكسية
لدى الفتيات الموهوبات مقارنة بأقرانهن غير الموهوبات ومقارنة بأقرانهم الذكور
الموهوبين حيث كشفت نتائج التطبيق أن الفتيات الموهوبات يفضلن منا يعرف
بنمط التفكير في حين يفضل أقرانهن الذكور الموهوبين ما يعرف بنمط المشاعر
(Piiro, 1998).

ويطرح بعض العلماء تفسيرات مختلفة لهذه الظاهرة، منها أن الاعتقاد في
القدرة والثقة في الذات لدى الإناث الموهوبات تتضاءل وتتآكل بالتدرج أثناء
سنوات الطفولة والمراهقة، وعادة ما تلعب عوامل اجتماعية محددة دوراً في ذلك،
وترتبط هذه العوامل بصورة عامة بما يعرف بالتميط الجنسي وهوية الدور
وترسيخ ثقافة الاحتياج الدائم إلى الآخر والاعتماد عليه، فقد خلصت نتائج
دراسات الحالة التي أجراها كالاهاان وكيونجهام وبلوكير (1994) أن المراهقات
الموهوبات تعززين تفوقهن في المدرسة إلى عوامل خارجية لا علاقة لها بقدراتهن
الشخصية المرتبطة بالتفوق والموهبة. (Callahan, Cunningham, & Plucker, 1994).

ويرى باحثون آخرون أنه على الرغم من وجود درجة واضحة من
التواضع الأنثوي *feminine modesty* فإن الكثير من الإناث الموهوبات ظهرن قلقاً
وخوفاً شديداً على مستقبلهن الدراسي بالرغم من إيمانهن بقدراتهن المتميزة،
ويذهب رايس وآخرون (1995) في تفسير ذلك إلى أن هؤلاء الفتيات مقتنعات
بأن نجاحهن وتميزهن سواء في الدراسة أو الحياة غير مرتبط بقدراتهن ومواهبهن

بل مرتبط بعوامل ذات علاقة بتصور المجتمع لأدوارهن الاجتماعية
(Reis,Hébert,Diaz,Maxfield,&Ratley,1995).

وفيما يلي تناول للمعوقات الخارجية والمعوقات الداخلية التي قد تحول
دون تحقيق الفتيات الموهوبات لذواتهم.

(١) المعوقات الخارجية External Barriers:

فيما يلي بعض المعوقات الخارجية:

- تأثيرات الوالدين على الفتيات الموهوبات والمتفوقات:

أثبتت الدراسات الحديثة التأثيرات البالغة للاتجاهات والاعتقادات الوالدية
على إدراكات الذات الأكاديمية والتحصيل لدى الأطفال ، راجع على سبيل المثال
دراسات - (Hess,Holloway,Dickson,&Price,1984;McGillicuddy-
(De,Lisi,1985;Parsons,Adler,&Kaczala,1982;Stevenson&Newman,1986)

فقد خلصت نتائج بعض الدراسات إلى أن لاعتقادات الآباء حول قدرات
أطفالهم تأثيرات على إدراك هؤلاء الأطفال لذواتهم أكثر من تأثير الأداء الفعلي
السابق لهؤلاء الأطفال (Parsons,Adler,&Kaczala,1982). وأكدت فيليبس نتائج هذه
الدراسات في دراستها عن التلاميذ ذوي القدرة العقلية المرتفعة، كما خلصت نتائج
دراسة ديكينس (١٩٩٠) إلى وجود تأثيرات واضحة للوالدين على مفهوم الذات
الحسابي (الرياضي) لدى عينة من الفتيات المراهقات الموهوبات ووجد رابيس
(١٩٩٥، ١٩٩٨) أن الذكريات المرتبطة بالتعليقات الوالدية السلبية متجذرة في
البناء النفسي للموهوبات والمتفوقات حتى بعد مرور سنوات طويلة ومفارقتهن
منزل آبائهن (Dickens,1990; Reis, 1995; 1998).

• أدوار المعلم.

تشير كارمر (١٩٨٥) إلى أن المعلمين قادرين على التعرف واكتشاف
الأولاد الموهوبين بسهولة مقارنة بالإناث، وغالباً ما تمتلك المعلمون الدهشة عند
اكتشافهم لبنات موهوبة (Kramer,1985)، ووجدت كامر في دراستها أن الفتيات

الموهوبات كن ناجحات جداً في إخفاء ذكائهن وفي إسكات أصواتهن، وفي دراسة تحليلية أخرى عن إدراكات الراشدين لذكاء الفتيات.

كما خلصت نتائج دراسة كيسان (1986) إلى أن المعلمين أقل دقة في ترشيح الإناث الأكثر احتمالاً للتفوق في اختبارات التحصيل الدراسي والتفوق على وجه الخصوص في الرياضيات مقارنة بترشيحاتهم للذكور، كما أن قناعات المعلمين بإمكانية تفوق الإناث في الرياضيات والعلوم ضعيفة جداً مقارنة بقناعاتهم الخاصة بالطلاب الذكور (Kissane,1986).

وتؤكد نتائج دراسة كولي وتشاوفين وكارنيس (1984) أن لدى المعلمين ذكور وإناث ميلاً قوياً لاعتبار الأولاد المتفوقين أكثر كفاءة وأكثر موهبة من البنات في مجالات مهارات التفكير المنطقي والناقد وقدرات الحل الإبداعي للمشكلات، وميل إلى اعتبار البنات أكثر كفاءة من الذكور في الكتابة الإبداعية، وكانت تصورات المعلمين الذكور للبنات المتفوقات تصورات تقليدية إذ يعتبرون البنات المتفوقات أكثر انفعالية، أكثر قابلية للاستهواء والتأثر بالآخرين، أقل تخيلاً، أقل إقداماً ومبادرة، أقل ابتكارية، وأقل تفرداً أو أقل إظهاراً للتميز الفردي، أقل اندفاعاً، مقارنة بالذكور المتفوقين (Cooley, Chauvin & Karnes, 1984).

ووجد كذلك أن المعلمين يعتقدون في ويعززون أطر التمييز حسب النوع بما يعنى أنهم يتصورون أن الذكور أكثر قدرة على التميز والتفوق مقارنة بالإناث وأن هذه القدرة وتلك القابلية ذات أصل وراثي فطري، وإذ أرادت الإناث التميز والتفوق عليهن العمل والاجتهاد المضني لتعويض عدم القابلية الوراثية هذه، وكشفت نتائج دراسة فيمينا وآخرون (1990) أن المعلمين أكثر ميلاً لإعزاء نجاح الأولاد الذكور في الرياضيات إلى عوامل خاصة بالقدرات الشخصية لهؤلاء الأولاد (58%) بينما يعزى نجاح البنات إلى عوامل لا علاقة لها بالقدرات الشخصية لهن (Fennema, et al., 1990).

(٢) المعوقات الداخلية Internal Barriers

كشفت نتائج الدراسات التي أجريت على الفتيات الموهوبات والمتفوقات عن وجود عدد من عوامل الشخصية، الأولويات الشخصية، والقرارات الشخصية ذات العلاقة بتصوراتهن لعدم قدرتهن على تحقيق التفوق والتميز في المجالات الدراسية والمهنية. ومن هذه العوامل: الشك في القدرات والمواهب، الاختيارات الشخصية المرتبطة بالأسرة، الاختيارات الشخصية المرتبطة بالواجبات والاهتمامات بتتمية المواهب داخل أنفسهم مقابل وضع احتياجات الآخرين في المرتبة الأولى، القضايا الدينية والاجتماعية التي تؤثر على المرأة خلال دورة حياتها؛ سوء التخطيط، سوء اختيار الشريك، والرسائل الغامضة من المنزل عن الأدب واللياقة (Reis,1998).

• انخفاض الثقة في الذات.

خلص كلاين وشورت (١٩٩١) من مراجعته لأدبيات المجال، أن الثقة في الذات، والإدراك الذاتي للقدرات لدى الإناث الموهوبات يتناقص بالتدرج خلال مرحلة التعليم الأساسي وإلى مرحلة التعليم الثانوي (Kline & Short, 1991). كما خلصت دراسات بوشير وأولسينفسكي وهيجام (١٩٨٧) إلى أن الموهوبين سواء الذكور أو الإناث مقارنة بالعاديين أقل تقديراً لمستوى قدراتهم العقلية (Buescher, Olszewski&Higham,1987)، وتقيد نتائج المقابلات الشخصية التي أجراها كلاهان وكينينجهان وبلوكير (١٩٩٤) مع عينة من الإناث الموهوبات من تلاميذ المرحلة المتوسطة يميلون إلى تجنب التعبير عن قدراتهم العقلية المتميزة ويسعون إلى إيجاد طرق لمسايرة معايير جماعات الأقران التي ينتمون إليها والتي تدور في الغالب حول التوسط والتقليدية (Callahan,Cunningham,&Plucker,1994).

• المشكلات الاجتماعية والعزلة Social Problems and Isolation :

ربما يفضي إسقاط وصف موهوب أو مبدع على الإناث تخليق ظروف مواتية لمعانتهن من مشكلات اجتماعية (Bell, 1989; Buescher, Olszewski, & Higham, 1987; Eccles, Midgley, & Adler, 1984; Kerr, Colangelo, & Gaeth, 1988; Kramer, 1991; Reis, 1987, 1995; Reis, Callahan, & Goldsmith, 1996). إذ يفيد

بعض الباحثون أن الإناث الموهوبات يعتقدن أن إسقاط وصف موهوب عليهن يجرمن من كثير من الامتيازات الاجتماعية بسبب ردود الأفعال السلبية المتوقعة من الأقران على وجه التحديد. فنتيجة للخوف من استهجان الأقران وعدم استحسانهم لهن ربما تعتمد الإناث الموهوبات إلى إخفاء قدراتهن والتكر لها لتجنب احتمالات الظهور بمظهر عدم الجاذبية البدنية أو الافتقاد إلى الكفاءة الاجتماعية. بمعنى آخر، ربما يندفعن إلى ممارسة ما يعرف بلعبة الغباء play dumb .

وربما يرسل الآباء رسائل سلبية أيضاً للموهوبات تتضمن تحديداً للكيفية التي يجدر أن يتصرفن بها، مدى التأدب الذي يجب أن يتحلين به، نوعية الملابس التي يفترض أن يرتدينها، الكيفية التي يتعين عليهن التحدث بها في المواقف المختلفة مما يمثل ضغوطاً كثيرة عليهن، يعتقدن أن مواجهتها تقتضي تجنب التعبير عن تميزهن ومواهبهن والظهور بمظهر الإنسان العادي فكراً وانفعالاً وسلوكاً إيثراً للسلامة وتلمس لراحة البال.

• النزعة للكمالية Perfectionism :

ربما تدفع الكمالية أو الرغبة في الإتقان والكمال الموهوبات باتجاه وضع وتبنى أهدافاً من نوعية مفارقة وشديدة التميز والطموح وسعيًا بالتالي في جهد غير منقطع لتحقيقها بمستويات تحقيق عالية جداً. والأخطر من ذلك أن هذا الأمر بما يدفعهن إلى الجهاد الدائم لتحقيق أهدافاً شبه مستحيلة وفقاً لمنطق العاديين، ومن هنا ربما يقضين حياتهن كلها في محاولات مضيئة لا تتوقف لتحقيق الإتقان والكمال التام في: العمل، المنزل، البدن، الأطفال، وغير ذلك من المجالات.

ويرى همتشيك (١٩٧٨) أن الكمالية طريقة في التفكير حول السلوك، ويصف نمطين مختلفين للكمالية مدخل عادي وسوي، ومدخل عصابي مرضي، ويكون هذين النمطين ما سماه متصل سلوكيات الكمالية، فالكمالية السوية أو العادية Normal perfectionists تميز الموهوبين الذين يتحصلون على النشوة أو

الابتهاج من مجرد بذل المجهود دون تقصير والوصول إلى أقصى مستوى ممكن من الإتقان حسبما تسمح به الظروف، أما الكمالية العُصابية أو المرضية Neurotic perfectionists فتتميز الموهوبين غير القادرين على الإحساس بالرضا بسبب اعتقادهم الدائم أن ما ينجزونه ليس جيداً بالدرجة المطلوبة (Hamachek,1978).

وكشفت نتائج دراسة شولير (١٩٩٧) عن الكمالية لدى المراهقين الموهوبين في المرحلة المتوسطة أن الكمالية عبارة عن متصل يستوعب سلوكيات تتراوح بين السلوكيات السوية/ العادية، إلى السلوكيات غير السوية/ أو المختلة وظيفياً، ووجد أن الانتظام وترتيب الأولويات، ونظم المساندة، والمجهود الشخصي هي العوامل التي تؤثر على أداء ذوي الكمالية السوية الذين يتلقون التشجيع الكاف الدافع لهم باتجاه بذل كل ما في وسعهم، والذين يعتقدون أن الأخطاء أموراً مقبولة وجزء طبيعي ومتوقع أثناء عملية التعلم، على الجانب الآخر، فإن الاهتمام والخوف المبالغ فيه من الفشل أو الأخطاء، ومن إدراك توقعات الآباء، وتوقع انتقادات الآباء هي العوامل الرئيسية الكامنة وراء سلوكيات الكمالية العصابية أو غير السوية أو المختلة وظيفياً لدى الموهوبات المراهقات، فلدى مثل هؤلاء الموهوبات تنبئات حول الأخطاء، مما يرتب المعاناة مما يعرف بحالة القلق، كما أن تعريفهن للكمالية يركز على فكرة ضرورة أو حتمية عدم القيام بأية أخطاء (Schuler,1997).

خاتمة واستنتاجات

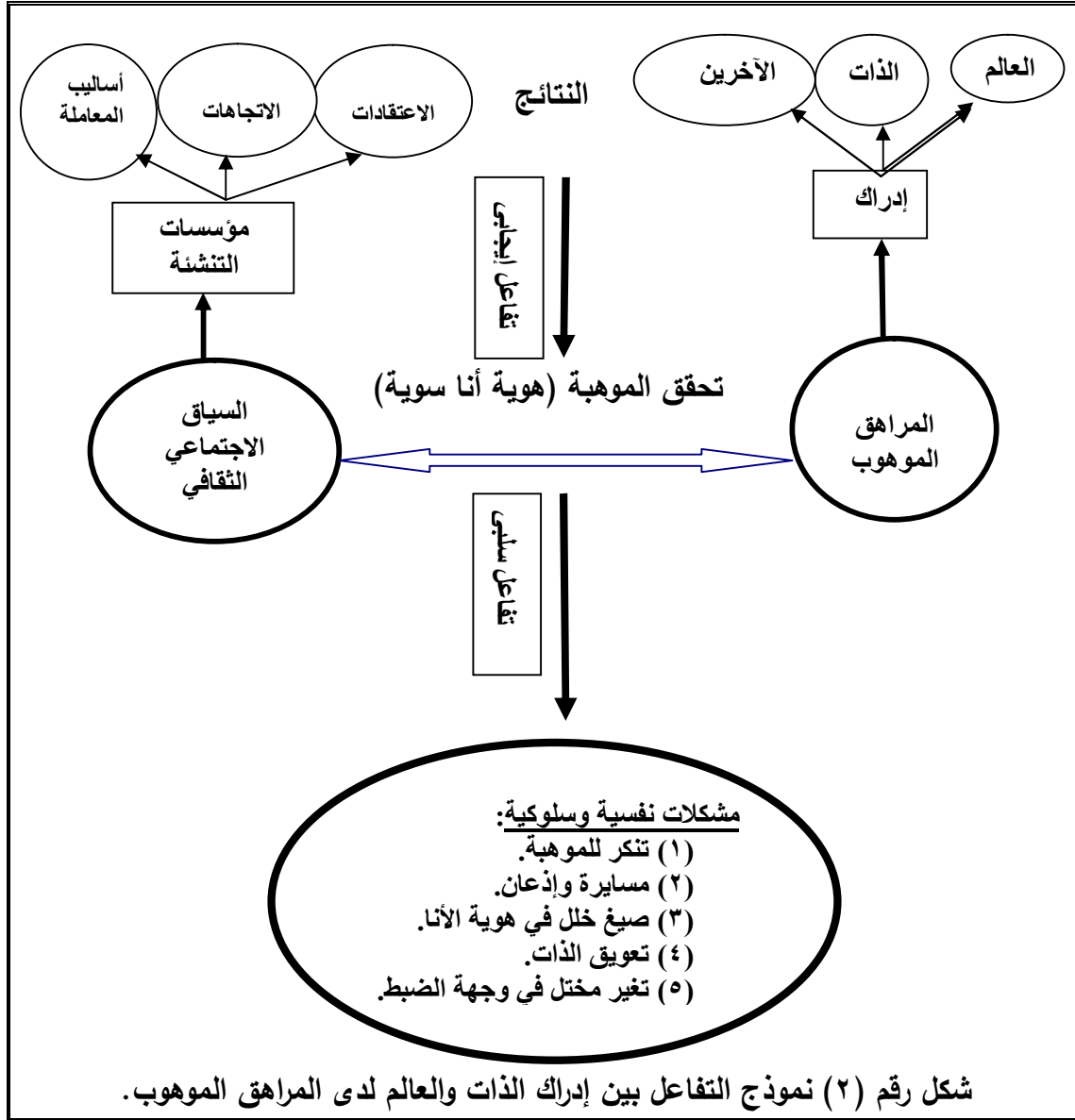
في العادة لا يستغرق الإنسان في الانشغال بذاته والتمركز حولها، إلا في موقف معينة، كما أن هناك بعض الناس أكثر انشغالاً بأنفسهم وأكثر تمركزاً حول ذواتهم مقارنة بالآخرين. كما أن فكرة الانشغال الإيجابي بالذات لدى الموهوب، غالباً ما تتعارض أو تصطدم بسياق غير مرحب، غير متقبل، غير فاهم، ينقلب هذا الأمر إلى الانشغال السلبي بالذات وهنا يكون الموهوب في حالة وجودية أقرب إلى التشرنق والتوحد مع الذات، أو الانشغال التام بالسياق والموقف

وهنا ربما يندفع باتجاه نسيان ذاته والتتكبر لكل تميز وخصوصية شخصية إيثاراً للتقبل الاجتماعي من خلال الذويان في جماعة العاديين.

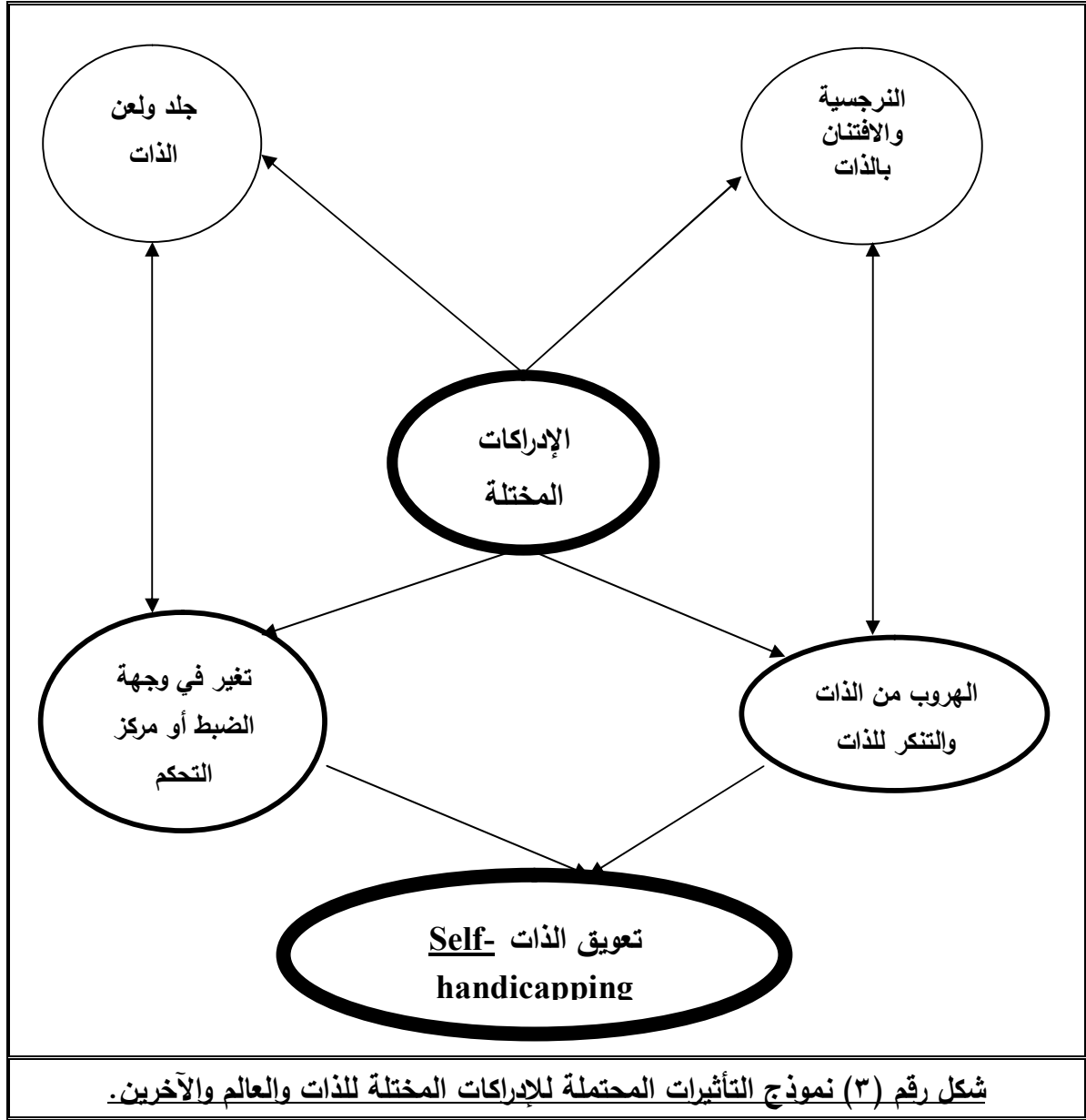
وحاولت الدراسة الراهنة مراجعة الأدب النفسي والسلوكية لدى المراهقين الموهوبين التي قد تحول دون ذلك خاصة ما يتعلق منها بتأثيرات الإدراكات المختلفة للذات وللعالم وللآخرين.

وانطلقت الدراسة من الوصف الموجز لمفهوم الموهبة والمؤشرات التي قد تدل على وجودها لدى المراهقين. ثم ركزت الدراسة على عرض وتحليل نتائج البحوث المتعلقة بموضوع تحقيق أو إنجاز الموهبة، مع تناول مسألة تحقيق الموهبة لدى المراهقات الموهوبات في إطار ما يصطلح على تسميته في أدبيات المجال بمعوقات تشكيل هوية أنا الموهوب والتي تم توصيفها في ضوء الإدراكات المختلفة للذات وللعالم.

وتأسيساً على ما سبق يمكن نظم الإطار العام لبعض الدراسات البحثية المقترحة في إطار النموذج التالي:



كما يمكن التوصل من التحليلات السابقة إلى صياغة نموذج تصويري مقترح للتأثيرات المحتملة للإدراكات المختلفة للذات والعالم والآخرين على المراهقين الموهوبين ربما تقضي بهم في نهاية الأمر إلى التنكر لموهبتهم والرضا بهوية أنا منغلقة أي مجهزة لهم من قبل الآخرين. ويمكن إبراز ملامح هذا النموذج في الشكل التالي:



البحوث المقترحة.

- (١) الإدراكات المختلفة للذات والآخرين لدى المراهقين الموهوبين والعاديين. "دراسة سيكومترية مقارنة".
- (٢) المشكلات السلوكية الناتجة عن الإدراكات المختلفة للذات والعالم لدى المراهقين الموهوبين "دراسة إكلينيكية".

- (٣) فعالية برنامج مرتكز على العلاج العقلاني الانفعالي في تعديل الإدراكات المختلفة للذات والعالم لدى المراهقين الموهوبين.
- (٤) الإدراكات المختلفة وظيفياً للذات والآخرين لدى المراهقات الموهوبات وعلاقتها بدافعية الإنجاز وفعالية الذات. دراسة وصفية ارتباطية.

مراجع الدراسة:

(١) المراجع العربية:

- جابر عبد الحميد جابر (١٩٧٩). دراسات في علم النفس التربوي ، القاهرة، عالم الكتب.
- حسين عبد الفتاح الغامدي (٢٠٠١). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات نفسية، العدد (٢٩)، (ص،ص: ٢٢١-٢٥٥)، تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين (رانم)، القاهرة.
- فتحي جروان (٢٠٠٨) . الموهبة والتفوق والإبداع . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- عادل محمد عبد الله (٢٠٠٥). سيكولوجية الموهبة، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الرشد للطباعة والنشر والتوزيع.
- عامر يوسف الخطيب (١٩٩٨). إستراتيجية مقترحة لتربية الموهوبين "دراسة حالة - مدرسة الموهوبين الثانوية النموذجية بغزه " مجلة التربية، المجلد الأول، العدد الأول، تصدرها، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- عبد العزيز القوصي (١٩٧٥). الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاء الدين كفاي (٢٠٠٣). عقدة سندريلا: خوف المرأة الخفي من الاستقلال. مجلة علم النفس، العددان (٦٧، ٦٨)، (ص،ص: ٦-٢٣). تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ج.م.ع.

- فتحي جروان (٢٠٠٨). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، دار الفكر العربي للنشر، عمان، الأردن.
- فرج عبد القادر طه، شاكر عطية قنديل، حسين عبد القادر محمد & مصطفى كامل عبد الفتاح (١٩٩٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الطبعة الأولى، الكويت ،دار سعاد الصباح.
- مارون فرحات (٢٠٠٧). الخوف من الفشل والخوف من النجاح. جمعية التوجيه الدراسي للطلبة العرب، على الموقع الإلكتروني التالي:
<http://www.cegas.info/indexara1.asp?levelid=2&howid=1&itemid=71>
- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٠). تنمية الإبداع فى مراحل الطفولة المختلفة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد رفقي عيسى (٢٠٠٧). تقدير الذات والصحة النفسية. متاح على الموقع الإلكتروني التالي:
<http://www.balagh.com/mosoa/ejtma/lu0nv55v.htm>
- محمود فتحي عكاشة (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد (٢٠)، إصدارات جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، اليمن (ص ص: ١٣ - ٧٢).
- محمود فتحي عكاشة، (٢٠٠٧). هوية الأنا لدى الموهوبين المراهقين: الإطار العام، المفاهيم الأساسية، وجهة نظر، المؤتمر السنوي ، كلية التربية جامعة كفر الشيخ.

(٢) المراجع الإنجليزية:

- Annemarie Roeper and Linda Kreger Silverman (2009). Giftedness and Moral Promise, In, D. Ambrose, T. Cross (eds.), Morality, Ethics, and Gifted Minds, (PP. 251-264), Springer Science and Business Media LLC.
- Arnold, K. D. (1995). Lives of Promise. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Bell, L. A. (1989). Something's wrong here and it's not me: Challenging the dilemmas that block girls' success. Journal for the Education of the Gifted, 12(2), 118-130.
- Bricker, P., & Braverman, R. (1998). Are too many kids labeled gifted? *NEA Today*, 16(5), 43.
- Brown, B., & Steinberg, L. (1990). Noninstructional influences on adolescent engagement and achievement. East Lansing, MI: NCRTL. (ERIC Doc. No. ED 3406410).
- Buescher, T. M., Olszewski, P., & Higham, S. J. (1987). Influences on strategies adolescents use to cope with their own recognized talents. (Report No. EC 200 755). Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
- Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. Roeper Review, 17, 99-105.
- Cherry, F. & Deaux, K. (1979). Fear of success versus fear of gender-inappropriate behavior. Sex Roles, Volume 4, Number 1 / February, PP. 97-101.
- Chiu, J. P., & Nevius, J. R. (1990). Three wishes of gifted and nongifted adolescents. Journal of Genetic Psychology, 151(2), 133-136.
- Cooley, D., Chauvin, J., & Karnes, F. (1984). Gifted females: A comparison of attitudes by male and female teachers. Roeper Review, 6, 164-167.
- Cramer, R. H. (1989). Attitudes of gifted boys and girls towards math: A qualitative study. Roeper Review, 11, 128-133.
- Delisle, J. R. (1992). Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors. New York: Longman.
- Dickens, M. N. (1990). Parental influences on the mathematics self-concept of high achieving adolescent girls. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville.
- Dixon, F. A. (1998). Social and Academic Self-Concepts of Gifted Adolescents. Journal for the Education of the Gifted, 22(1), 80-94.
- Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 3, pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fennema, E., Peterson, P.L., Carpenter, T.P., & Lubinski, C.A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 55-69.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective* (pp. 33-38). Toronto, Ont., Canada: Huber.
- Griggs, S. A. (1991). Counseling gifted children with different learning-style preferences. In R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp. 53-74). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. Psychology, 15, 27-33.

- Hany, E. A. (1994). The development of basic cognitive components of technical creativity: A longitudinal comparison of children and youth with high and average intelligence. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 115-154). Norwood, New Jersey : Ablex.
- Harter, S., Waters, P.L., & Whitesell, N. R. (1997). Lack of voice as a manifestation of false self-behavior among adolescents: The school setting as a stage upon which the drama of authenticity is enacted. *Educational Psychologist*, 32, 153-173.
- J'Anne Ellsworth (1998). Adolescence and gifted: Addressing existential dread. Series of SUPPORTING EMOTIONAL NEEDS OF THE GIFTED, WWW.SENGIFTED.ORG, No, ESE504 Northern Arizona University Press.
- Jacobsen, M. (1999). *The Gifted Adult: A Revolutionary Guide for Liberating Everyday Genius* (New York: Ballantine Books, 1999), 18-20.
- JOAN D. LEWIS (1994) SELF-ACTUALIZATION IN GIFTED CHILDREN. *Psychological Reports*: Volume 74, Issue 1 , pp. 767-770.
- JOAN D. LEWIS. (1996) SCORES ON SELF-ACTUALIZATION FOR GIFTED JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS. *Psychological Reports* 79:1, 59-64.
- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P., & Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 55, 1902-1912.
- Kimball, M. M. (1989). A new perspective on women's math achievement. *Psychological Bulletin*, 105, 198-214.
- Kissane, B. V. (1986). Selection of mathematically talented students. *Educational Studies in Mathematics*, 17, 221-241.
- Kline, B. E., & Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13, 118-121.
- Kramer, L. R. (1985). Social interaction and perceptions of ability: A study of gifted adolescent females. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Kramer, L. R. (1991). The social construction of ability perceptions: An ethnographic study of gifted adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 11(3), 340-362.
- Leroux, J. A. (1988). Voices from the classroom: Academic and social self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(3), 3-18.
- Leroux, J. A. (1994). An asset or a liability? Voices of gifted women. In K. A. Heller & E. A. Hany (Eds.), *Competence and responsibility* (pp. 181-189). Proceedings from the Third European Conference of the European Council for High Ability. Munich, Germany: Hogrefe & Huber.

- Manater, G. J., Chan, J. C. & Watt, C. (1994). Gifted adolescents attitudes toward their giftedness: a partial replication. Gifted Child Quarterly, 38, 176-178.
- Manor-Bullock, R., Dixon, D. N., & Dixon, F. A. (1993). Self-concepts of gifted adolescents: Cluster analysis and treatment implications. Research Briefs, 8, 79-81.
- Markus, L. (1996). Markus' Model of the Self, Texas Association for the Gifted and Talented Press.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Maslow, A (1987). Motivation and Personality, 3rd edition, New York: Harper.
- Maslow, Abraham (1998). Towards a Psychology of Being. Wiley; 3 edition. p. 89
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1985). The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In R. Sigel (Ed.), Parental belief systems (pp. 7-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McGaughey, C (2010). Be All That You Can Be: Assisting in the Self-Actualization of Gifted Students, Texas Association for the Gifted and Talented Press.
- Milgram, R. M. (1991). Counseling gifted and talented children and youth: Who, where, what, and how? In R. M. Milgram (Ed.), Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents (pp. 7-21). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Milgram, R. M. (Ed.). (1991a). Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. Journal of Personality, 64(2), 276-310.
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. Child Development, 53, 310-321.
- Perleth, C., & Heller, K. A. (1994). The Munich longitudinal study of giftedness. In R. F. Subotnik & K. K. Arnold (Eds.), Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent (pp. 77-114). Norwood, NJ: Ablex
- Phillips, D.A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. Child Development, 58, 1308-1320.
- Piirto, J. (1999). Talented children and adults: Their development and education. New Jersey: Prentice Hall.
- Rea, D. W. (2000). Optimal motivation for talent development. Journal for the Education of the Gifted, 23(2), 187-216.
- Reis, S. M. (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. Gifted Child Quarterly, 31, 83-89
- Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. Gifted Child Quarterly, 39(3), 162-170.

- Reis, S. M. (1998). *Work left undone: compromises and challenges of talented females*. Mansfield Ctr., CT: Creative Learning Press.
- Reis, S. M., & Callahan, C. M. (1989). Gifted females: They've come a long way-or have they? *Journal for the Education of the Gifted*, 12(2), 99-117.
- Reis, S. M., Callahan, C. M., & Goldsmith, D. (1996). Attitudes of adolescent gifted girls and boys toward education, achievement, and the future. In K. D. Arnold, K. D. Noble., & R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives on female talent development* (pp. 209-224). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school. Manuscript in preparation.
- Roeper, A. (1989). Empathy, ethics and global education. *Understanding Our Gifted*, 1(6), 7-10.
- Rogers, K. B. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 17-39.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Santrock, J. W. (2001). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Schuler, P. A. (1997). Characteristics and perceptions of perfectionism in gifted adolescents in a rural school environment. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Schwartz, L. L. (1991). Guiding gifted girls. In R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp. 143-160). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Silverman, L. (1998). Though the Lens of the Giftedness. *Roeper Review*, Vol. 20, No. 3, February, 204-205.
- Stevenson, H. W., & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement in mathematics and reading. *Child Development*, 57, 646-659.
- Subotnik, R. (1988). The motivation to experiment: A study of gifted adolescents' attitudes toward scientific research. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(3), 19-35.
- Szymanski, D.M., & Henning, S.L (2007). The Role of Self-objectification in Women's Depression: A Test of Objectification Theory. *Sex Roles, Volume 56, Numbers 1-2 / January*, 45-53.
- Tolan, S. S. (1994). Discovering the ex-gifted child. *Roeper Review*, 17(2), 134-137.
- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52(10), 1070-1081.
- Witty, P. A. (1958). Who are the gifted? In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted*, (pp. 42-63). The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: The University of Chicago Press.

- **VanTassel-Baska, J. (1996). The process of talent development. In J. VanTassel-Baska, D.T. Johnson and L.N. Boyce (Eds.) Developing verbal talent (3-22). Boston: Allyn and Bacon.**