الموهبة: أهى مشكلة؟ دراسة من منظور الصحة النفسية

أ.د/ عبد الرقيب أحمد البحيرى*

ملخص الدراسة :

تهدف هذه المقالة إلى دراسة الجوانب المختلفة للموهبة سواء كانت معرفية أو غير معرفية ومن خلالها يتضح اهتمامنا فى مجتمعنا بالجانب المعرفى فقط مما يجعل الموهبة فى خطر. وتتناول هذه المقالة أيضاً العوامل النفسية ودورها فى نمو الموهبة فى الطفولة والمراهقة، حيث تتمثل فى الخصائص الأسرية، وخصائص الطفل الشخصية. ونتطرق أيضاً إلى الاختلاف بين الباحثين الذين يدرسون موهبة الطفولة والباحثين الذين يدرسون موهبة المراهقة. وفى المقالة تتضح الجوانب الإيجابية للموهبة، والجوانب السلبية الناتجة عنها الموهبة والمتمثلة فى سلوكيات الموهوب ومعاناته من الاضطرابات النفسية وشعوره بالاغتراب وتفكك الشخصية، وذلك بسبب نقص البرامج التى تقدم للآباء أو المعلمين لمساعدتهم فى تنمية الموهبة مما يجعل منها مشكلة.. وفى نهاية المقال يضع الباحث تصوراً إذا وُضع فى الاعتبار تصبح الموهبة عنصراً بناء وغير هدام ولا نستطيع أن نقول عنها فى بداية الألفية الثالثة إنها مشكلة.

مفهوم الموهبة :

الموهبة Giftedness ظاهرة معقدة، هذه الحقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تحديدها، فلا تقتصر على الجانب المعرفى Cognitive Domain والذى يتمثل فى قوة الذاكرة والتحصيل المرتفع فى عملية التعلم والتفكير العالى وما شابه ذلك، بل يمتد إلى السمات الشخصية والوجدانية والدافعية. ويمكن رؤية هذا الاتجاه الواسع لمفهوم الموهبة فى المجالات القيادية (القيادة)، فكثير من المناقشات الحديثة تركز على الحاجة إلى أفراد موهوبين يمكنهم استغلال موهبتهم وقدراتهم بطريقة مميزة أخلاقية مرغوب فيها، لا يستغلون موهبتهم على سبيل المثال فى تعظيم ذاتهم وتفخيمها أو فى الثراء الشخصى ولكن يستغلونها فى حل مشكلات المجتمع مثل الفقر، أو التلوث البيئى، أو البطالة.....إلخ.

وفى الجانب المعرفى ينبغى ألا نقتصر على الكم بل نتجه إلى الكيف، فلا نقتصر على كم المهارات التى يمتلكها الشخص الموهوب بل إلى نوع القدرات التى تكون الموهبة وكيف يمكن لهذه القدرات أن تتكون وتنتظم وتتفاعل مع بعضها البعض. ومن هنا فإن الاختبارات التقليدية يجب أن تستخدم ليس فقط لتحديد مستوى القدرة Level of Ability بل أيضاً لتحديد نمط التنظيم Pattern of Organization فى هذه القدرة والذى يسمى "البناء المعرفى" Cognitive Structure. ويركز مدخل ما وراء المعرفة Metacognitve Approach للموهبة على اختيار الفرد لمشكلات جيدة وتقديم حلول لها أو تحديد البدائل عندما يكون الأداء غير جيد. (Cropley, 1994)

أما المداخل غير المعرفية Noncognitive Approaches لتحديد الموهبة فتركز على الدافع والقيم والاتجاهات والخصائص الشخصية، وكذلك صورة الذات. فالمتخصص القدير لا يتطلب فقط مهارات أو قدرات بل يتطلب أيضاً إعجابه بمجال معين، ولابد أن يتكون لديه شعور بأن هذا المجال يستحق أن يكرس له جهده، ويجب أن تكون لديه الثقة فى قدراته حتى يسيطر على هذا المجال.

وتعد الابتكارية عنصراً من عناصر الموهبة. فليست المهارة فى الأداء دليلاً على الموهبة ولكن الابتكارية هى الصفة المميزة لعمل الموهوب وسلوكه. كما ينظر إلى الابتكارية على أنها عنصر مهم فى التحصيل الأكاديمى المرتفع لدى الموهوب، وبجانب هذا العنصر (الابتكارية) يعد الذكاء عنصراً آخر من عناصر الموهبة وتتضح آثاره فى زيادة التحصيل، ومن ثم فإن المزج بين الذكاء والابتكارية يكون له أثر ملموس فى زيادة التعلم لدى الفرد الموهوب، أى المزج والتوفيق بين القدرات التقليدية Conventional Abilities (مثل الذاكرة القوية والتفكير المنطقى ومعرفة الحقائق والدقة) والقدرات الابتكارية (مثل توليد

* د/ عبد الرقيب أحمد البحيرى - أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة أسيوط.

الأفكار، واختبار أفضل البدائل، وفهم الأشياء غير المتوقعة، وكذلك الجرأة أو الشجاعة فى تجربة ما هو جديد وغير طبيعى...إلخ.

وربما تعد محاولة "بنزولي" من أهم المحاولات التى تبرهن على التفاعل بين الذكاء العالى والابتكارية فى أداء الموهوب، فهى محاولة لها ثلاثة أبعاد: الذكاء، والابتكارية، الالتزام بالمهمة أو العمل، كثلاث حلقات متداخلة كل منها يمثل عنصراً ضرورياً للموهبة. ولقد أضاف مجموعة من الباحثين الألمان بعداً رابعاً وهو البيئة الاجتماعية والذى يتمثل فى الأسرة، المدرسة والأقران. ولذا يمكن القول بأن الموهبة تتطلب عناصر كثيرة حتى يمكن الوصول إليها.

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو كيف يتفاعل كل من الذكاء والابتكارية لتكوين الموهبة؟ عودة إلى الطريقة المبكرة التى قدمت والتى سميت بالنظرية المدخلية Threshold Theory والتى مؤداها أن أى حد أدنى للذكاء (وهو المدخل) يعد ضرورياً قبل أن يكون هناك ابتكارية (Mackinnon, 1962). فالفرد الموهوب الذى يتسم بدرجة معينة من الذكاء لا يقل عنها، لابد أن يكون قادراً على تنسيق المعلومات وإعادة تنظيمها وربطها وهذا يحتاج إلى تفكير ابتكارى، من المهم إذن أن ننظر إلى مفهوم الابتكارية على أنه الجانب النوعى للوظائف العقلية qualitative. ويتضح هذا من البيانات التى أشارت إلى الارتباط الوثيق بين اختبارات الابتكارية والذكاء، حيث أشار "جاردنر" إلى الابتكارية على أنها أعلى نمط لتطبيق الذكاء (Gardner, 1983)، كما عُرِّفت أيضاً على أنها ذكاء فى الأداء Intelligence in action (Runco and Albert, 1986)

العوامل السيكولوجية وثراء الموهبة فى الطفولة والمراهقة :

يتفق كثير من الباحثين البارزين فى مجال تنمية المواهب على أن سمات الفرد المرتبطة بالشخصية ووجود الدافعية هى أهم العناصر المولدة للإبداع، وهى التى تميز الأفراد المبدعين عن غيرهم. ويذكر (Sikszentmihalyi, 1985) أن وجه الشبه بين المبدعين ليس شدة الانفعال ولكن هو وجود دافعية. والسمة الشائعة بين المبدعين هى عدم وجود إرادة أو قدرة لإنجاز وتحقيق الأهداف الشائعة بين الأفراد الآخرين، إن المبدعين يرفضون النمط الشائع للحياة عامة. "P.114". ويذكر أيضاً Winner (1996) أن سمات الشخصية والدوافع تلعب دوراً مهماً فى تحديد مستويات الإبداع. (P. 283). ويقول Ochse (1993) إن: "السمة البارزة غالباً بين المبدعين هى وجود دافع قوى وعزيمة وإصرار. (P. 133)

وفى الوقت المعاصر، هناك فجوة واختلاف بين الباحثين الذين يدرسون موهبة الطفولة والباحثين الذين يدرسون موهبة المراهقة. فالباحثون فى مجال موهبة الطفولة يُركِّزون اهتمامهم على القدرة الفكرية عامة، المستوى العالى للإنجاز الدراسى، والإنجازات الدالة على النضج المبكر بالمقارنة بالرفاق من نفس العمر، وتمييز هؤلاء الموهوبين من الأطفال من خلال عمل الاختبارات، بالإضافة إلى تدريبهم لتنمية المواهب. وعلى العكس من ذلك، نجد أن الباحثين فى مجال موهبة المراهقة يركزون اهتمامهم على القدرات الخاصة المرتبطة بمجال معين، وعلى كل من كم الإبداع الموجود فى إنجاز أو منتج ما ومساهمة المراهقين بإبداعهم فى هذا المجال، وحكم الخبراء على إبداعية الفرد فى هذا المجال. (Olszewski, 2000)

والاختلاف الغالب بين موهبة الطفل وموهبة المراهق يتضح فى نوعية مجال الموهبة، ويقوم بتحديد درجة الموهبة خبراء أو مؤسسات ذات خبرة تحكم على موهبة الطفل أو المراهق، (Gardner, 1994) وتقاس جودة إبداعية المراهق بمدى مدح الخبراء له وكذلك بمدى قدرته على تقديم أعمال إبداعية جديدة ومدى تطويره وتنميته لمجال ما. أما الأطفال الموهوبون لا يقدمون معارف جديدة بالطبع، لكنهم يتوصلون إلى المعارف المكتشفة حديثاً مبكراً وأسرع من معظم الأطفال الآخرين.

ومن العوامل ذات الأثر فى نمو الموهبة فى الطفولة والمراهقة خصائص البيئة الأسرية، خصائص الطفل الشخصية.

أولاً: خصائص البيئة الأسرية :

من الخصائص الأسرية الهامة وذات أثر فى نمو الموهبة حالة الأسرة، وهذه الحالة تتكون من شقين، الحالة الاقتصادية الاجتماعية، والحالة الهامشية بلغة علم الاجتماع Marginality. فالأولى ترمز إلى وسائل

التدبير وتصريف الأمور مثل المال ووقت الوالدين. أما الثانية فهى تعنى مدى عدم تشابه أو انفصال الأسرة عن المحتوى الاجتماعى أو العلاقات الاجتماعية السائدة فى الوسط الذى تعيش فيه الأسرة أو فى البيئة الخارجية المحيطة بالأسرة (Albert, 1994). وتكون الأسرة حدية أو هامشية بسبب اختلافها عن الأسر الأخرى المحيطة فى الجنس أو السلالة، أو الحالة الاقتصادية الاجتماعية، أو الديانة. وتلعب صفة الحدَّية دوراً فى تحرير الأسرة من اتباع الطرق التقليدية السائدة فى المجتمع عند القيام بأعمال معينة.

ويعد تاريخ الأسرة واستقرارها من الوسائل الأخرى التى لها بُعد فى تنمية المواهب. فوسيلة الأجيال السابقة فى الأسرة تؤثر على تنمية المواهب بطريقتين هامتين. الأولى هى تفضيل مجال معين - مثل تفضيل عائلة "كنيدى" للسياسة والقانون - والطريقة الثانية منها ما يختص بالناحية التراكمية فى السلم التعليمى مثل غزارة الخبرة بالتعليم العالى - وما يختص بالناحية الاجتماعية - مثل الطبقة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية وما يختص بالنواحى المالية أو المادية، وزيادة عدد الأجيال المستقرة الثابتة فى الأسرة له دور كبير فى نجاح دور الأسرة فى تنمية الموهبة. فإن ثلاثة أجيال مستقرة على الأقل يمكن للأسرة من خلالهم الحصول على كم من المهارات والخبرات والمعارف تتضمن الأمل ومهارات حل المشكلات، مما يساعد فى تنمية موهبة الطفل. (Albert, 1994)

كما أن للتاريخ الأسرى دوراً في إكساب الطفل القيم والمعتقدات مثل الحرص على التعليم، الإيمان بالقدر، والتوقعات المستقبلية مثل تحقيق مستويات عالية من الإنجاز، والاتجاهات نحو النجاح فى الأعمال. (Olszewski et al., 1987)

ويؤكد Csikszentmihaly & Beattie (1979) على أهمية الرسائل التى تقدمها الأسر للأطفال. ويوضحان أن للأسر نماذج سلوكية تشرح بها الأحداث والظروف مثل فقد الأب أو الأم، حالة الفقر، وحالة الحدَّية والانفصال عن المجتمع، وتلعب هذه التفسيرات دوراً فى تحديد اختيارات الطفل، فمثلاً قد تختلف أسرتان فى تقديم النصائح التى تقدم لأطفالهما كى يتجنبوا حالة الفقر التى عانوها من قبل. وتعمل معتقدات الأسرة على تنقية خبرات أطفالها، بالإضافة إلى التأثير على استجاباتهم.

ومن هنا يمكن القول بأن الخصائص الأسرية كالحالة الاقتصادية والاجتماعية وحالة الحدية الاجتماعية تؤثر على نوعية الوسائل التى تسخدمها الأسرة فى تنمية الموهبة وعلى درجة تمسك الأطفال بالطرق التقليدية فى إنجاز الأهداف. كما تؤثر الطرق السائدة لإكساب الأسرة قيمها وعاداتها وتوقعاتها المستقبلية على التنشئة الاجتماعية للأطفال وعلى تنمية إبداعاتهم، وعلى نوعية المجالات التى يفضلونها.

ثانياً: خصائص الطفل الشخصية :

إن لخصائص الطفل الشخصية علاقة هامة بتنمية موهبته. ومن هذه الخصائص ترتيب الطفل الميلادى داخل الأسرة، حيث تؤكد الكثير من المقالات الأدبية أن عدداً كبيراً ممن يحققون آمالاً سامية ولديهم مقدرة فكرية رفيعة المستوى يكونون من أوائل المواليد فى الترتيب (Olszewski - Kubilius, 2000) وهناك فرضية توضح سبب الاعتقاد السابق، وهى أن أوائل المواليد يواجهون بيئة فكرية أكثر إثارة من غيرهم (Pfouts, 1980). وافتراض آخر يوضح أن لأوائل المواليد سمات خاصة مثل اتسامهم بالجمال والقدرة على الإنجاز، وموهبة الموسيقى، وهذه السمات تجذب الأسرة إليهم فتنمى لديهم المواهب. وينظر (Albert, 1980) إلى محل الميلاد على أنه يحدد كلاً من طبيعة التوقعات الأسرية، توزيع الثروة، والحالة الاجتماعية. ويؤكد (Albert, 1994) أن الأطفال المحبوبين الذين يكونون أكبر أو أصغر الأطفال سناً فى الأسرة، والأطفال الاستثنائين (طفل يأتى بعد موت طفل سبقه) يعملون نفس عمل الآباء أو تكون لهم نفس المهنة الخاصة بالأبوين.

كما يؤثر نوع الطفل (ذكراً أم أنثى) على تنمية موهبته. حيث يرتبط الجنس بمجالات الموهبة التى يحددها الآباء للطفل طبقاً لجنسه، كما يؤثر على نوعية التنشئة الاجتماعية، ويرتبط أيضاً بالوسائل المتوفرة لتنمية الموهبة لدى الطفل - طبقاً لجنسه، (Arnold, Noble & Subotnik, 1996) كما يرتبط أيضاً الجنس بالترتيب الميلادى. وعلى الرغم من أن البنات لا يكلفن أسرهن جهداً كبيراً فى تدريبهن على تحمل ضغوط العمل إلا أن الأسرة لا تهتم بموهبة البنات فى غالب الأحوال.

وتؤثر الطريقة التى تواجه بها الأسرة الإعاقة الجسدية على تنمية موهبة طفلها المعاق. فقد تؤدى الإعاقة إلى عزل الطفل عن أقرانه، وعدم مشاركته فى اللعب معهم، وقد يكون منبوذاً بينهم، وقد تجعل أفراد الأسرة يغدقون عليه بالرعاية والحماية الزائدة والمبالغ فيها، وبالتالى لن تكون هناك إلا فرص محدودة لاكتشاف الموهبة، أو ترك الطفل يعتمد على نفسه ويستقل بذاته. وعلى النقيض تماماً قد تؤدى عزلة الطفل المعاق عن الآخرين إلى البحث عن مجال للتسلية مما يوجد فرصاً لاكتساب العديد من المهارات والمعارف (Ochse, 1993) وقد تنمى العزلة لديه القدرة على التخيل وتوظيفها فى حل مشكلاته، مما يعطيه الفرصة للإبداع. ويؤكد (Albert, 1999) أن كل ذلك قد يقود الطفل لتكوين شخصية لا مثيل لها، وقد تجعل منه العزلة شخصية إبداعية ناقدة.

إن السمات الشخصية للأطفال تؤثر على الظروف البيئة داخل الأسرة، فقد تمثل نوعاً من الضغوط أو الأزمات، وقد تغير من أنماط التفاعل والتواصل بين أفرادها، كما تؤثر على توقعات الآباء حول مدى قدرة الطفل على تحقيق إنجازاتهم المأمولة. وإذا كانت هذه السمات تؤثر على بيئة الطفل (الأسرة) فإنها تؤثر عليه حيث تعد من المصادر الهامة فى تنمية مواهبه.

الموهبة والصحة النفسية :

إن تأثير الموهبة على الصحة النفسية للفرد قد نال اهتماماً كبيراً من الباحثين. (Eysenck, 1994; Parker & Mills, 1996; Strong, 1950) وهذا التأثير يرى فريق من الباحثين أنه إيجابى، والفريق الآخر يرى أنه سلبى. وهذا ما أكده "سيلفرمان" من وجود تناقض فى نتائج الأبحاث ففى حين أبدت العديد من الأبحاث التكيف الاجتماعى والعاطفى نجد أن الأبحاث الكلينيكية يعترض على ذلك وترى أن الأفراد الموهوبين يتعرضون لصراعات داخلية بالإضافة إلى أنهم أقل تكيفاً من الناحية الاجتماعية. (Silverman, 1993)

وتشير وجهة النظر الأولى إلى أن الأطفال الموهوبين بوجه عام أكثر تكيفاً من الأطفال غير الموهوبين وتؤكد هذه النظرة على أن الموهبة تحمى الأطفال من سوء التكيف. وافترضت وجهة النظر هذه أن الأطفال الموهوبين لديهم قدرة أكبر على فهم الذات والآخرين نتيجة لقدراتهم المعرفية الكبيرة وبالتالى فهم قادرون على التعامل مع الضغوط، والصراعات أكثر من أقرانهم، وتدعم الدراسات البحثية هذه النظرة حيث تؤكد أن الأطفال الموهوبين يظهرون تكيفاً أفضل من أقرانهم العاديين. (Baker, 1995; Weihart, 1991)

أما وجهة النظر الثانية فترى أن الأطفال الموهوبين أكثر تعرضاً لخطر المرور لمشكلات عدم التكيف. وأن الموهبة تزيد من عرضة الطفل للمصاعب التكيفية. ويعتقد داعمو وجهة النظر هذه أن الأطفال الموهوبين عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، وخاصة أثناء فترة المراهقة ومرحلة الرشد. وهذا الافتراض ينطوى على أن الأطفال الموهوبين أكثر حساسية للصراعات الاجتماعية وأنهم يمرون بدرجات من الاغتراب والضغوط أكثر من أقرانهم وذلك نتيجة لقدراتهم المعرفية.

ومما يؤيد وجهة النظر الأولى وهى أن الموهوبين أكثر توافقاً، باعتبار نمط الفرد فى الاستجابة للمتطلبات البيئية، حيث نجد أن الأفراد ذوى التوافق الإيجابى أكثر قدرة على المواجهة الفعالة لمتطلبات الحياة، ويؤيد هذا الاتجاه نتائج دراسة (Howard - Hamilton & Franks, 1995) حيث قام بتطبيق مقياس هوية الأنا على 167 من التلاميذ الموهوبين فى المدرسة الثانوية، ولوحظ أن درجاتهم على المقياس كانت أعلى من المتوسط المعيارى. وقد انتهت هذه الدراسة إلى أن هؤلاء التلاميذ ليسوا فقط ذوى أداء مرتفع من الناحية العقلية، بل أنهم أيضاً قادرون على المواجهة الناجحة لمتطلبات النمو النفسى السليم فى فترة المراهقة.

وفى دراسة كلنيكية متعمقة تم اختبار 6 حالات موهوبة بعد اختيارهم من عينة قوامها 500 تلميذ بالمدارس الثانوية وذلك باستخدام مقياس تقدير الخصائص السلوكية لدى الطلبة الموهوبين Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. (SRBCSS). واستخدم مع الحالات الكلينيكية استمارة دراسة الحالة، اختبار تفهم الأسرة (عبد الرقيب البحيرى. تحت

الطبع) اختبار تفهم المدرسة (عبد الرقيب البحيرى. تحت الطبع) وأثبتت النتائج أن الطلبة الموهوبين لديهم قدرة عالية على التوافق الأسرى والمدرسى . (هالة أحمد السيد، 1998)

وفى دراسة أخرى تمت المقارنة بين 115 من المراهقين الموهوبين بـ 97 من التلاميذ غير الموهوبين بمدرسة ثانوية بمدينة أتلانتا على التقرير الذاتى للشخصية (Self - Report of Personality (SRP) لنظام التقييم السلوكى للأفراد Behavioral Assessment System for Children (BASC). ومن الاختلافات الهامة والفروق ذات الدلالة الإحصائية التى ظهرت فى هذه الدراسة أن التلاميذ الموهوبين أظهروا مؤشرات أقل على سوء التوافق (Wail & Evans, 1997). ونظراً لتعدد أبعاد الصحة النفسية سنقدم بعض الأبعاد الخاصة بالتوافق النفسى لدى الموهوبين مثل مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية.

أولاً: الموهبة ومفهوم الذات :

يشير مفهوم الذات إلى مجموعة الأفكار التى يمتلكها الفرد عن ذاته وهو مكون هام لما يسمى بالشخصية. ويعتبر نمو مفهوم الذات مهمة معرفية، تتغير بتغير قدرات الفرد المعرفية بمرور الوقت، وينظر إلى مفهوم الذات على أنه يرتبط مباشرة بالتوافق والصحة النفسية. وقد كانت هناك محاولات عديدة لقياس مفهوم الذات لدى الأطفال الموهوبين، وقد تم تطبيق جميع الدراسات على تلاميذ موهوبين عقلياً وأكاديمياً بعد أن حصلوا على درجات مرتفعة على مقاييس الذكاء، واختبارات التحصيل، وقد جاءت نتائج هذه الدراسات مختلطة. فبعض الدراسات انتهت إلى عدم وجود فروق بين مفهوم الذات عند الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين (Bracken, 1980; Hoge & Mcsheffrey, 1991; Tong & Yewchuk, 1996). فى حين أظهرت دراسات أخرى أن الأطفال الموهوبين عقلياً أو أكاديمياً لديهم مفاهيم ذات أكثر إيجابية عن أقرانهم غير الموهوبين. (Ablard, 1997; Chan, 1988; Colangelo & Pfleger, 1978; Janos, Fung & Robinson, 1985). فى حين وجدت دراسات ثالثة أن مفهوم الذات لدى الأطفال الموهوبين أقل من الأطفال غير الموهوبين. (Coleman & Fults, 1982; Forsyth, 1987; Lea - wood & Clunies- Ross, 1995)

وقد قام Ablard بتطبيق قائمة الصفات Adjective Checklist على 174 تلميذاً موهوبين أكاديمياً بالصف الثامن، وأظهرت النتائج ثقة بالذات Self- Confidence أكثر من باقى المجموعات على هذه القائمة (Ablard, 1997). وفى دراسة مشابهة وجد أن التلاميذ الموهوبين أكاديمياً لديهم مفهوم ذات أكاديمى أعلى من الطلاب غير الموهوبين (Colangelo & Pfleger, 1978). وعلى العكس فى دراسة أخرى لم تظهر النتائج أية فروق فى مقاييس مفهوم الذات بين التلاميذ الموهوبين والعاديين (Bracken, 1980).

وفى دراسة أخرى تم تطبيق الصورة المدرسية لقائمة كوبر سميث لتقدير الذات على 81 من الموهوبين، 77 من غير الموهبين، وكانت العينة من البنات، وقد وجد أن التلاميذ غير الموهوبين قد سجلوا درجات أعلى على مقاييس تقدير الذات الاجتماعى من التلاميذ الموهوبين. (Lea - Wood & Clunies - Ross, 1995)

وبالتالى فمن المستحيل أن نطلق تعميمات بخصوص مفهوم الذات لدى الأطفال الموهوبين وذلك لأنه من الواضح من خلال الدراسات السابقة أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على مفهوم الذات لدى الموهوب، هذا بالإضافة إلى أن مفهوم الذات يتغير بتغير المستويات النمائية مما يستحيل معه تعميم النتائج لمرحلة عمرية على مرحلة أخرى. الموضوع يحتاج إلى المزيد من البحث وخاصة فى المجال الكلينيكى للبحث عن العوامل المهيئة ذات الصلة بمفهوم الذات.

ثانياً: الموهبة والكفاءة الاجتماعية :

وتعتبر علاقات الأقران والكفاءة الاجتماعية عاملين هامين للوقوف على صورة عا مة عن توافق الطفل الموهوب. فقد وجدت بعض الدراسات أن الأطفال الموهوبين أكثر تقدماً من الناحية الاجتماعية (Barnett & Fiscella, 1985; Cross, Coleman & Stewart, 1995; Dauber &

(Benbow, 1990). كما تختلف العلاقة بالأقران والكفاءة الاجتماعية طبقاً لنوع الموهبة حيث وجد أن التلاميذ الموهوبين لفظياً يدركون أنفسهم بتقبل أقل من الآخرين بعكس التلاميذ الموهوبين فى الرياضيات. (Swiatek, 1995)

ثالثاً: الموهبة والاضطرابات النفسية :

اتجه بعض الباحثين إلى دراسة سلامة الكيان النفسى للأطفال والراشدين الموهوبين من خلال فحص نسبة حدوث الاضطرابات النفسية بين مجتمع الموهوبين أو نسبة حدوث الموهبة بين مجتمع الأفراد ذوى الاضطرابات النفسية، وقد كان معظم هذه الدراسات كلينيكية وقد انصب تركيزها على الراشدين.

فعلى سبيل المثال تم قياس الأداء الفعلى للأفراد ذوى اضطرابات الأكل فى عدد من الدراسات، وقد أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أن هناك ارتباطاً بين الأداء العقلى العالى واضطرابات الأكل. (Dally & Gomez, 1979; Rowland, 1970)

وقد وجد Parker 1996 أن التلاميذ الموهوبين فى الرياضيات قد حققوا درجات منخفضة على قائمة الأعراض المختصرة (BST) مقارنة بالأفراد العاديين فيما عدا المقياس الفرعى من هذه القائمة والذى يقيس اضطراب الوساوس القهرية.

وربما نجد أن من أكثر النتائج المدهشة تلك التى توصلت إليها الدراسات الكلينيكية والتى ترى أن هناك أوجه شبه فى عمليات التفكير بين الأفراد المبدعين والأفراد الذين يعانون من الهوس والعصاب (Rothenbery, 1990; Rothenbery & Burkhardt, 1984). وقد قارن Rothonbery 1990 بين العمليات المعرفية للأفراد ذوى الاضطرابات العصابية، والأفراد المبدعين فى الكتابة، وقد أسفرت هذه المقارنة عن وجود أنماط من التفكير ما بعد المنطقى متواجدة لدى الفريقين.

كما تم فحص السلوك المنحرف Deviant Behavior فى عديد من الدراسات لدى الموهوبين مقارنة بالعاديين وكانت نسبة النجاح أقل لدى مجتمع الموهوبين، ويتمشى مع هذه النتيجة أيضاً ما يتعلق بالمشكلات السلوكية.

إرشاد الآباء ذوى الأطفال الموهوبين :

يحتاج آباء الأطفال الموهوبين إلى المساعدة النفسية لفهم مدى تفوق أبنائهم، وإلى المساعدة لتقبل وضع أطفالهم دون قلق، كما يحتاجون إلى معرفة الطاقة الكامنة لدى الوهوب، والتى يعد المجتمع فى أمس الحاجة إليها من أجل الإبداع والاختراع، وقد تكون هذه الموهبة نعمة إذا أدت إلى الإبداع، ونقمة إذا لم تتعرض للتحدى بشكل متواصل.

يحتاج الأطفال الموهوبون وأسرهم إلى الإرشاد النفسى لمشكلاتهم التى تظهر بسبب الموهبة (Colangelo, 1997; Moon, Kelly, & Feldhusen, 1997) ويقترح فاريل (Farrell, 89) فى دراسة عن الانتحار لدى الموهوبين بأن تكون البرامج الإرشادية التى تقدم للأطفال داخل المناهج الخاصة بالموهوبين كأسلوب وقائى، ومن المشكلات التى يعانى منها الطفل الموهوب مشكلات نفسية متميزة نتيجة كونه موهوباً مثل صعوبة التكيف مع الأقران والإندماج معهم، الخوف من الفشل، الشعور بالعزلة بسبب قدراته العقلية المرتفعة، ومشكلاته فى التفاعلات الاجتماعية.

أما المشكلات التى تعانى منها أسر الموهوبين فهى العلاقات بالأقران فى المسائل الوالدية، والإحباط من النظام التعليمى (Anderson, 2001). كما أن الآباء يكونون غير واعين بحاجات أطفالهم وبالتالى يقدمونهم إلى مراكز الإرشاد. (Alsop, 1997; Emerick & Zirpoli, 1990).

ونقترح أن يكون فى مجتمعنا مراكز إرشادية للموهوبين بحيث يمنح أعضاؤها ترخيصاً بذلك يتعلق برعاية الموهوبين وأسرهم وبحيث يكون مانح الترخيص من المتخصصين أيضاً فى مجال الموهبة.

ويمكن تعريف الموهوبين هنا بأنهم الأطفال الذين يسجلون أعلى من 5 - 10% فى القدرة العقلية فى الاختبارات المقننة وذلك بمسح قومى على المدارس.

ويمكن أن تدرج هذه الفئة من الموهوبين فى هذه المراكز الخاصة بهم وعندئذ يكون هناك مجموعة من الصعوبات من بينها أنه يجب على الوالدين أن يفهما مزايا الصحة النفسية وإجراءات التقييم والهدف من

رعاية الطفل الموهوب والمشاكل التى يمكن أن يتعرض لها ويكون ذلك فى صورة كتيب يطبع ويوزع على الآباء. والصورة الثانية هى تكلفة العلاج ونقترح إما أن يكون على مدار سنة أو طول العمر، والأولى تتضمن رعاية الموهوب لمدة سنة والثانية بصفة مستمرة. ونظراً لتكلفة العملية الإرشادية يكون لهذه الفئة تأمين يطلق عليه التأمين الصحى للموهوبين.

التعرف وتمييز ذوى الموهبة

يعتبر تعرف الآباء على موهبة أطفالهم الخطوة الأولى نحو الاهتمام بها. كما أن تقبل الآباء للطفل وخاصة سلوكياتهم واتجاهاتهم فى تربية الطفل يعتبر نقطة حيوية له لكى يدرك موهبته الكامنة. وبالإضافة لتأثير الأسرة، فهناك تأثير جماعة الرفاق على تنمية موهبة الطفل، فمن الضرورى للأطفال الموهوبين أن يتفاعلوا اجتماعياً مع موهوبين مثلهم، حتى لو كانوا أكبر منهم سناً.

ويعتبر مشاركة المدرسين فى التعرف على الموهبة العامة من الجوانب الهامة، لأن المدرسين، فى كثير من البلاد، يميزون الطلاب الموهوبين ويعتبرونهم مرشحين للتدريب فى برامج ثرية خاصة (Hani, 1993, 1998; Adderholdt- Eliot & et al 1991; Schack & Starko, 1990). ومع ذلك فإننا لا نعرف سوى اليسير من المعلومات عن الطريقة التى يتخذ بها هؤلاء المدرسون تلك القرارات. فالأبحاث المتعلقة بعمليات الإدراك التى تميز طرق اتخاذ المدرسين لقراراتهم من الممكن أن تؤدى دورها كنقطة انطلاق لتطوير برامج إعداد المدرسين والتى يتم بها إيصال معلومات دقيقة عن الخصائص المهمة للتلاميذ الموهوبين وإعطاء نماذج لقرارات متعلقة.

ولقد تم بذل مجهود كبير لبحث كيفية تطوير إجراءات التعرف على الموهبة وتطوير الوسائل المستخدمة والتى لابد أن تكون مناسبة من الناحية اللغوية والثقافية. وبسبب عدم الاهتمام بالتعرف على المواهب فى البرامج والخدمات، فإن إجراءات التقييم لإنجازات الطلبة تصبح عديمة القيمة وليس لها معنى. ومن ناحية أخرى، وعلى الرغم من ذلك فهناك الكثير من المدارس التى تستخدم أدوات وإجراءات تقييم غير مناسبة (Richert, 1997).

وبالرغم من كثرة مصادر المعلومات، فإن اختيار الطالب الموهوب يتم بناء على سجله الدراسى الممتاز أو طبقاً للتوقعات المدرسية أو توقعات المدرسين، ولأن الإنجاز الأكاديمى لا يرتبط مباشرة بموهبة المراهق فى غالب الأحوال، فإن المربين قد يعطون قليلاً من الاهتمام لعملية التعرف على أصحاب المواهب.

ولابد من بذل مجهود كبير فى تطوير وتقدم إجراءات التعرف على المواهب وإجراءات البرامج، فلابد من الأخذ فى الاعتبار استعداد الطالب، وكفاءته، واهتمامه بالمنهج، وعلاوة على ذلك، معايير مقاييس الإنجاز الأكاديمى ووسائل القياس الأخرى، ولابد أن تراعى الثقافة والطبقة الاجتماعية إنه من الضرورى الأخذ فى الاعتبار أن هدف التعرف على الموهوبين ليس لتمييزهم، ولكن لاكتشاف وتطوير موهبتهم، وتحرير قدراتهم الكامنة. إن من أسباب عدم القدرة على التنبؤ بالموهبة وعدم التعرف عليهايرجع إلى الاهتمام غير الكافى بإنفعالات الطالب، ودوافعه الذاتية، وعدم الاهتمام بالإنجازات الإستثنائية (Clinkenbeard, 1996; Renzulli, 1986; Tannenbaum, 1997). ويعتبر التعرف الذاتى على الموهبة أو تعرف التلميذ على موهبته بنفسه من البدائل الهامة، لا سيما تلاميذ المرحلة الابتدائية (ما بعد الصف الرابع)، وذلك باحترام اختيارات الطالب للبرامج الموجودة بالمنهج الدراسى. (Richert, 1997)

إن التعرف على الطلاب الموهوبين شئ ضرورى، ولكن الموهبة ليست شرطاً كافياً لتكيف التلميذ الموهوب اجتماعياً ونفسياً بطريقة جيدة. ويرى Cotterell إن لفظ "التكيف" يشير عموماً إلى درجة توافق التلميذ داخل الفصل المزدحم، وتوافقه مع الأنشطة المدرسية، بالإضافة لتوافقه مع المعلمين والطلاب الآخرين. (Cotterell, 1982)

وإذا لم يتعرف المعلم على موهبة التلميذ، سوف يواجه الموهوب مشكلة النظام المدرسى المصصم للطلبة العاديين طبقاً لمستوياتهم الفكرية وإنجازاتهم. ويمكن القول جدلاً بأن التلميذ الموهوب الذى لم يتم التعرف عليه سوف يضطر إلى القيام بتوافقات انفعالية وفكرية، ويعانى من عدم التشجيع والغربة داخل فصول المدرسة النظامية أو الانتظامية العامة، وعلى سبيل المثال لا يجد الموهوب سوى ملاحظات سلبية من المعلم (Freeman, 1991). وتماثل درجة تكيف الموهوبين الذين لم يتم التعرف عليهم درجة رضاهم عن المنهج الدراسى والأنشطة الدراسية، والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة أو البيئة الخارجية، بالإضافة إلى درجة إنجازهم وتقديرهم لذاتهم داخل المدرسة. ويمكن تنمية تقدير التلاميذ لأدائهم عن طريق اكتساب الدافعية للتعلم والنجاح. ويتوقف اكتساب الطلاب الموهوبين لدافعية التعلم، والرغبة فى تحقيق النجاح على مدى اكتشاف المدرسين على موهبة الطلاب وتعرفهم عليها.

يعد المعلمون مفاتيح تمد الطفل بالفرص الضرورية لتحرير وتنمية موهبته الكامنة، ولكن قد يواجه المعلمون مشكلات كبيرة عندما يطلب منهم التعرف على الطلاب الموهوبين، وقد لا تنطبق أحكام المعلمين على الموهبة دائماً على القدرات الفكرية أو الإبداعية الحقيقية لهؤلاء الأطفال.

وإذا كانت قرارات المدرسين تعد مهمة لإجراءات اختيار الطلاب الموهوبين لبرامج تعليمية معينة فى العديد من الدول، فإن واقعنا الحالى فى مصر يتم التعرف فيه على الموهوبين بإحدى طريقتين: (1) التعرف على الطلبة من خلال صفاتهم البارزة ويتم ذلك من خلال استبانة أو جدول يحتوى على مجموعة من الصفات الخاصة بالموهوبين والمشتقة من الدراسات السابقة أى الانتقاء وفقاً للنموذج، أو بطاقة متابعة لاكتشاف المواهب ومجالات التميز، (2) الانتقاء المتأثر بذاكرة المدرسين عن الموهوبين المدركين من قبل ومدى التشابه بينهم وبين الأطفال الحاليين. وقد يتم ذلك أيضاً فى صورة نموذج اجتماعى مختزن. (Smith & Zarate, 1992)

يتضح مما سبق أن بالرغم من وجود طرقاً للتعرف على الأفراد الموهوبين، ورغم الجهود المعلنة عن الاهتمام بنمو الموهبة ورعايتها، إلا أن الموهبة فى حقيقة الأمر ما زالت فى خطر فى مجتمعنا، ومن ثم ما زالت تمثل مشكلة على مستوى الأسرة والمدرسة والمجتمع. وفيما يلى الوقوف على الواقع والمأمول. فالموهبة فى حد ذاتها لا تمثل مشكلة وإنما ما ينجم عنها هو الذى يمثل المشكلة، ويمكن تلخيص الواقع والمأمول فيما يلى :

(1)عدم تلقى المدرسين التدريب الرسمى على عملية التعرف على الموهوبين، ولذلك تنقصهم المعرفة الخاصة بحاجات الموهوب.

(2)عدم اقتصار المدرسين على المفهوم الأكاديمى أحادى النظرة عن الموهبة. وكذلك عدم اقتصار الأخصائيين النفسيين على التعريف الأحادى البعد Unidimensional Definition والذى يقتصر على نسبة الذكاء فقط بل ينبغى أن يمتد نطاق التوقف ليشمل القدرة العامة، التفكير الإبداعى، والالتزام بتحقيق وأداء الواجبات المحققة للأهداف، والدافعية.

(3)أننا لم نعتبر الإخصائى النفسى بمدارسنا صاحب مهنة متخصصة ولا سيما فى المدارس العامة ولذلك ليست لديهم المساندات التى تساعدهم على التعرف على الموهوبين بكفاءة.

(4)عدم وجود وحدة للعلوم السلوكية تقوم بدراسات طولية وفقاً لبرنامج خاص من مرحلة ما قبل المدرسة. والتى يتم من خلال نتائجها إعداد مدرسين رواد فى مجال التعرف وتعليم الموهوبين.

(5)الموهبة ليست ظاهرة منقسمة Dichotomous Phenomenon إلى قسمين موهوب أو غير موهوب You are or are not Gifted وهذا ما يحدث فى مدارسنا. فليس كافياً لاختبار عدد قليل من الأطفال ذوى قدرات عقلية عالية ثم ننمى هذه القدرات لمدى أبعد. ويجب علينا أن نحدد هدفاً للتعرف عليها ينحصر فى التنوع الكبير لكل طفل للقدرات الأكاديمية واللاأكاديمية المهمة للمجتمع، ثم نقدم تعليماً يسمح لكل طفل أن يدرك قدراته. وبالتالى نستبدل نظريات نسبة الذكاء أحادية البعد القديمة بنظريات جديدة متعددة الأبعاد لمصطلح الموهبة.

(6)ينبغى التعرف على مواهب ضرورية للمجتمع، وعندئذ ينبغى أن تفسر الموهبة على أنها نتيجة للتفاعل المعقد للقدرات العقلية والسمات الاجتماعية للشخصية والمؤثرات الثقافية والاجتماعية، وبالتالى فإن الموهبة لا تتضمن فقط نسبة ذكاء عا مة وقدرة تفكير إبداعية فى ميادين فنية مثل الموسيقى، الدراما، الرقص، الفن ولكن أيضاً فى مجالات أخرى هامة للمجتمع مثل التجارة والريادة الاجتماعية أو السياسية أو الدينية.

(7)والسؤال الأساسى الذى يطرح نفسه هو كيف يمكن التعرف على قياس المواهب فى كل هذه الميادين عند الشباب؟ إن إدراك الموهبة الكامنة Potential Talent يحتاج وقتاً لاحتصانها وتنميتها كنتيجة لخبرات الحياة. ولذلك فهى دائماً تظهر بشكل تام عند الراشدين فقط، ومع ذلك تظهر الموهبة الإبداعية Creative Talent قبل البلوغ بفترة طويلة. وطريقة التعرف على موهبة إبداعية معينة لدى الأطفال قبل الإدارك التام لهذه القدرات فى عمل الشخص، هى باختيار أو فحص وقت الفراغ والأنشطة خارج المدرسة. والأنشطة التى يختارها الموهوب تكون فى الغالب عقلية جداً أو ذات فكر عال لأنها ترضى

فضولهم واهتمامهم أكثر من تحقيق درجات عالية وإرضاء احتياجات المدرسين والآباء. ومن ثم نوصى بإعداد اختبارات لقياس الأنشطة خارج المدرسة صالحة لمستويات العمر المختلفة، ومن يحصل على درجات عالية فى هذه الأنشطة يتم تصنيفه موهوباً طبقاً لنوع النشاط.

(8)على الأخصائى النفسى عند التعرف على الطفل الموهوب بصورة حقيقية استخدام نظام التقييم المعرفى Cognitive Assessment System (CAS) والذى يعتمد على نظرية باص Pass Theory حيث يشمل الأداء المعرفى الإنسانى 4 مكونات هى: التخطيط Planning، الانتباه Attention، التزامن Simultaneous، والتتابع Successive. (Naglier, 2001)

المراجـــــــع :

1- عبد الرقيب أحمد البحيرى (تحت الطبع): اختبار تفهم الأسرة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
2- ـــــــــــــــــــ (تحت الطبع): اختبار تفهم المدرسة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
3- هاله أحمد السيد (1998م) : التوافق الأسرى والمدرسى لدى الطلبة الموهوبين فى المرحلة الثانوية "دراسة سيكومترية كلينيكية"، رسالة ماجستير، جامعة أسيوط، كلية التربية.

4- Ablard, K.E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. Roepe Review, 20(2), 110-115.

5- Adderholdt-Elliot, M., Algozzine, K., algozzine, B. & Haney, K. (1991). Current state practices in educating students who are gifted and talented. Roeper Review, 14, 20-23.

6- Albert, R.S. (1980). Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. Gifted Child Quarterly, 24(2), 87-95.

7- Albert, RS. (1994). The contribution of early family history to the achievement of eminence. Talent Development In N. Colangelo, S.G. Assouline and D.L. Ambroson (Eds.), Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development (pp 311-360). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.

8- Alsop, G. (1997). Coping or counseling: Families of intellectually gifted students. Roeper Review, 20, 28-34.

9- Arnold, K., Noble, K.D. & Subotnik, R.F. (1996). Remarkable women perspectives on female talent development. Cresskill, NJ. Hampton Press.

10- Baker, J.A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. Gifted Child Quarterly, 39(4), 218-223.

11- Barnett, L. & Fiscella, J. (1985). A child by any other name: A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. Gifted Child Quarterly, 29, 61-66.

12- Bracken, b.A. (1980). Comparison of self-attitudes of gifted children and children in a nongifted normative group. Psychological Reprots, 47(3), (pt. 1), 715-718.

13- Chan, L.K.S. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. Gifted Child Quarterly, 32(3), 310-314.

14- Clinkenbeard, P.R. (1996). Research on motivation and the gifted: Implications for identification, programming, and evaluation. Gifted Child Quarterly, 40, 220-221.

15- Colangelo, N. & Pfleger, L.R. (1978). Academic self-concept of gifted high school students. Roeper Review, 1, 10-11.

16- Colangelo, N. (1997). Counseling gifted students: Issues and practices. In N. Colangelo and G.A. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education (2nd ed.), (pp. 353-381). Boston: Allyn and Bacon.

17- Coleman, M. & Fults, B. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. Gifted Child Quarterly, 26, 116-119.

18- Cotterell, J.L. (1982). Instructional approaches in relation to student behavior: A matter of adaptiveness. Journal of Educational Research, 75(6), 333-338.

19- Cropley, A.J. (1994). Creative intelligence: A concept of "True" Giftedness. European Journal for High Ability, 5, 6-23.

20- Cross, T.L. & Coleman, L.J. & Stewart, R.A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. Roeper Review, 17(3), 181-185.

21- Csikszentmihalyi, M. & Beattie, O. (1979). Life themes: A theoretical and empirical explorations of their origins and effects. Journal of Humanistic Psychology. 19(1), 45-63.

22- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow the psychology of optimal experience New York Harper and Row Csikszentmihalyi M (1985). Emergent motivation and the evolution of

the sell Motivation in adulthood In D. Kleiber and M.H. Maehr (Eds.) Advances in Motivation and achievement Volume 4 (pp. 93-119). Greenwich, CT: JAI Press.

23- Dally, P.J. & Gomez, J. (1979). Anorexia nervosa. London: Henemann.

24- Dauber, S.L. & Benbow, C.P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents, Gifted Child Quarterly, 34(1), 10-14.

25- Emerick, L. & Zirpoli, T. (1990, November). Different concerns, different needs. Perceptions of gifted children and parents of children with disabilities. Paper presented at the conference of the American Association of Gifted and Talented, Little Rock, AR.

26- Eysenck, H.J. (1995). Genius.Cambridge:Cambridge University Press.

27- Farrell, D. (1989). Suicide among gifted students. Roeper Review, 11, 134-139.

28- Forsyth, P. (1987). A study of self -concept, anxiety, and security of children in gifted, French immersion, and regular classes. Canadian Journal of Counceling, 21, (2 3), 153-156.

29- Freeman, J. (1991). Gifted children growing up. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Bookds.

30- Gardner, H. (1983). Frames of mind the theory of multiple intelligences. New York, Basicbooks.

31- Gardner, H. (1994). The fruits of asynchrony: A psychological examination of creativity. In D H Feldman, M. Csikszentmihalyi, and H Gardner (Eds.), Changing the world. A framework for the study of creativity (pp. 47-68). Westport, CT: Praeger.

32- Hany, E.A. (1993). How teachers identify gifted students: Feature processing or concept based classification? European Journal for High Ability, 4, 196-211.

33- Hany, E.A. (1997). Modeling teachers' Judgment of giftedness: a methodological enquiry of biased judgment. High Ability Studies, 8(2), 159-178.

34- Hoge, R. & McSheffrey, R. (1991). An investigation of self-concept in gifted children. Exceptional Children, 57, 238-245.

35- Howard-Hamilton, M. & Franks, B.A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviours, values, and developmental implications. Roeper Review, 17(3),

36- Janos, P.M., Fung, H.C. & Robinson, N. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". Gifted Child Quarterly, 29, 78-81.

37- Lea-Wood, S.S. & Clunies-Roos, G. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian Schools. Roeper Review, 17(3), 195-197.

38- Mackinnon, D.W. (1962). The nature and nature of creative talent. American Psychologist. 17, 484-495.

39- Moon, S., Kelly, K. & Feldhusen, J. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assesssment. Gifted Child Quarterly, 41, 16-25.

40- Nail, J.M. & Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. Roeper Review, 20(1), 18-21.

41- Neihart, M. (1991). Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents. (Doctoral dissertation: University of Northern Colorado, 1991). Dissertation Abstracts International.

42- Ochse, R. (1993). Before the gates of excellence: The determinants of creative genius. Cambridge, UL: Cambridge University Press.

43- Olszewski, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological, Roeper Review, 23(2), 65-71.

44- Olszewski, P., Kulieke, M.J. and Buescher, T. (1987, Fall). The influence of the family environment on the development of talent A literature review Journal of the Education of the Gifted, 11(1), 6-28.

45- Parker, W. & Mills, C.J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. Gifted Child Quarterly, 40(4), 194-199.
46- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. Gifted Child Quarterly, 40(3), 154-157.
47- Pfouts, J. (1980, August). Birth order, age spacing. IQ differences and family relations Jornal of Marriage and the Family, 517-528.
48- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds.), Conceptions of giftedness (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press.
49- Richert, E.S. (1997). Excellence with equity in identification and programming. In N. Colangelo & G. Davis (eds.), Handbook of gifted education (2nd ed.; pp. 75-88). Boston: Allyn and Bacon.
50- Rothenberg, A. & Burkhardt, P.E. (1984). Difference in response time of creative persons and patients with depressive and schizophrenic disorders. Psychological Reports, 54, 711-717.
51- Rothenberg, A. (1990). Creativity & Madness: New findings and old stereotypes. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
52- Rowland, C.V. (1970). Anorexia nervosa: Survey of the literature and review of 30 cases. International Psychiatry Clinics, 7, 37-137.
53- Runco, M.A. & Albert, R.S. (1986). The threshold theory regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and nongifted children. Creative child and adult Quarterly, 11, 212-218.
54- Schack, G.D. & Starko, A.J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. Journal for the Education of the Gifted, 13, 346-362.
55- Silverman, L.K. (Ed.). (1993). Counseling the gifted and talented. Denver: Love Publishing.
56- Smith, E.R. & Zarate, M.A. (1992). Exemplar-based model of social judgment. Psychological Review, 99, 3-21.
57- Strang, R. (1950). Inner world of gifted adolescents. Journal of Exceptional Children, 16(4), 97-101, 125.
58- Swiatek, M.A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifred adolescents. Gifted Child quarterly, 39(3), 154-161.
59- Tannenbaum, A.J. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (2nd ed.; pp. 27-42). Boston: Allyn and Bacon.
60- Tong, J. & Yewchuk (1996). Self concept and sex-role orientation in gifted high school students. Gifted Child Quarterly, 40(1), 15-23.
61- Waglieri, J.A. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. Roeper Review, 23(3), 151-157.
62- Winner, E. (1996). Gifted children: Myths and realities. New York: Basic Books.