



القدرات العالية

دليل قائم على الأدلة العلمية

فهم تطور الإمكانيات وتحديده ودعمه بعيدًا عن الخرافات والتبسيط المفرط.

Gifted Hub

يوليو 2026 • الإصدار 1.0





دليل حول القدرات العالية

فهم الإمكانيات وتحديدها ودعمها استنادًا إلى الأدلة العلمية

Gifted Hub

ar

المحتويات

	مقدمة إلى القدرات الفكرية العالية	.....
	ما هي القدرات الفكرية العالية؟	.....
	أساطير ومفاهيم خاطئة حول القدرات العالية	.....
	كيف يتم تحديد ذوي القدرات العالية	.....
	الطفولة والمراهقة	.....
	العواطف والكمالية	.....
	الاستثنائية المزدوجة	.....
	القدرات العالية لدى البالغين	.....
	المدرسة والأسرة	.....
	الموارد والخطوات التالية	.....

01

مقدمة إلى القدرات الفكرية العالية

يعرض هذا الفصل موضوع «مقدمة إلى القدرات الفكرية العالية» بمنظور علمي متوازن وسياقي، مع التمييز بين الأدلة الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 22818 title: "مقدمة إلى القدرات الفكرية العالية" slug: "%d9%85%d9%82%d8%af%d9%85%d8%a9-%d8%a5%d9%84%d9%89-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d9%81%d9%83%d8%b1%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9" language: "ar" url: "https://gifted-hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d9%85%d9%82%d8%af%d9%85%d8%a9-%d8%a5%d9%84%d9%89-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d9%81%d9%83%d8%b1%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/" parent_id: 22796 menu_order: 0 date: "2026-07-13T19:30:14" modified: "2026-07-13T21:59:19" ---

يتطلب البدء بتحذير بسيط: أننا لا نتعامل مع تسمية واحدة، مغلقة وصالحة لأي القدرات الفكرية العالية الحديث عن موقف. لا يقدم الأدب المتخصص تعريفاً مقبولاً عالمياً. اعتمدت بعض النماذج بشكل أكبر على الذكاء المقاس من خلال الاختبارات؛ بينما أدرجت نماذج أخرى الأداء، والإمكانات، والإبداع، والتحفيز، والسياق التعليمي، أو تنمية الموهبة في مجالات محددة (Ziegler & Heller, 2000; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

ينطلق هذا الدليل من فكرة حكيمة: لا ينبغي فهم القدرات العالية على أنها تشخيص مرتجل بناءً على سلوك لافت، ولا كضمان للنجاح، ولا كتفسير تلقائي لأي صعوبة. يمكن أن تساعد في فهم أفضل لاحتياجات معينة، وإيقاعات التعلم، ونقاط القوة، والدعم المحتمل، ولكن دائماً ضمن تقييم واسع ومُسند إلى السياق.

من الضروري أيضاً التوضيح منذ البداية أن المصطلح يُستخدم بطرق مختلفة حسب البلد، والمرحلة التعليمية، والإطار النظري، والغرض من التحديد. في بعض النصوص، تظهر تعبيرات مثل التفوق، والموهبة، والتكبر، والطلاب ذوي لا تعني جميعها الشيء نفسه تماماً، ويقر الأدب بأن المصطلحات لا تُستخدم (giftedness). القدرات المتميزة، أو الموهبة (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

مفهوم واسع، وليس خانة واحدة

لفترة طويلة، تركّز جزء كبير من النقاش على معامل الذكاء. يمكن أن تكون هذه المعلومة ذات صلة في بعض عمليات (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

يصف الأدب عادةً تطوراً من النماذج الأكثر سيكومترية والتي تركّز على الدرجات نحو مقاربات أكثر ديناميكية ومتعددة الأبعاد. في هذه المقاربات، يمكن أن ترتبط القدرة العالية بالقدرات المعرفية، والإبداع، والالتزام بالمهمة، والتحفيز (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

هذا لا يعني أن جميع النماذج تقول الشيء نفسه. يحذر زيغلر وهيلر من أن المفهوم المفيد علمياً لا ينبغي أن يقتصر على القول بأن الشخص يؤدي بشكل جيد "لأنه موهوب" وأننا نعرف أنه موهوب "لأنه يؤدي بشكل جيد". بالنسبة لهذين المؤلفين (Ziegler & Heller, 2000)، يمكن أن يكون هذا النمط من التفكير دائرياً إذا لم تُشرح العمليات والظروف والعوامل المتدخلة (Ziegler & Heller, 2000).

طريقة عملية لقراءة المفهوم هي التمييز بين ثلاثة مستويات غالباً ما تختلط:

المستوى	ما يمكن أن يقدمه	ما لا ينبغي أن يعنيه بحد ذاته
القدرة أو الإمكانيات	مؤشرات التعلم السريع، التفكير المتقدم، أو السهولة في مجالات معينة	أن الشخص سيتفوق في كل شيء
الأداء الملاحظ	أدلة على الإنجازات، المنتجات، أو النتائج في سياق معين	أن جميع الإمكانيات قد تم تحديدها
تنمية الموهبة	تقدم مستمر في مجال ما مع الممارسة، الدعم، والفرص	أن النتيجة مضمونة

هذا التمييز مفيد لأنه يتجنب تبسيطيين شائعين. الأول هو الاعتقاد بأن الإمكانيات تترجم دائمًا إلى أداء مرئي. والثاني هو الاعتقاد بأن القدرة العالية لا توجد إلا عندما تكون هناك بالفعل درجات ممتازة، أو جوائز، أو نتائج استثنائية. تؤكد دراسات مختلفة أن الأداء يمكن أن يعتمد على عوامل شخصية، ومدرسية، واجتماعية، وأن القدرة العالية يمكن أن تُعبر عنها بطرق مختلفة حسب السياق (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

التباين: لا يوجد ملف شخصي واحد

الأشخاص ذوو القدرات العالية لا يشكلون مجموعة موحدة. قد يتفوق البعض في التعلم الأكاديمي العام؛ والبعض الآخر في مجالات محددة؛ بينما يظهر آخرون ملفات شخصية غير متساوية، مع نقاط قوة كبيرة وجوانب أكثر عادية أو حتى ضعيفة. يميز البحث أحيانًا بين التفوق، والموهبة البسيطة، والموهبة المعقدة، والموهبة الأكاديمية، والموهبة الفنية (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). والتبكير، أو فئات أخرى، على الرغم من أن هذه الفروق تعتمد على النموذج المستخدم.

لهذا السبب، من الأفضل تجنب عبارات مثل "إذا كان لديه قدرات عالية، فسيكون جيدًا في كل شيء". النصوص التي تم تحليلها لا تدعم هذه الفكرة. يمكن للطالب أن يفكر بعمق كبير في مواضيع معينة، وفي الوقت نفسه، يواجه صعوبات في التنظيم، أو الكتابة، أو التكيف مع وتيرة الفصل الدراسي، أو الاهتمام بالمهام المتكررة. قد يظهر شخص آخر موهبة (Kerr, 1991; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012). لفظية، أو رياضية، أو موسيقية، أو مكانية، أو شخصية دون أن يعني ذلك تفوقًا عامًا في أي نشاط.

يؤثر التباين أيضًا على المستوى العاطفي والاجتماعي. قد يتمتع بعض الأشخاص بتكيف جيد وعلاقات مرضية؛ بينما قد يعاني آخرون من الملل، أو الضغط، أو الشعور بالاختلاف، أو نقص الاستجابة التعليمية المناسبة. يصر المؤلفون (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991). المذكورون على عدم تحويل أي من هذه الاحتمالات إلى قاعدة عامة.

في هذه النقطة، من المهم أن نكون حذرين بشكل خاص. القول بأن بعض الأشخاص ذوي القدرات العالية قد يحتاجون إلى دعم لا يعادل التأكيد على أن القدرات العالية مشكلة. وبالمثل، فإن الاعتراف بأن العديد منهم قد يكونون متكيفين جيدًا لا ينفي وجود احتياجات حقيقية. الاستنتاج الأكثر حكمة هو أن التكيف يعتمد على التفاعل بين الخصائص الشخصية، والبيئة، والفرص، والتوقعات، والاستجابة التعليمية.

بين الأدلة والنماذج والآراء

في هذا المجال، تتواجد الأدلة التجريبية، والنماذج النظرية، والتوجيهات التعليمية، وآراء المؤلفين. ليس كل شيء له نفس الوزن. يقدم جزء من المراجع أطرافًا مفاهيمية واسعة؛ ويركز جزء آخر على الصور النمطية، أو مقترحات التدخل، أو

النقاشات التعليمية المحددة. لذلك، سيسعى هذا الدليل إلى التمييز بين ما تتفق عليه عدة مراجع، وما ينبع من نموذج معين، وما يجب قراءته كفرضية أو موقف لمؤلفين محددين.

هناك نقاط يظهر فيها اتفاق واسع:

- (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Chung, 2023; Barrera-Algarín et al., 2024). لا يوجد تعريف واحد ومغلق للقدرات العالية.
- (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012). يمكن أن يقدم معامل الذكاء معلومات، لكنه لا يستنفذ الظاهرة.
- (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024). المجموعة غير متجانسة وقد تشمل ملفات شخصية مختلفة جدًا.
- (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). الاحتياجات التعليمية لا تختفي لمجرد وجود قدرة عالية.

هناك أيضًا نقاشات مفتوحة. يراجع زيغلر وهيلر، على سبيل المثال، النقاش حول ما إذا كان يجب فهم الموهبة كشيء فطري، أو كنتيجة للتعليم والممارسة، أو كمزيج معقد من العوامل. موقفهم لا يختزل الأداء الاستثنائي إلى سبب واحد: يقترحون تحليل كل مجال وكل حالة بدعم تجريبي، دون افتراض أن كل شيء ينبع من "موهبة" ثابتة أو أن كل شيء (Ziegler & Heller, 2000). يمكن تفسيره بالتدريب فقط.

خرافات من الأفضل تركها جانبًا منذ البداية

الخرافات جذابة لأنها تبسط الأمور. لكن في هذا الموضوع، يمكن أن تولد تأثيرين غير مفيدتين: إخفاء الاحتياجات الحقيقية أو تحويل الاختلاف إلى صورة كاريكاتورية. تشكك الوثائق المراجعة في كل من تمجيد القدرات العالية (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012). وتصنيفها كمرض.

إحدى الخرافات الأكثر انتشارًا هي أن الطلاب ذوي القدرات العالية "لا يحتاجون إلى مساعدة". هذه الفكرة نوقشت في مراجع مختلفة: فالقدرة العالية لا تضمن أن يجد الشخص التحدي المناسب بمفرده، أو ينظم تعلمه جيدًا، أو يتناسب مع (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). المنهج الدراسي، أو يتلقى توجيهًا كافيًا المساعدة، في هذا السياق، لا تعني الإفراط في الحماية أو التصنيف، بل تعني تعديل فرص التعلم والمرافقة بشكل أفضل.

خرافة أخرى شائعة هي الاعتقاد بأنه سيكون هناك دائمًا أداء مدرسي ممتاز. المواد التي تمت مراجعتها توضح هذه الفكرة. يمكن أن يسهل الأداء العالي الكشف، لكنه لا ينبغي أن يكون المعيار الوحيد لفهم الظاهرة. قد تكون هناك أيضًا قدرات غير مرئية، أو دافعية منخفضة في المهام المتكررة، أو نقص في التحدي، أو سياقات غير مناسبة، أو مواهب (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014). محددة لا تنعكس في الدرجات المعتادة.

هناك أيضًا الخرافة المعاكسة: تخيل الأشخاص ذوي القدرات العالية على أنهم بالضرورة غير متكيفين، أو ضعفاء، أو غير لبقين اجتماعيًا. يحلل تشونغ كيف يمكن لوسائل الإعلام أن تصور شخصيات ذات قدرات عالية من خلال صور نمطية للتناغم أو عدم التناغم، لكن المصدر نفسه يحذر من أن دراسته تتناول التمثيلات الإعلامية، وليس كيف يكون الأشخاص يوصي جيوديتشي أيضًا بتجنب الصورة الوحيدة للميزة بلا تكاليف، أو، على العكس، فكرة (Chung, 2023). في الواقع (Giudice, 2024). المعاناة الحتمية.

صياغة أكثر حكمة ستكون كالتالي: قد توجد نقاط قوة مهمة وأيضًا احتياجات للدعم، لكنها لا تظهر كلها في جميع الأشخاص ولا بنفس الشدة. السياق مهم.

ما فائدة الدليل التثقيفي

لا يحل الدليل التثقيفي محل التقييم المهني ولا يسمح بتشخيص أي شخص. وظيفته هي توفير اللغة، وتنظيم الأفكار وتقليل الالتباسات. في حالة القدرات العالية، يعني هذا المساعدة في النظر إلى ما وراء الإشارات المعزولة: سؤال معقد للغاية، أو قراءة مبكرة، أو ملل متكرر، أو درجة عالية يمكن أن تكون بيانات مثيرة للاهتمام، لكنها لا تكفي وحدها لاستنتاج أي شيء.

كما يتضمن ذلك الاعتراف بحدود المعلومات المتاحة. بعض المراجع المستخدمة هنا هي كتب توجيه تعليمي؛ وبعضها الآخر فصول نظرية، أو دراسات حول الصور النمطية، أو وثائق تقع في سياقات وطنية محددة. عندما يأتي عمل من إطار محدد، لا ينبغي نقله تلقائيًا إلى أي نظام تعليمي أو عائلي.

يمكن تلخيص نهج هذا الفصل في موقف واحد: الملاحظة الدقيقة، وتجنب التصنيفات المتسارعة، والبحث عن تفسيرات، سياقية. تُفهم القدرات العالية بشكل أفضل عند تحليلها جنبًا إلى جنب مع تاريخ التعلم، والفرص، والاهتمامات والرفاهية، والاستجابة التعليمية، والخصائص المحددة لكل شخص.

المصادر المستخدمة

حسب الاقتضاء، `knowledge/mitos.md` و `knowledge/definicion.md` استخدمت المراجع التالية من الملفات في كل قسم.

- CEPE. القدرات الفكرية العالية. برامج الإثراء المنهجي. أروكاس سانثيز، إي.، وفيرا لوتش، جي. (2012).
- القدرات. باريرا-ألغارين، إي.، لوبيز مينيسيس، إي.، وساراسولا سانثيز-سيرانو، جيه. إل. (المنسقون). (2024).
- داكنسون. العالية والتعليم: مقارنة من البحث
- مجلة تصوير الصور النمطية للموهوبين في وسائل إعلام قناة ديزني: تناغم أم عدم تناغم؟ تشونغ، د. (2023).
- 16-1، (3) أبحاث الطلاب، 12.
- <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>. نسخة أولية. مقدمة موجزة عن الموهبة لدى البالغين. جيوديتشي، أ. (2024).
- الجمعية الأمريكية للاستشارة والتنمية. دليل إرشادي للموهوبين والموهوبين. كير، بي. (1991).
- أي سي. تكييفات المناهج الدراسية للطلاب ذوي القدرات العالية من خلال الإرشاد. مولينا غارسيا، إل. (2014).
- إيديتوريل.
- الطلاب. فالاديز سييرا، إم. دي.، بيتانكورت موريهون، جيه.، وزافالا بيرينا، إم. إيه. (المحررون). (2012).
- إيديتوريل إل مانوال. (الطبعة الثانية) المتفوقون والموهوبون: التحديد، التقييم، والتدخل. منظور للمعلمين موديرنو.
- غير مكتمل في ملف APA مرجع. مفاهيم الموهبة من منظور ما وراء النظري. زيغلر، أ.، وهيلر، ك. أ. (2000).
- المعرفة.

فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)

02

ما هي القدرات الفكرية العالية؟

يعرض هذا الفصل موضوع «ما هي القدرات الفكرية العالية؟» بمنظور علمي متوازن وسياقي، مع التمييز بين الأدلة الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 22997 title: "ما هي القدرات الفكرية العالية" slug: "%d9%85%d8%a7-%d9%87%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d9%81%d9%83%d8%b1%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9" language: "ar" url: "https://gifted-hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d9%85%d8%a7-%d9%87%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d9%81%d9%83%d8%b1%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/" parent_id: 22796 menu_order: 0 date: "2026-07-13T19:31:55" modified: "2026-07-13T22:36:43" ---

يتطلب الحذر. لا يقدم الأدب تعريفًا واحدًا مقبولًا من جميع المؤلفين. تعتمد بعض القدرات الفكرية العالية الحديث عن المقاربات بشكل أكبر على الذكاء المقاس من خلال الاختبارات؛ بينما يدمج البعض الآخر الإبداع، والدافع، والالتزام (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

هذا النقص في الإجماع لا يعني أن المفهوم عديم الفائدة. بل يعني أنه يجب استخدامه بدقة. في المجالين التعليمي والنفسي، غالبًا ما تُستخدم القدرات العالية لفهم أنماط التعلم، واحتياجات الدعم، ونقاط القوة، والاستجابات التعليمية المحتملة. لا ينبغي استخدامها كوصم سريع، ولا كتفسير تلقائي لأي صعوبة، ولا كوعد بالنجاح.

في مجال واحد أو أكثر، ولكن إمكانات عالية في هذا الفصل، يتم تبني فكرة أولية: يمكن أن تشير القدرات العالية إلى هذه الإمكانيات لا تُعبر عن نفسها دائمًا بنفس الطريقة، ولا تضمن أداءً ممتازًا في جميع المجالات، ولا تحل محل التقييم المهني.

مفهوم واسع ومناقش

لفترة طويلة، تركّز جزء كبير من النقاش حول معامل الذكاء. في السياقات السيكمترية أو البحثية، غالبًا ما استخدم (Giudice, 2024; Simoes-Perlant, 2024; Molina García, 2014) معامل ذكاء حول 130 كنقطة فاصلة للحديث عن قدرة فكرية فائقة جدًا ومع ذلك، تحذر نفس هذه الخطوط البحثية والمقاربات التعليمية الأخرى من أن درجة واحدة (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

يصف الأدب المتخصص عادةً تطورًا من النماذج التي تركّز بشكل أكبر على قياس الذكاء نحو مقاربات أكثر ديناميكية، ومتعددة الأبعاد. في هذه المقاربات، يمكن أن ترتبط القدرة العالية بالقدرات المعرفية، والإبداع، والدافع، والفرص (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

هذا لا يعني أن جميع النماذج تقول الشيء نفسه. رينزولي، على سبيل المثال، يُستشهد به لتكريزه على التفاعل بين القدرة فوق المتوسطة، والإبداع، والالتزام بالمهمة. يفرق غاني بين الموهبة أو القدرات الطبيعية والموهبة المطورة من خلال التعلم والممارسة والظروف المواتية. توسع نماذج أخرى النظرة لتشمل أنواعًا مختلفة من القدرات، على الرغم من (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

طريقة لتنظيم المعلومات حول الإمكانيات: بناء واسع لهذا السبب، قد يكون من المفيد فهم القدرات العالية على أنها، والتعلم، والأداء، والسياق، والاحتياجات، دائمًا من نموذج محدد وبحدود واضحة.

الإمكانات والأداء والموهبة ليست شيئًا واحدًا

أحد أكثر الالتباسات شيوعًا هو التعامل مع ثلاث أفكار على أنها متكافئة، وهي أفكار من المهم فصلها: الإمكانات، والأداء والموهبة المطورة. تُظهر النصوص التي تم تحليلها أن بعض المؤلفين يُعرّفون القدرات العالية على أنها إمكانات، بينما يربطها آخرون أكثر بالأداء الملحوظ أو بتنمية الموهبة في مجالات محددة (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

يُعد التمييز مهمًا لأن الشخص قد يُظهر سهولة في التعلم أو تفكيرًا متقدمًا دون أن يترجم ذلك دائمًا إلى درجات ممتازة. كما أن الأداء المدرسي المرتفع، إذا أخذ بمعزل عن غيره، لا يكفي للاستنتاج بوجود قدرة عالية.

ما هو الأفضل عدم افتراضه	ما يصفه	المفهوم
أنها ستُعبّر دائمًا عن نفسها كنجاح مرئي	القدرة على التعلم أو التفكير أو الإبداع بمستوى عالٍ في مجال واحد أو أكثر	الإمكانات
أنها تشرح قدرة الشخص بالكامل	النتائج الملحوظة في المهام، الاختبارات، المنتجات، أو السياق المدرسي	الأداء
أنها موجودة بنفس الشكل في جميع المجالات	كفاءة متقدمة في مجال معين، عادةً مع الممارسة والفرص	الموهبة المطورة

يحذر زيغلر وهيلر من خطر نظري مهم: استخدام تسمية "الموهوب" كتفسير دائري. القول بأن شخصًا ما يؤدي بشكل جيد "لأنه موهوب" والاستنتاج بأنه موهوب "لأنه يؤدي بشكل جيد" لا يوضح العمليات النفسية، أو التعلمات، أو لا ينفى نقده وجود اختلافات ذات صلة بين الأشخاص؛ (Ziegler & Heller, 2000). الفرص، أو الظروف التي تدخلت بل يشكك في أن محل التسمية محل التفسير.

يساعد نموذج غاني، المذكور في عدة مراجع، على فهم هذا الاختلاف: يمكن للقدرات الطبيعية أن تسهل الكفاءات (Valadez) المتميزة، لكن الموهبة عادة ما تتطلب وسطاء شخصيين وبيئيين، مثل الممارسة والدافع والدعم والفرص (Sierra et al., 2012; Molina García, 2014). إنها فرضية نظرية مؤثرة، وليست قاعدة ميكانيكية.

لا يوجد ملف تعريف واحد للقدرة العالية

(Molina García, 2014) غير متجانسة يتفق الأدب على أن الأشخاص ذوي القدرات العالية يشكلون مجموعة قد يتفوق البعض في (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991). التفكير اللفظي، والبعض الآخر في الرياضيات، أو الموسيقى، أو التفكير المكاني، أو الإبداع، أو القيادة، أو التعلم الأكاديمي، أو المجالات الفنية. قد يُظهر آخرون ملفًا عامًا أكثر، مع نقاط قوة واسعة، ولكن حتى في هذه الحالات لا ينبغي افتراض أن كل شيء سيعمل بنفس المستوى.

تُفرّق بعض الوثائق بين الموهبة الفائقة، والموهبة البسيطة، والموهبة المعقدة، والموهبة الأكاديمية، والموهبة الفنية (Molina García, 2014) والتبكير، أو الإعجاز، على الرغم من أنها تُقر بأن المصطلحات لا تُستخدم دائمًا بشكل موحد في السياق المكسيكي، على سبيل المثال، يظهر (Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012). تعبير "القدرات المتميزة"، والذي يمكن أن يشمل المجالات الفكرية، والإبداعية، والاجتماعية-العاطفية، والفنية، أو في سياقات (Valadez Sierra et al., 2012) الحركية، دائمًا فيما يتعلق بالمجموعة الاجتماعية والتعليمية المرجعية أو الطلاب ذوي القدرات العالية (high ability) أو القدرة العالية (giftedness) أخرى، يُتحدث أكثر عن الموهبة (alumnado con altas capacidades).

يتطلب هذا التنوع في المصطلحات توخي الحذر. قد يكون للتعريف الإداري، وتعريف البحث، والتعريف التعليمي أهداف مختلفة: اختيار عينة، أو الوصول إلى برنامج مدرسي، أو توجيه تدابير الدعم.

يمكن لمثال بسيط أن يوضح ذلك. قد يُظهر الطفل الذي يتعلم القراءة مبكرًا جدًا إشارة مهمة، لكن هذه الإشارة المعزولة لا تكفي لاستنتاج أي شيء. قد لا تُظهر المراهقة ذات القدرة الرياضية الكبيرة نفس المستوى في الكتابة أو التخطيط (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991). يصر المؤلفون الذين تمت استشارتهم على أن السمة اللافتة يجب أن تُفسر ضمن ملف شخصي أوسع (Simoës-Perlant, 2024).

دور معامل الذكاء: مفيد، لكنه محدود

لا يزال معامل الذكاء مقياسًا ذا صلة في العديد من عمليات التحديد، خاصة عند استخدام اختبارات موحدة يديرها قد يكون هذا (Simoës-Perlant, 2024). متخصصون. تستخدم بعض الأبحاث معايير كمية واضحة لتحديد عيبتها مناسبة لدراسات معينة، لأنه يسمح بتحديد من يتم البحث عنه بدقة.

تظهر المشكلة عندما يتم نقل هذا التعريف المقيد إلى جميع الاستخدامات الممكنة للمفهوم. سيمويس-بيرلانت، على سبيل المثال، يميز عمدًا بين الأطفال ذوي معامل الذكاء المرتفع والتعريفات الأوسع للموهبة الفائقة، وذلك على وجه التحديد (Simoës-Perlant, 2024). لتجنب التعميم بما يتجاوز معيار الاختيار الخاص به.

تتفق المقاربات التعليمية التي تمت مراجعتها عادةً على فكرة حذرة: يمكن أن توفر اختبارات الذكاء معلومات قيمة، ولكن يجب تفسيرها جنبًا إلى جنب مع الملاحظة، والأداء، والإبداع، والاهتمامات، وأسلوب التعلم، والسياق الأسري (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Kerr, 1991).

بالإضافة إلى ذلك، قد تخفي النتيجة الإجمالية ملفات تعريف غير متساوية. لذلك، توصي أعمال مختلفة بعدم اختزال بالإضافة إلى ذلك، قد تخفي النتيجة الإجمالية ملفات تعريف غير متساوية. لذلك، توصي أعمال مختلفة بعدم اختزال (Kerr, 1991; Barrera-Algarín et al., 2024). فهم الشخص إلى رقم واحد.

التعرف ليس وصمًا

يُشدد الأدب حول تحديد الهوية على أن العملية يجب أن يكون لها غرض تعليمي أو نفسي تربوي واضح. لا ينبغي أن يعني التحديد وضع وصمة وإغلاق المحادثة، بل فهم أفضل لما يحتاجه الشخص للتعلم والمشاركة والتطور (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

توصي المقترحات التي تمت مراجعتها بدمج الاختبارات الرسمية، وملاحظة المعلمين، والمعلومات الأسرية، والمنتجات (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991). تسعى هذه الرؤية متعددة الأبعاد إلى تقليل خطرين: تحديد فقط أولئك الذين (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012). يتناسبون مع الصورة النمطية للأداء الجيد، واستبعاد أولئك الذين يُظهرون ملفات تعريف أقل وضوحًا.

كما يتم التحذير من التحيزات المحتملة. قد يؤدي التحديد القائم فقط على الأداء المدرسي، أو ترشيح المعلمين، أو نقاط القطع الصارمة جدًا إلى استبعاد الطلاب من الخلفيات المحرومة، أو الأقليات الثقافية، أو الملفات الشخصية ذات لا يعني هذا التحذير أن أي شك (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012). الصعوبات المرتبطة كافٍ، بل يجب أن تكون الإجراءات دقيقة ومناسبة للسياق.

في الأعمار المبكرة، يوصي بعض المؤلفين بحذر خاص. قد يكون من الأكثر حكمة الحديث عن التبكير، أو المؤشرات، أو الاحتمالية بدلاً من استنتاج قاطع، لأن بعض الملفات الشخصية تتوطد، أو تتغير، أو تُعبر عن نفسها بطريقة أخرى مع (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). النضج.

التقييم المهني والتشخيص السريري

في النشر، من الضروري التمييز جيدًا بين ثلاثة مستويات: الكشف، والتحديد التعليمي، والتشخيص السريري. يمكن أن يبدأ الكشف بملاحظات من الأسرة أو المعلمين. يتطلب التحديد التعليمي أو النفسي التربوي عادةً تقييمًا أوسع، يهدف إلى فهم الاحتياجات وتخطيط الاستجابات. ينتمي التشخيص السريري إلى إطار آخر ويجب أن يقوم به أفراد مؤهلون (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

“لا ينبغي تقديم القدرات العالية كمرض أو كتشخيص طبي بحد ذاته. تستخدم بعض المنشورات كلمة ”تشخيص بالمعنى التعليمي أو النفسي التربوي، لكن العديد من الملاحظات العملية توصي، لدليل توضيحي، بالحديث بدقة أكبر عن (Barrera-Algarín et al., 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

من المهم أيضًا تجنب الاستدلالات السريرية من السمات العامة. قد تظهر الاهتمامات الشديدة، والحساسية، والملل والإبداع، وسرعة التعلم، أو التطور غير المتكافئ في ملفات تعريف مختلفة جدًا. لا تسمح هذه السمات وحدها بالاستنتاج بأن الشخص لديه قدرات عالية أو حالة أخرى. عندما تكون هناك شكوك ذات صلة، فإن الخيار الحكيم هو اللجوء إلى المتخصصين ذوي التدريب والأدوات المناسبة (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

طريقة حكيمة لفهم المفهوم

يجب أن يتضمن التعريف التوضيحي المعقول عدة فروق دقيقة. قد تنطوي القدرات العالية على إمكانات عالية أو أداء متقدم في مجال واحد أو أكثر. يمكن التعبير عنها بشكل عام أو خاص. يعتمد تحديدها على النموذج النظري، والأدوات (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

لا يهدف هذا التعريف إلى إنهاء النقاش. بل يساعد على تجنب الاختزالات المتكررة: فالقدرات العالية لا تعادل ببساطة الحصول على درجات جيدة، أو ”امتلاك معدل ذكاء مرتفع“، أو ”أن تكون مبدعًا“، أو ”التعلم السريع“. كل من هذه الأفكار يمكن أن توفر معلومات، ولكن لا يكفي أي منها بمفرده.

السؤال المفيد ليس فقط ”هل لديه قدرات عالية أم لا؟“، كما لو كانت خانة جامدة. في العديد من السياقات التعليمية، يكون السؤال الأكثر إثارة هو ما هي نقاط القوة الملاحظة، وما هي الاحتياجات التي تظهر، وفي أي المجالات يتفوق. وما هي الاستجابة التعليمية التي ستكون منطقية.

المصادر المستخدمة

- CEPE. القدرات الفكرية العالية. أروكاس سانشيز، إي، وفيرا لوتش، جي. (2012).
- القدرات. باريرا-ألغارين، إي، لوبيز مينيسيس، إي، وساراسولا سانشيز-سيرانو، جيه. إل. (المنسقون). (2024).
- Dykinson. العالية والتعليم.
- نسخة أولية. مقدمة موجزة عن الموهبة لدى البالغين. جيوديس، أ. (2024).
- الجمعية الأمريكية للاستشارات. دليل إرشادي لتقديم المشورة للموهوبين والتميزين. كير، ب. (1991).
- والتنمية.
- IC Editorial. التكيفات المنهجية للطلاب ذوي القدرات العالية. مولينا غارسيا، إل. (2014).
- تقييم مخاوف الأطفال: تأثير المستوى المعرفي. سيمويس-بيرلانت، أ. (2024).
- الطلاب. فالاديز سييرا، إم. دي، بيتانكورت موريهون، جيه، وزافالا بيرينا، إم. أ. (المحررون). (2012).
- Editorial El Manual Moderno. الموهوبون والتميزون.
- غير مكمّل APA مرجع. مفاهيم الموهبة من منظور ما وراء النظري. زيغلر، أ، وهيلر، ك. أ. (2000).

فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)

03

أساطير ومفاهيم خاطئة حول القدرات العالية

يعرض هذا الفصل موضوع «أساطير ومفاهيم خاطئة حول القدرات العالية» بمنظور علمي متوازن وسياقي مع التمييز بين الأدلة الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 22892 title: "أساطير ومفاهيم خاطئة حول القدرات العالية" slug: "%d8%a3%d8%b3%d8%a7%d8%b7%d9%8a%d8%b1-%d9%88%d9%85%d9%81%d8%a7%d9%87%d9%8a%d9%85-%d8%ae%d8%a7%d8%b7%d8%a6%d8%a9-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7" language: "ar" url: "https://gifted-hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d8%a3%d8%b3%d8%a7%d8%b7%d9%8a%d9%88%d9%85%d9%81%d8%a7%d9%87%d9%8a%d9%85-%d8%ae%d8%a7%d8%b7%d8%a6%d8%a9-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7/" parent_id: 22796 menu_order: 0 date: "2026-07-13T19:34:11" modified: "2026-07-13T22:16:27" ---

عادةً ما يثير الحديث عن القدرات الفكرية العالية توقعات متباينة للغاية. فبالنسبة لبعض الأشخاص، يستحضر هذا التعبير النجاح الأكاديمي، والسرعة الذهنية، وسهولة التعلم. وبالنسبة لآخرين، فإنه يوحي بالعزلة، أو المعاناة، أو مشاكل التكيف. وتدعو المراجع العلمية إلى الحذر من كلا الطرفين: فلا يمكن فهم القدرة العالية كميزة تلقائية في أي سياق، ولا (Molina García, 2014; Giudice, 2024; Neihart, 1999). يصح تقديمها كسبب حتمي للاستياء

للقدرات العالية. تركز بعض لا يوجد تعريف واحد ومقبول عالميًا: ينبع جزء كبير من الأساطير من صعوبة مسبقة، النماذج بشكل أكبر على الذكاء المقاس من خلال الاختبارات؛ بينما تدمج نماذج أخرى الإبداع، والدافع، والالتزام بالمهمة (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). ولهذا السبب، قد يستخدم أشخاص مختلفون المصطلح نفسه. للإشارة إلى حقائق غير متطابقة

لا يقدم هذا الفصل معايير لتحديد الهوية ولا يحل محل التقييم المهني. إن هدفه أكثر تواضعًا: فصل بعض المعتقدات الشائعة عما تسمح المراجع المتاحة بتأكيد بحذر.

لماذا تبدو الأساطير مقنعة

نادرًا ما تظهر الأساطير حول القدرات العالية من فراغ. فهي عادةً ما تنطلق من ملاحظات جزئية: فهناك طلاب يتعلمون بسرعة، وأشخاص يبرزون في مجال معين، وطلاب يشعرون بالملل من المهام المتكررة، أو أطفال لديهم اهتمامات غير معتادة بالنسبة لأعمارهم. وتكمن المشكلة عندما تتحول هذه الملاحظات إلى قواعد عامة.

فليس الجميع يبرزون في المجالات. متنوعة تصف الأدبيات المتخصصة الأشخاص ذوي القدرات العالية بأنهم مجموعة نفسها، وليس للجميع الملف العاطفي نفسه، ولا يستجيب الجميع بالطريقة نفسها للبيئة المدرسية، ولا يطور الجميع (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Conklin, 2015; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). إمكاناتهم بالطريقة نفسها

تؤثر التمثيلات الثقافية أيضًا. تشير بعض الدراسات إلى أن وسائل الإعلام قد تقدم صورًا نمطية: العبقرى الأخرق اجتماعيًا، أو الفتاة العبقرية المنعزلة، أو الطالب الذي لا يحتاج إلى مساعدة، أو الشخص الاستثنائي المقدر له النجاح هذه الصور لا تصف الواقع بالضرورة؛ بل تظهر (Chung, 2023; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). الأفكار المتداولة اجتماعيًا والتي قد تؤثر على نظرة العائلات والمعلمين والطلاب

المعتقدات الشائعة وقراءات أكثر حذرًا

يلخص الجدول التالي بعض المفاهيم الخاطئة المعتادة. ولا يهدف إلى إنهاء النقاش، بل إلى إظهار سبب تفضيل صياغة الموضوع بلمسات من الدقة.

معتقد مبسط	قراءة أكثر حذرًا بناءً على المراجع العلمية
“إذا كان لديه قدرات عالية، فسوف يبرز في كل شيء.”	يمكن أن توجد ملفات غير متساوية: نقاط قوة واضحة في بعض المجالات، أو (Conklin, 2015; Valadez Sierra et al., 2012). اهتمامات محددة، أو أداء متغير، أو مواهب ملموسة.
معدل الذكاء يفسر كل شيء.	يمكن لمعدل الذكاء أن يوفر معلومات ذات صلة، لكنه لا يستوعب تعقيد الظاهرة (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).
لا يحتاج إلى دعم؛ سوف “يتدبر أمره.”	قد يحتاج الطلاب ذوو القدرات العالية إلى تعديلات تعليمية، أو توجيه، أو مرافقة (Kerr, 1991; Tomlinson, 2004; Molina García, 2014).
القدرات العالية تنطوي على “مشاكل عاطفية.”	الأدلة المتاحة لا تسمح بدعم وجود علاقة عامة وتلقائية. قد يواجه بعض الأشخاص صعوبات، ولكن لا ينبغي عزوها ببساطة إلى القدرة العالية (Neihart, 1999; Doobay et al., 2014; Simoës-Perlant, 2024).
إذا لم يحصل على درجات جيدة، فلا يمكن أن يكون “لديه قدرات عالية.”	يمكن للأداء المرئي أن يسهل الكشف، لكن الإمكانيات والموهبة المطورة والدرجات (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).
“الموهبة هبة ثابتة.”	تعترف بعض النماذج بالاختلافات الفردية ذات الصلة، لكنها عادةً ما تضعها ضمن (Ziegler & Heller, 2000; Shavinina & Ferrari, 2004; Valadez Sierra et al., 2012). عمليات التعلم، والممارسة، والفرص، والدافع، والسياق.

أسطورة الأداء المثالي

من أكثر الأفكار استمرارًا هي أن الشخص ذو القدرات العالية يجب أن يحصل على نتائج جيدة في كل شيء. قد يبدو هذا الاعتقاد منطقيًا من الخارج: فإذا كان لدى شخص ما قدرة عالية، فمن المتوقع أن يكون الأداء مرتفعًا دائمًا. ومع ذلك، فإن الدراسات التي تمت استشارتها لا تدعم هذا التكافؤ بشكل عام.

يعتمد الأداء على عوامل كثيرة: المجال المحدد، والاهتمام، ونوع التدريس، ومستوى التحدي، والدافع، والفرص والصعوبات المحتملة المرتبطة به. وتؤكد بعض المناهج التعليمية أن الطلاب ذوي القدرات العالية لا يشكلون كتلة (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

يمكن أن يكون لهذا الخلط عواقب عملية. فإذا كان من المتوقع أن يكون كل طالب ذي قدرات عالية متفوقًا ومستقلًا ومثابرًا، فقد يمر أولئك الذين لا يتناسبون مع هذا الملف دون أن يلاحظهم أحد. فقد تظهر طالبة لديها قدرة كبيرة على التفكير أداءً منخفضًا إذا لم يقدم لها المنهج تحديًا أو إذا كانت هناك صعوبات أخرى تتداخل. وهذا لا يعني أن أي أداء منخفض يشير إلى قدرات عالية؛ بل يعني أن الدرجات، إذا أخذت بمعزل عن غيرها، لا ينبغي أن تنهي النقاش.

معدل الذكاء: مهم، لكنه غير كافٍ

تتمثل أسطورة أخرى شائعة في اختزال القدرات العالية في رقم واحد. لقد لعب معدل الذكاء دورًا تاريخيًا ذا صلة ولا يزال يمثل معلومة مفيدة في العديد من عمليات التقييم. تشير بعض المراجع إلى الاستخدام التقليدي لنقاط القطع، مثل (Giudice, 2024) معدل ذكاء 130، لكنها تحذر من أن تفسير الحدود الرقمية بشكل صارم قد يكون مشكلة.

لا يكمن الخلاف في ما إذا كانت الاختبارات يمكن أن توفر معلومات؛ فهي توفرها في كثير من الأحيان. المسألة هي ماذا نفعل بها. تصف الأدبيات مفاهيم مختلفة للقدرات العالية: إمكانيات، أو أداء، أو موهبة مطورة، أو مزيج من القدرات (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

يطرح زيغلر وهيلر تحذيرًا مفيدًا: لا يُنصح باستخدام تسمية "موهوب" كتفسير دائري. فالقول بأن شخصًا ما يؤدي كثيرًا "لأنه موهوب" والاستنتاج بأنه موهوب "لأنه يؤدي كثيرًا" لا يفسر القدرات، أو التعلم، أو الدعم، أو الفرص التي (Ziegler & Heller, 2000) تتدخل في ذلك.

الإمكانات لا تعني وعدًا بالنجاح

يفصل مؤلفون مختلفون بين القدرة، والإمكانات، والأداء، والموهبة المطورة. يساعد هذا التمييز في تفكيك أسطورتين متناقضتين: فكرة أن من لديه قدرات عالية سيصل بالضرورة إلى أهداف بعيدة، وفكرة أنه لا يمكن التحدث عن قدرات عالية إلا عند وجود إنجاز استثنائي بالفعل.

يفرق نموذج غانيه، الوارد في المواد التي تمت مراجعتها، بين الموهبة أو القدرات الطبيعية والموهبة المطورة من خلال هذا المنظور لا ينفي وجود فروق (Valadez Sierra et al., 2012) التعلم المنهجي، والممارسة، والدافع، وظروف البيئة أولية بين الأشخاص، لكنه يتجنب تقديم الموهبة كشيء يتجلى من تلقاء نفسه.

من الناحية التوعوية، يمكن القول إن الإمكانات تفتح الاحتمالات، لكنها لا تضمن مسارًا محددًا. فالبينة ذات التوقعات المدروسة، وفرص التعلم، والتحدي الكافي يمكن أن تعزز التطور. ومع ذلك، لا يسمح البحث بالوعد بالنتائج: فلا يوجد تدخل محدد يضمن النجاح، ولا ينفي نقص النجاح المرئي تمامًا وجود قدرات عالية.

لا يحتاج إلى مساعدة: أسطورة ذات آثار حقيقية

تظهر فكرة أن الطلاب ذوي القدرات العالية يمكنهم تدبر أمورهم بأنفسهم موضع تساؤل في مراجع مختلفة. تشير كثير إلى أنه لا ينبغي افتراض أن الطلاب ذوي القدرة العالية مكتفون ذاتيًا في التوجيه الأكاديمي أو الشخصي أو المهني كما يرى مولينا غارسيا وتوملينسون، من منظور تعليمي، أنه قد يكون من الضروري تعديل المنهج أو (Kerr, 1991) (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004) تمييزه عندما لا يوفر التعلم العادي تحديًا كافيًا.

هذا لا يعني أن كل طالب ذي قدرات عالية يحتاج إلى الاستجابة نفسها. فالاهتمام التعليمي يعتمد على الملف الشخصي والسياق، ومجال القوة، والعمر، وكيفية عيش التجربة المدرسية. لا ينبغي تفسير الحاجة إلى الدعم على أنها هشاشة، بل كمسألة مواءمة بين الشخص والبيئة.

كما يستحق النقاش حول العدالة توضيحًا. يتناول توملينسون التوتر بين تقديم فرص محددة وتجنب الممارسات الإقصائية. ومن هذا المنظور، يتم تبرير الاهتمام المتمايز بالاحتياجات التعليمية، وليس بتفوق شخصي مفترض (Tomlinson, 2004).

العاطفة، والتكيف، وخطر التشخيص المرضي

تقدم أسطورة كلاسيكية الأشخاص ذوي القدرات العالية على أنهم وحيدون، أو قلقون، أو غير متكيفين بشكل حتمي. وتتخيلهم أسطورة أخرى، في الاتجاه المعاكس، مرنين دائماً، وناضجين، ومتكيفين جيداً. وتوصي الدراسات المذكورة بتجنب كلا الطرفين.

تشكك نيهارت، في مراجعة حول الرفاه النفسي، في أن القدرة الفكرية العالية تنطوي بشكل عام على المزيد من الاكتئاب، أو القلق، أو الانتحار، أو مشاكل التكيف. كما لا تؤكد المؤلفة أنها تضمن الرفاهية: فيبدو أن النتائج تعتمد على: ويضيف دوباي وزملاؤه لمحة أخرى. (Neihart, 1999) نوع ودرجة القدرة، والتكيف التعليمي، والسمات الشخصية (Doobay et al., 2014) القدرة العالية لا تستبعد وجود التوحد أو احتياجات سريرية أو تكيفية أخرى.

كما لم تجد سيمويس-بيرلانت، عند دراسة مخاوف الأطفال، دعماً لتأكيد شامل مفاده أن الأطفال ذوي معدل الذكاء المرتفع لديهم مخاوف أكثر حدة من ذوي معدل الذكاء العادي في العينة التي تم تحليلها. وتترك المؤلفة الباب مفتوحاً (Simoës-Perlant, 2024) لاحتمال وجود اختلافات في أشكال التعبير، لكنها تحذر من التعميمات.

الفكرة الحذرة هي كالتالي: قد يكون هناك أشخاص ذوو قدرات عالية يحتاجون إلى دعم عاطفي، أو اجتماعي، أو سريري، ولكن لا ينبغي استنتاج هذه الحاجة فقط من خلال المسمى. وبالعكس، لا ينبغي استخدام القدرة الفكرية العالية لإنكار الصعوبات الحقيقية.

الإبداع، والموهبة، ومجالات محددة

يتمثل خلط معتاد آخر في التعامل مع القدرات العالية كما لو كانت شيئاً واحداً. تميز الأدبيات بين القدرة الفكرية العامة (Valadez) والموهبة الأكاديمية، والإبداع، والموهبة الفنية، والموهبة الرياضية، والموهبة اللفظية، أو مجالات أخرى هذا التمييز مهم لأن الشخص قد يظهر قوة ملحوظة في مجال ما وليس في (Sierra et al., 2012; Neihart, 1999). مجالات أخرى.

يستحق الإبداع حذراً إضافياً. تتضمنه بعض مفاهيم القدرات العالية كمكون ذي صلة، بينما تتعامل معه مفاهيم أخرى كمجال محدد. يتبنى تريفينجر موقفاً وسطاً: الإبداع ليس مستحيل التقييم، ولكنه لا يمكن اختزاله في درجة واحدة (Treffinger, 2004) دون تعريف واضح للمفهوم.

لهذا السبب من الأفضل تجنب جمل مثل "إذا كان من ذوي القدرات العالية، فسيكون مبدعاً" أو "إذا كان مبدعاً، فلديه قدرات عالية". قد تكون هناك علاقة في بعض النماذج والملفات، لكن النصوص التي تمت مراجعتها لا تبرر تحويل هذه العلاقة إلى قاعدة عالمية.

نظرة أقل راحة، لكنها أكثر فائدة

لا يقتصر تفكيك الأساطير على استبدال صورة كاريكاتورية بأخرى. فإذا تم التخلي عن فكرة "العبقري الذي ينجح بمفرده"، فلا داعي للانتقال إلى صورة الشخص المحكوم عليه بالمعاناة. تجمع النظرة الأكثر فائدة بين عدة تحذيرات الاعتراف بالتنوع، والتمييز بين الإمكانيات والأداء، والاهتمام بالسياق، وعدم إنكار احتياجات الدعم المحتملة، وتجنب (Molina García, 2014; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024) الاستنتاجات السريرية من سمات معزولة.

المصادر المستخدمة

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012)، القدرات الفكرية العالية،
- Chung (2023)، تصوير الصور النمطية للموهوبين في وسائل إعلام قناة ديزني،
- Conklin (2015)، تمييز المنهج للمتعلمين الموهوبين،
- Doobay et al. (2014)،... الاختلافات المعرفية والتكيفية والنفسية والاجتماعية،
- Giudice (2024)، مقدمة موجزة عن الموهبة لدى البالغين،
- González-Víllora & Pastor-Vicedo (2024)، ما وراء الدرجات،
- Kerr (1991)، دليل لإرشاد الموهوبين والمتفوقين،
- Molina García (2014)، التعديلات المنهجية للطلاب ذوي القدرات العالية،
- Neihart (1999)، تأثير الموهبة على الرفاه النفسي،
- Shavinina & Ferrari (2004)، ما وراء المعرفة،
- Simoës-Perlant (2024)، تقييم مخاوف الأطفال،
- Tomlinson (2004)، التمايز للطلاب الموهوبين والمتفوقين،
- Treffinger (2004)، الإبداع والموهبة،
- Valadez Sierra et al. (2012)، الطلاب الموهوبون والمتفوقون،
- Ziegler & Heller (2000)، غير مكتمل في ملف المعرفة APA مرجع. مفاهيم الموهبة من منظور ميتانظري،

فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)

04

كيف يتم تحديد ذوي القدرات العالية

يعرض هذا الفصل موضوع «كيف يتم تحديد ذوي القدرات العالية» بمنظور علمي متوازن وسياقي، مع التمييز بين الأدلة الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 22872 title: "كيف يتم تحديد ذوي القدرات العالية" slug: "%d9%83%d9%8a%d9%81-%d9%8a%d8%aa%d9%85-%d8%aa%d8%ad%d8%af%d9%8a%d8%af-%d8%b0%d9%88%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9" language: "ar" url: "https://gifted-hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d9%83%d9%8a%d9%81-%d9%8a%d8%aa%d9%85-%d8%aa%d8%ad%d8%af%d9%8a%d8%af-%d8%b0%d9%88%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/" parent_id: 22796 menu_order: 0 date: "2026-07-13T19:36:40" modified: "2026-07-13T22:12:42" ---

لا ينبغي فهم تحديد القدرات العالية على أنه وضع ملصق سريع بناءً على سلوك لافت أو درجة منفردة. بل يظهر في تهدف إلى فهم الاحتياجات التعليمية ونقاط القوة عملية لجمع المعلومات وتفسيرها المواد المراجعة على أنه (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

لا يتم إجراء التحديد دائماً بالطريقة نفسها. فهو يعتمد على النموذج النظري، ومعايير النظام التعليمي، والأدوات المتاحة، وهدف التقييم. وقد اعتمدت بعض التصورات تاريخياً على اختبارات الذكاء؛ بينما تُدرج تصورات أخرى قدرات (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; Pfeiffer, 2015). محددة، والإبداع، والدافعية، والأداء، والسياس، وتنمية الموهبة أو مجالات بعينها

لا يقدم هذا الفصل إجراءً لكي تقوم أسرة أو معلم/ة أو شخص بالغ بـ«تشخيص» نفسه. بل يلخص كيف يُطرح التحديد عادةً في الأدبيات التربوية والنفسية-التربوية، وما الحدود التي تشير إليها المصادر

الكشف ليس هو التقييم

في اللغة اليومية تُستخدم كثيرًا كلمات مثل الكشف، والتحديد، والتقييم أو التشخيص على أنها مترادفات. وتُظهر الكشف المصادر المراجعة أنها لا تعني دائماً الشيء نفسه. في السياق المدرسي الإسباني، تفضل عدة أعمال الحديث عن لأن الهدف الأساسي ليس سريريًا بل تعليمي: مواءمة الاستجابة وتوجيه، التقييم النفسي-التربوي أو التحديد والقرارات (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

المصطلح	ما الذي يتضمنه عادةً	أهم نقطة للحد
الكشف الأولي	ملاحظة المؤشرات، وجمع الإشارات من الأسرة أو هيئة التدريس، ومراجعة الأداء أو الاهتمامات أو الإنتاجات	قد يطلق عملية تقييم، لكنه لا يكفي للاستنتاج بوجود قدرات عالية.
التحديد التعليمي	دمج عدة مصادر لاتخاذ قرار بشأن وجود احتياجات محددة وما التدابير التي يجدر دراستها	يعتمد على النموذج والمعايير والسياق المدرسي.
التقييم النفسي-التربوي	عملية مهنية أوسع: القدرات، والتعلم، والسياس الأسري والمدرسي، والنمو الاجتماعي-الوجداني، والاحتياجات	يجب أن يجريه مختصون مؤهلون وأن يُترجم إلى إرشادات مفيدة
التشخيص السريري	تقييم صحي أو نفسي للاضطرابات أو الحالات السريرية عند الاقتضاء	لا يعادل تلقائيًا التحديد التعليمي للقدرات العالية.

يساعد هذا التمييز على تجنب خطأين: اعتبار أي إشارة إلى التكبير أو الفضول أو الأداء المرتفع دليلاً نهائياً، أو الاعتقاد بأنه إذا لم توجد تسمية رسمية فلا يمكن أن تكون هناك احتياجات تعليمية حقيقية. بين الانطباع الأولي والخلاصة المهنية مسار يجب قطعه بحذر.

لماذا لا تكفي أداة اختبار واحدة

كان لمعامل الذكاء دور تاريخي مهم في تحديد القدرات العالية. وتقرّ عدة مصادر بأن اختبارات الذكاء قد تقدم معلومات (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pfeiffer, 2015) ذات صلة، خاصةً عندما تُختار جيداً وتُطبّق وتُفسّر على نحو صحيح كما تظهر نقاط قطع محددة في بعض الأطر أو الدراسات، مثل معامل ذكاء يساوي 130 أو أعلى، أو رتب مئينية (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

والفارق الدقيق حاسم: فهذه نقاط القطع تنتمي إلى نماذج أو أبحاث أو إجراءات مؤسسية محددة. ولا تشكل تعريفاً عالمياً. ويحذر زيغلر وهيلر من أن اختزال التحديد إلى عتبة رقمية قد يكون ضعيفاً من الناحية المفاهيمية إذا لم يُوضّح (Ziegler & Heller, 2000) ما العمليات النفسية أو مجالات الأداء أو الاحتياجات التي يجري تقييمها.

كما أن للاختبارات السيكومترية حدوداً. فقد تتأثر نتائجها بخطأ القياس، واللغة، والثقافة، والألفة مع الصيغة، والقلق (Kerr, 1991; Pfeiffer, 2015; Valadez Sierra et al., 2012). أو بملفات معرفية غير متوازنة وقد تخفي الدرجة الإجمالية نقاط قوة وضعف داخلية: فمثلاً قد يتعايش ملف مرتفع جداً في الاستدلال اللفظي مع (Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991) سرعة معالجة أكثر تواضعاً.

ما المعلومات التي تُجمع عادةً

عندما تدافع المصادر عن تحديد متعدد الأبعاد، فهي لا تقول إنه يجب تكديس البيانات بلا معيار. الفكرة هي الجمع بين معلومات تساعد على فهم ملف الشخص وسياقه بشكل أفضل. وتكرر في النصوص المراجعة عدة مصادر للمعلومات (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015):

- اختبارات معيارية للذكاء أو القدرات أو التحصيل أو الإبداع، عندما تكون ملائمة.
- ملاحظة هيئة التدريس في الصف، خاصةً إذا كانت منهجية ولا تقتصر على انطباعات عامة.
- معلومات الأسرة حول النمو، والاهتمامات، وإيقاع التعلم، والسلوك خارج المدرسة، والخبرات السابقة.
- إنتاجات الطالب/ة: أعمال، مشاريع، أسئلة، حلول أصلية أو أداء في مهام تتطلب تحدياً.
- أسلوب التعلم، والدافعية، والاهتمامات المستمرة، والسياق المدرسي والأسري والاجتماعي.

لا تلغي هذه التركيبة جميع الأخطاء، لكنها قد تقلل خطر القرارات المتسارعة. ويميز أروكاس سانتشيس وفيرا لوتش بين إجراءات رسمية وغير رسمية ومختلطة؛ وتحاول الأخيرة دمج الاختبارات والملاحظة والترشيحات والتقارير الأسرية (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012) والإنتاجات للحصول على صورة أقل ضيقاً.

دور هيئة التدريس والأسرة

يمكن لهيئة التدريس رصد إشارات ذات صلة لأنها تلاحظ الطلاب لساعات طويلة وفي مواقف تعلم مشتركة. وقد تلتفت إلى سرعة فهم العلاقات، وعمق بعض الأسئلة، وسهولة نقل التعلم، والإبداع في المهام المفتوحة، والملل من الأنشطة (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012) أو جودة بعض المنتجات المدرسية.

لكن لهذه الملاحظة حدوداً. إذ تحذر بعض الأبحاث والمراجعات من أن ترشيحات المعلمين قد تتأثر بالتوقعات، والصور (THE SOCIAL, COGNITIVE) «النمطية، والسلوك في الصف، والأداء الظاهر، أو الألفة مع نمط معين للطالب» «اللامع

AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN, 2023; Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance, 2024). وقد يَمُرّ طالب ذو قدرة عالية وأداء منخفض، أو لديه صعوبات انتباه، أو مشاركة شفوية. (Freeman, 2010). محدودة، أو قادم من سياق أقل حظًا، دون ملاحظة أكبر.

وتقدم الأسرة نوعًا آخر من المعلومات: النمو المبكر، والاهتمامات المكثفة، والأسئلة غير المعتادة، والتعلم الذاتي، أو الفروق بين ما يحدث في المنزل وما يظهر في المدرسة. قد تكون هذه الملاحظات قيّمة، لكنها لا تُغني عن تقييم مهني (Freeman, 2010) وتؤكد فريمان أهمية مقارنة الانطباعات الأسرية والمدرسية بمقاييس موضوعية وتقييم فردي دقيق (2010).

دمج ملاحظاتهم ضمن عملية أوسع والخلاصة الحذرة ليست عدم الثقة بالأسر أو المعلمين، بل

المراحل المعتادة لعملية التحديد

لا يوجد بروتوكول واحد ينطبق على جميع الأنظمة التعليمية. ومع ذلك، تصف عدة مصادر عمليات على مراحل. يقترح مولينا غارسيا تسلسلاً يشمل الطلب، وتحليل المعلومات، والتقييم، والتقرير النفسي-التربوي، والتواصل مع الأسرة ويميز فالاديز سييرا وزملاؤه مراحل (Molina García, 2014) والفريق التعليمي، والاستجابة التعليمية، والمتابعة (Valadez Sierra et al., 2012) مثل البحث أو الفرز، والتحقق، والتحديد الأكثر تفصيلاً، والتوجيه أو الاستجابة التعليمية (2012).

وبصياغة تبسيطية، غالبًا ما تتضمن العملية خمس خطوات:

1. تظهر مؤشرات أو حاجة تعليمية: أداء مرتفع جدًا، تعلم سريع، عدم توافق مع إيقاع الصف، إبداع بارز أو تدنٍ غير متوقع في الأداء.
2. تُجمع معلومات أولية من الصف والأسرة والتاريخ المدرسي والإنجازات.
3. عند الاقتضاء، يطبق مختصون مؤهلون أدوات مناسبة لهدف التقييم.
4. تُفسَّر البيانات بصورة مشتركة، مع تجنب أن تحسم درجة واحدة كامل العملية.
5. تُقترح إرشادات تربوية وتدابير متابعة بحسب الحالة.

والمرحلة الأخيرة أساسية. فالتحديد دون التفكير في الاستجابة قد يبقى مجرد تسمية. وتؤكد عدة مصادر أن معنى التحديد هو توجيه القرارات التعليمية ومرافقة التطور، لا التصنيف لمجرد التصنيف (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

الأعمار المبكرة: حذر خاص

قد يكون الكشف المبكر مفيدًا إذا ساعد على تكييف البيئة وتجنب أن يقضي طفل/ة سنوات دون تحدٍ كافٍ. ويعرض باريرا-ألغارين وزملاؤه بيانات متابعة في نموذج للتحديد المبكر ويشيرون إلى أن جزءًا كبيرًا من الطلاب الذين تم تحديدهم حافظوا على مؤشرات القدرة العالية بعد سنوات، رغم أن الملف المحدد قد يتغير (Barrera-Algarín et al., 2024).

أو مؤشرات أو التبكير وفي الوقت نفسه، تدعو المصادر إلى الحذر. ففي الأعمار المبكرة قد يكون أنسب الحديث عن احتمال، لأن النمو ليس خطيًا وقد تثبت بعض الملفات أو تتغير أو تُعبر عنها بطريقة مختلفة مع النضج (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). كما قد تظهر إجابات كاذبة وسلبات كاذبة: أطفال يبدو أنهم ينطبق عليهم الأمر في البداية ثم لا يحافظون على الملف نفسه، أو أطفال لديهم إمكانات لا يلتقطهم الإجراء المستخدم.

ولا يعني هذا الحذر الانتظار السلبي. بل يعني المراجعة والمتابعة وتعديل الاستجابة التعليمية دون تحويل تقييم مبكر إلى حكم دائم.

التحيزات وطلاب قد يمرون دون ملاحظة

من المخاوف الشائعة في المصادر أن بعض الإجراءات تحدد أساسًا الطلاب الذين يشبهون بالفعل النموذج المتوقع: أداء جيد، سلوك متكيف، سهولة لفظية، أسر لديها موارد لطلب التقييم، أو مدارس أكثر خبرة. إن الاعتماد الحصري على -معامل الذكاء، أو ترشيحات المعلمين، أو التحصيل المدرسي قد يستبعد طلاب الأقليات، وذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، وذوي الاستثنائية المزدوجة، وذوي الأداء المنخفض، أو أصحاب المواهب الأقل ظهورًا في الصف العادي (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012).

وتُقدّم أنظمة فرز واسعة، ومصادر متعددة، ومراجعة الحالات الخاصة تحديدًا لتقليل هذه الاستبعادات، رغم أن كما تُذكر إجراءات (Valadez Sierra et al., 2012; Heller et al., 2005) المصادر لا تؤكد أنها تقضي عليها بالكامل أكثر ديناميكية وسياقية، مثل ملفات الإنجاز، والملاحظة في أنشطة الإثراء، والتقييم الدينامي، ودراسة الحالة، خاصة (Borland & Wright, 1994) عندما يكون الهدف التعرف على إمكانات لا تظهر في اختبارات قصيرة أو مهام مدرسية معتادة (1994; *Identifying Gifted Potential*, 2024).

ما الذي يمكن وما الذي لا يمكن أن يقوله التحديد

يمكن لتقييم مُحكم أن يقدم معلومات مفيدة: نقاط القوة المعرفية، ومجالات الموهبة، وأسلوب التعلم، والاهتمامات واحتياجات التحدي، والعوائق المدرسية، وإرشادات للتدخل. كما يمكن أن يساعد الأسرة والمدرسة على فهم بعض (Molina García, 2014; Kerr, 1991) السلوكيات بشكل أفضل، ما دام لا تتحول التسمية إلى تفسير شامل للشخص (Giudice, 2024).

لكن ما لا يمكنه فعله هو وعد مسار محدد. فتحديد القدرات العالية لا يضمن النجاح الأكاديمي، ولا الرفاه العاطفي، ولا إبداعًا استثنائيًا، ولا أداءً مستقبليًا. كما أنه لا يفسر بمفرده أي صعوبة. وإذا ظهرت مشكلات قلق أو انتباه أو تعلم أو (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015) سلوك أو تكيف، توصي المصادر بتقييمها لدى مختصين مناسبين ودون نسبها تلقائيًا إلى القدرة العالية

المصادر المستخدمة

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), برامج الإثراء المنهجي للمناهج، القدرات العقلية العالية.
- Barrera-Algarín et al. (2024), القدرات العالية والتعليم: مقارنة من منظور البحث.
- Borland & Wright (1994), *Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students*.
- Freeman (2010), *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals*.
- Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
- Heller et al. (2005), *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students*.
- Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
- Molina García (2014), *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*.
- Pfeiffer (2015), *Essentials of Gifted Assessment*.
- Valadez Sierra et al. (2012), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención*.
- Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. مرجع غير مكتمل في ملف المعرفة APA.
- *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance* (2024). البيانات البليوغرافية الكاملة غير متاحة في الملاحظات المستخدمة.
- *Identifying Gifted Potential* (2024). البيانات البليوغرافية الكاملة غير متاحة في الملاحظات المستخدمة.
- *THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN* (2023). البيانات البليوغرافية الكاملة غير متاحة في الملاحظات المستخدمة.

فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)

الطفولة والمراهقة

«يعرض هذا الفصل موضوع «الطفولة والمراهقة
بمنظور علمي متوازن وسياقي، مع التمييز بين الأدلة
الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 22902 title: "الطفولة والمراهقة" slug: "%d8%a7%d9%84%d8%b7%d9%81%d9%88%d9%84%d8%a9-%d9%88%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%b1%d8%a7%d9%87%d9%82%d8%a9" language: "ar" url: "https://gifted-hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d8%a7%d9%84%d8%b7%d9%81%d9%88%d9%88%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%b1%d8%a7%d9%87%d9%82%d8%a9/" parent_id: 22796 menu_order: 0 date: "2026-07-13T19:39:29" modified: "2026-07-13T22:17:44" ---

يتطلب الحديث عن القدرات العالية في مرحلتَي الطفولة والمراهقة حذراً خاصاً. ففي هذه المراحل، تكون القدرات في طور النمو، ويكون للبيئة ثقل كبير، كما يمكن أن تكون وتيرة النضج غير متكافئة إلى حد كبير. فقد يتمكن الطفل من التفكير بعمق شديد في موضوع ما، وفي الوقت ذاته، يحتاج إلى نفس المرافقة العاطفية التي يحتاجها الأطفال الآخرون في عمره. وقد تظهر المراهقة موهبة في مجال محدد ولا تبرز في جميع المواد الدراسية. هذه التوليفات ليست استثناءات عابرة، إذ تؤكد مصادر متعددة أن الإمكانيات والأداء والدافعية والسياق والتطور الشخصي ليست شيئاً واحداً (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012).

لا يقدم هذا الفصل معايير تشخيصية، بل يهدف إلى المساعدة في فهم الجوانب التي تظهر عادةً في الأدبيات حول الطفولة والمراهقة، وما هي الإشارات التي تستحق الملاحظة، وما هي الاستنتاجات التي ينبغي تجنبها.

الطفولة: الملاحظة دون التسرع في وضع التصنيفات

في الأعمار المبكرة، قد تظهر مؤشرات تلفت انتباه العائلات أو المعلمين: التعلم السريع، واللغة المتقدمة، والذاكرة القوية، والأسئلة غير المعتادة بالنسبة للعمر، والاهتمام الشديد بمواضيع معينة، والفضول المستمر، أو السهولة في ربط الأفكار كما تصف بعض المصادر حالات من القراءة المبكرة، أو (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

ومع ذلك، فإن هذه الإشارات لا تكفي وحدها للجزم بأن الطفل لديه قدرات عالية. فالقراءة المبكرة، على سبيل المثال، قد Barrera-Algarín تكون مؤشراً يدعو للملاحظة بمزيد من التفصيل، لكنها ليست معياراً كافياً. إن الدراسة التي جمعها وآخرون حول الاكتساب المبكر للقراءة مستمدة من ملفات مركز متخصص، لذا لا يمكن تعميم نتائجها دون حذر على جميع الأطفال (Barrera-Algarín et al., 2024).

تتمثل إحدى الطرق المفيدة لقراءة هذه الإشارات في التمييز بين الملاحظات والاستنتاجات

ما لا ينبغي استنتاجه تلقائياً	ما يمكن ملاحظته
أنه سيكون ذا أداء جيد في جميع المجالات	يتعلم محتويات معينة بسرعة.
أنه يحتاج إلى تصنيف فوري	يطرح أسئلة معقدة أو ملحّة للغاية
أن القراءة المبكرة تؤكد وجود قدرات عالية	يقرأ مبكراً أو يظهر اهتماماً مبكراً بالحروف والأرقام
أن كل ملل مدرسي يعود إلى القدرة العالية	يشعر بالملل من المهام المتكررة جداً
أن هذا الاهتمام بحد ذاته دليل تشخيصي	لديه اهتمامات مكثفة أو غير شائعة بالنسبة لعمره

تتحدث بعض المصادر عن الالتزام أو التفاوت بين المجالات: تقدم. تطوراً غير متكافئ يمكن أن تظهر الطفولة أيضاً (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). تساعد هذه الفكرة في تجنب خطأين شائعين: معاملة الطفل كما لو كان أكبر سناً في جميع الجوانب، أو على النقيض تماماً، تجاهل احتياجاته المعرفية لأنه لا يزال يظهر ردود فعل مناسبة لعمره.

المدرسة كسياق للتكيف

لا تخلق المدرسة القدرات العالية بمفردها، ولكن يمكنها تعزيز أو تقييد التعبير عن الإمكانيات. وتتفق المصادر التي تمت مراجعتها على أن الاستجابة التعليمية يجب أن تتجاوز مجرد تحديد الهوية: ملاحظة الاحتياجات، وتكييف الوتيرة (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

تظهر فكرة بشكل متكرر: تلبية احتياجات الطلاب ذوي القدرات العالية لا تقتصر على إعطائهم المزيد من التمارين، فحسب. يُفهم الإثراء بشكل أفضل كعرض يتسم بمزيد من التعقيد والانفتاح والعمق أو الارتباط بالاهتمامات الحقيقية (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014). يمكن أن يكون. وليس كترام للمهام المتكررة ضغط المناهج، أو مشاريع البحث، أو المجموعات المرنة، أو الأنشطة المفتوحة، أو التعمق مفيداً في حالات معينة، بشرط (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012).

كما يوصف التسريع أو المرونة كإجراء محتمل لبعض الطلاب، خاصة عندما يكون التفاوت بين وتيرة التعلم والمنهج العادي واضحاً جداً. لكن المصادر التي تتناول هذا الإجراء تصر على أنه لا ينبغي تطبيقه تلقائياً: فمن المناسب تقييم (Molina García, 2014; Sánchez Escobedo & Díaz Herrera, 2012).

من الناحية العملية، تكون القرارات التعليمية أكثر رصانة عندما تجمع بين عدة وجهات نظر:

- ملاحظة الفصل الدراسي والأداء الفعلي؛
- معلومات من الأسرة حول الاهتمامات، والتاريخ التطوري، والسلوك خارج المدرسة؛
- التقييم النفسي التربوي عند الاقتضاء؛
- المراجعة الدورية للإجراء المطبق؛
- الاهتمام بالرفاهية، وليس فقط بالدرجات.

هذه الفكرة الأخيرة مهمة. فالقدرة العالية لا تعني بالضرورة أداءً مدرسياً عالياً. تشير بعض المصادر إلى أن ضعف الأداء أو فقدان الدافعية، أو الانفصال قد يظهر عندما لا توفر البيئة تحدياً كافياً، رغم أنه لا ينبغي تفسير ذلك كنتيجة حتمية (Kerr, 1991; Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

العاطفة، والخوف من الفشل، والرفاهية

في مجال التوعية بالقدرات العالية، من السهل الوقوع في طرفين نقيضين: تصوير هؤلاء الأطفال والمراهقين على أنهم هشون بشكل خاص، أو على العكس، افتراض أن قدرتهم الفكرية تحميهم من أي صعوبة. المصادر التي تمت مراجعتها لا تبرر أيًا من هذين التبسيطين.

يصف بعض المؤلفين كثافة عاطفية، أو مثالية، أو حساسية، أو ضغطاً من أجل الأداء لدى جزء من الطلاب ذوي القدرات ولكن يُحذر أيضاً من أن الجميع لا يظهرون صعوبات اجتماعية أو عاطفية، وأن (Giudice, 2024; Kerr, 1991). العديد من الاختلافات تعتمد على السياق، والشخصية، والاستجابة التعليمية، وغيرها من الظروف المتزامنة (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

حول مخاوف الأطفال مثلاً على هذا التباين. ففي عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم Simoës-Perlant يقدم دراسة بين 5 و12 عاماً، لم يتم العثور على فروق عالمية ذات دلالة إحصائية في متوسط شدة المخاوف بين المجموعة ذات معدل الذكاء المرتفع والمجموعة ذات معدل الذكاء العادي. ومع ذلك، ظهرت نتيجة محددة: ضمن المجموعة ذات معدل الذكاء المرتفع، أظهر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و12 عاماً خوفاً من الفشل والنقد أكثر من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و8 أعوام. وتفسر المؤلفة ذلك بحذر وتربطه بتغيرات تطورية محتملة قريبة من سن المراهقة (Simoës-Perlant, 2024). وليس كاستنتاج عام حول جميع الأطفال ذوي معدل الذكاء المرتفع.

الفكرة المركزية بسيطة: يجب التعامل مع الضيق لما هو عليه، لا استخدامه كدليل على القدرات العالية. إذا ظهر قلق شديد، أو عزلة، أو معاناة مستمرة، أو مشاكل سلوكية، أو صعوبات في التكيف، فمن المناسب تقييم الموقف بشكل فردي ومع مهنيين مؤهلين. فالقدرة العالية، إن وجدت، ستكون جزءاً من الملف الشخصي، وليست تفسيراً كلياً.

المراهقة: الهوية، والانتماء، والقرارات

تضيف المراهقة تغييرات خاصة بها: ثقل أكبر للمجموعة، وبناء الهوية، واختيار المسارات الأكاديمية، والتوقعات الخارجية، والمقارنة الاجتماعية. تشير بعض المصادر إلى أن الشباب الذين تم تحديدهم كموهوبين قد يعيشون هذا (Chung, التصنيف بطرق مختلفة: تقبله، أو إخفاؤه، أو الابتعاد عنه، أو الشعور بالضغط بسبب ما يتوقعه الآخرون هذا ليس رد فعل عالمياً، بل هو احتمال موصوف في الدراسات والمراجعات. (2023; Kerr, 1991).

استناداً إلى مؤلفات Molina García، في هذه المرحلة، قد يصبح التوتر بين التميز والانتماء أكثر وضوحاً. يشير وأبحاث مستشهد بها، إلى أن بعض الفتيات ذوات القدرات العالية قد يقللن من التعبير المرئي عن قدراتهن خلال فترة المراهقة بسبب الضغط الاجتماعي، أو الصور النمطية الجندرية، أو الرغبة في القبول. وتنصح المصادر نفسها بعدم (Molina García, 2014). التعميم: فليست كل المراهقات سيخفين قدراتهن، ولا كلهن سيعشن صعوبات في التكيف.

يكتسب التوجيه الأكاديمي والمهني هنا دوراً خاصاً. فقد يكون لدى بعض المراهقين ذوي القدرات العالية اهتمامات، وخيارات عديدة مفتوحة؛ وقد يظهر آخرون موهبة واضحة في مجال واحد، مثل الرياضيات، أو الموسيقى، أو العلوم، أو الكتابة، أو الفنون، أو القيادة. وعادةً ما تؤكد الأدبيات حول تطوير الموهبة أن الأداء رفيع المستوى يتطلب فرصاً (Shavinina & Ferrari, 2004; Ziegler & Heller, 2000). وممارسة، ودعمًا من الخبراء، ودافعية مستمرة، وليس فقط القدرة الأولية.

لذلك، لا ينبغي أن يعني التوجيه الدفع نحو الخيار الأكثر وجهة أو تحويل كل قرار إلى اختبار للتمييز. يساعد التوجيه الحكيم في استكشاف الاهتمامات، والقيم، ووتيرة العمل، والرفاهية، والإمكانيات الحقيقية، وأهداف الشاب نفسه، وفي المرحلة الثانوية، توصي مصادر عدة بمقترحات تجمع بين التحدي، والعمق، والاستقلالية. (Kerr, 1991)، (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierr et al., 2012). مع إجراءات قابلة للمراجعة وفقاً لتطور الطالب.

الأسرة: الدعم دون إثقال كاهل

تعتبر الأسرة عادةً مصدراً قيماً للغاية للمعلومات، لأنها تلاحظ الاهتمامات، والأسئلة، والعواطف، واللعب، وعادات التعلم، (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012). والتغيرات التي قد لا تظهر بنفس الطريقة في الفصل الدراسي، ولكن يجب دمج هذه المعلومات مع مصادر أخرى؛ فلا ينبغي تحويل الملاحظة الأسرية إلى تشخيص. (2012). ولا ينبغي أيضاً استبعادها لكونها ذاتية.

توصي المصادر التي تمت مراجعتها بالتعاون بين الأسرة والمدرسة يقوم على التواصل، والاتفاقات المحددة، والمسؤولية وهذا مهم بشكل خاص عندما تكون هناك (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). المشتركة تعديلات، أو إثراء، أو تسريع، أو صعوبات في الدافعية، أو قلق بشأن الرفاهية.

يمكن أن يتخذ الدعم الأسري أشكالاً مختلفة تماماً: الاستماع، وتسهيل الفرص، ووضع حدود معقولة، والاهتمام بالراحة ومرافقة الاهتمامات، وتقبل الخطأ كأمر طبيعي، وتجنب جعل حياة الأسرة بأكملها تدور حول هذا التصنيف. وتحذر مصادر عدة من مخاطر التوقعات غير الواقعية، سواء بالإفراط أو التفريط: فتوقع تميز الطفل في كل شيء قد يولد (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024). ضغطاً؛ والتقليل من احتياجاته قد يتركه دون تحدٍ أو مرافقة.

قد يحتاج. أخذ الاحتياجات على محمل الجد دون تحويل القدرة إلى هوية كاملة: تتمثل القاعدة الحكيمة في التالي الطفل أو المراهق إلى تحفيز فكري، ولكنه يحتاج أيضاً إلى حدود، ولعب، وصداقة، وراحة، واستقلالية تدريجية، وإذن بالوقوع في الخطأ.

عندما تكون هناك ملفات شخصية معقدة

تتعايش بعض القدرات العالية مع صعوبات التعلم، أو التوحد، أو اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، أو حالات أخرى. وتذكر المصادر المتاحة ذلك بحذر خاص: فالقدرة العالية لا تلغي إمكانية الحاجة إلى دعم تكيفي أو اجتماعي أو عاطفي (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

وزملائه، التي ركزت على الشباب ذوي القدرات العالية مع وبدون توحد، أن العائلات والمعلمين Doobay وجدت دراسة أبلغوا عن المزيد من الصعوبات التكيفية والنفسية والاجتماعية في المجموعة المصابة بالتوحد، رغم أن التقارير الذاتية للشباب أنفسهم لم تظهر دائماً نفس الفرق. يعزز هذا التباين بين المخبرين من جدوى جمع وجهات نظر متعددة قبل (Doobay et al., 2014). تقييم الاحتياجات

في الممارسة التوعوية، يدعو هذا إلى تجنب الجمل البسيطة مثل “إذا كان قادراً، فهو لا يحتاج إلى مساعدة” أو “إذا كان لديه صعوبات، فلا يمكن أن يكون لديه قدرات عالية”. كلتا الفكرتين جامدتان للغاية. فقد يتضمن ملف القاصر نقاط قوة ملحوظة، وفي الوقت ذاته، احتياجات دعم محددة.

نظرة تطويرية

ليست الطفولة والمراهقة غرفة انتظار حتى بلوغ سن الرشد، بل هما مرحلتان لهما قيمتهما الخاصة، حيث يمكن للإمكانات أن تعبر عن نفسها، أو تختفي، أو تغير شكلها، أو تحتاج إلى ظروف مختلفة. وتذكر النماذج الديناميكية أن تطوير الموهبة يعتمد على التفاعل بين القدرات الشخصية، والتعلم، والدافعية، والفرص، والأسرة، والمدرسة، ومجموعة الأقران (Ziegler & Heller, 2000).

لذلك، ربما لا يكون السؤال الأكثر فائدة هو “كيف يكون الأطفال ذوو القدرات العالية؟”، بل “ماذا يحتاج هذا الطفل أو هذه المراهقة، في هذه اللحظة، بهذا الملف الشخصي وفي هذا السياق؟”. هذه الصياغة لا تشخص، ولا تعد بنتائج وتتجنب تحويل الفئة إلى تفسير كامل. كما تسمح بشيء أكثر عملية: ضبط الاستجابة التعليمية والأسرية دون إغفال التطور الشامل للشخص.

فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)

العواطف والكمانية

«يعرض هذا الفصل موضوع «العواطف والكمانية
بمنظور علمي متوازن وسياقي، مع التمييز بين الأدلة
الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 22946 title: "العواطف والكمالية" slug:

"%d8%a7%d9%84%d8%b9%d9%88%d8%a7%d8%b7%d9%81-

%d9%88%d8%a7%d9%84%d9%83%d9%85%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9" language: "ar"

url: "https://gifted-hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-

%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-

%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d8%a7%d9%84%d8%b9%d9%88%d8%a7%

%d9%88%d8%a7%d9%84%d9%83%d9%85%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/" parent_id: 22796

menu_order: 0 date: "2026-07-13T19:43:59" modified: "2026-07-13T22:27:33" ---

يتطلب الحديث عن العواطف لدى ذوي القدرات العالية الابتعاد عن صورتين مبسّطتين أكثر من اللازم. إحداها تقدّم ذوي القدرات العالية بوصفهم أكثر هشاشة أو حدّة أو صعوبة في المرافقة. والأخرى تفترض أن ارتفاع القدرة العقلية ينبغي أن يترجم إلى تكيف عاطفي جيد شبه تلقائي. ولا تدعم المصادر المراجعة بوضوح أيًا من هذين الطرفين.

تُسجّل الأدبيات المتخصصة نقاشًا قديمًا بين منظورين: ما يُسمّى فرضية الانسجام، التي تربط القدرات العالية بتكيف اجتماعي وعاطفي جيد، وفرضية اللاتناسق، التي تربطها بمزيد من الصعوبات الاجتماعية-العاطفية. تحلل تشونغ هذين المنظورين بوصفهما إطارين حاضرين أيضًا في وسائل الإعلام، لكنها تُحذّر من أنهما لا يصفان بالكامل واقع ذوي القدرات. وهذه الحيلة مفيدة: فقد تتعايش التسمية نفسها مع مسارات مختلفة جدًا. (Chung, 2023).

لا يقدّم هذا الفصل قراءة سريرية للقلق أو الكمالية أو الشدة العاطفية. الهدف أكثر تواضعًا: ترتيب بعض الأفكار الشائعة في المصادر، والتمييز بين سمات محتملة ومشكلات تتطلب تقييمًا، وتجنّب أن يتحول الانزعاج إلى تفسير وحيد.

الشدة العاطفية لا تعني اضطرابًا

تذكر عدة مصادر أن بعض ذوي القدرات العالية قد يعيشون العواطف بشدة أو حساسية أو عمق خاص. ويُشار إلى القلق الأخلاقي، والمثالية، والتعاطف، والإحساس بالعدالة، والاستجابة العاطفية المرتفعة، أو الارتباط القوي بأشخاص آخرين وفي بعض النصوص، يرتبط هذا. (Giudice, 2024; Molina García, 2014) أو بالحيوانات أو بمشكلات العالم (Giudice, 2024) لدى دابروفسكي فرط الاستثارة العاطفية الوصف بمفهوم.

التفصيل مهم. فكون مصدر ما يصف شدة عاطفية لا يعني أن جميع ذوي القدرات العالية يظهرونها، ولا أن هذه الشدة بحد ذاتها اضطراب. يشير جيوديتشي إلى أن النظرية العامة للتفكك الإيجابي، التي يأتي منها جزء من هذا المفردات، لها كما يورد مولينا غارسيا الشدة العاطفية بوصفها سمة وصفها عدة مؤلفين، لكنه. (Giudice, 2024) دعم تجريبي محدود يصرّ على أن المجال العاطفي ينبغي النظر إليه إلى جانب المجالين المعرفي والاجتماعي، لا بوصفه نتيجة تلقائية (Molina García, 2014) للقدرات العالية.

قد تكون العاطفة الشديدة مصدرًا للانخراط أو الإبداع أو الالتزام أو الحساسية تجاه الآخرين. وقد تولّد أيضًا صراعًا إذا لم يفهمها المحيط، أو إذا فُسّرت على أنها مبالغ، أو إذا لم يجد الشخص طرقًا مناسبة لتنظيمها. والفرق لا يكمن في العاطفة وحدها، بل في مدتها وشدتها والسياق الذي تظهر فيه ودرجة تدخلها في الحياة اليومية.

الكمالية: بين مطلب مفيد وتعطل

تظهر الكمالية في عدة مصادر بوصفها مصدر قلق محتمل لدى بعض ذوي القدرات العالية، خصوصًا عندما تقتزن (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014) بتوقعات خارجية أو خوف من الخطأ أو ضغط لتحقيق الأداء. ولا تقدّم بوصفها سمة عامة ولا معيارًا للتعرف.

كما أن الكلمة قد تعني أشياء مختلفة. ففي معنى واسع، قد تشير إلى السعي للجودة، أو الرغبة في التحسن، أو المثابرة (Molina García, 2014) أمام مهمة ما. يصف مولينا غارسيا بُعدًا إيجابيًا عندما يدفع هذا المطلب إلى التحسن والتفاني

وتستخدم تشونغ حتى مصطلح "الكمالية التكيفية" ضمن تحليل لتمثيلات إعلامية، رغم أنه يعمل في دراستها (2014). (Chung, 2023) بوصفه رمزًا تشغيليًا لمشاهد التكيف أمام العوائق، لا بوصفه نظرية نفسية مكتملة

وفي معنى آخر، قد تصبح الكمالية جامدة. يربطها كير بمعايير عالية جدًا، وانشغال مفرط بالتفاصيل، والاعتماد على كما يورد جيوديتشي العلاقة بين معايير مرتفعة. (Kerr, 1991) التقييم الخارجي، وصعوبة قبول نتائج جيدة بما يكفي (Giudice, 2024) أكثر من اللازم، والخوف من ارتكاب الأخطاء، والقلق، واحتمال الإرهاق في حالات معينة

القلق: احتمال لا مصير

يظهر القلق في المصادر بوصفه صعوبة محتملة، خاصة في سياقات الضغط أو عدم الفهم أو غياب التوافق بين (Giudice, 2024; Kerr, 1991) الاحتياجات والبيئة، أو القرارات الصعبة، أو الخوف من الفشل، أو التقييم المستمر لكن أياً من المصادر المستخدمة لا يسمح بالقول إن القدرات العالية تسبب القلق على نحو (Molina García, 2014). عام.

يورد جيوديتشي دراسات حول قلق السمة، واضطراب تنظيم العاطفة، وملفات أُحيلت بسبب القدرات العالية، لكنه يحذر ويذكر مولينا (Giudice, 2024) من أن جزءًا من هذه الأدلة يأتي من عينات سريرية أو مُحالة، ما يحد من التعميم غارسيا القلق بوصفه متغيرًا اجتماعيًا-وجدانيًا يمكن تقييمه في بعض الحالات، إلى جانب الدافعية وتقدير الذات ويربطه كير بالضغط. (Molina García, 2014) والتكيف وسمات الشخصية، دون تقديمه بوصفه سمة تعريفية الأكاديمي، والتوقعات المرتفعة، والانتقال المدرسي، والقلق قبل الاختبارات، والأداء في مجالات محددة مثل الموسيقى (Kerr, 1991).

تتيح هذه القراءة الحذرة صياغة المسألة بطريقة أكثر فائدة. فليس المطلوب السؤال عما إذا كان ذوو القدرات العالية قلقين، بل ملاحظة متى يتعرض شخص بعينه لمزيج من المتطلبات والتوقعات ونقص الدعم بما قد يعزز التوتر أو "التعطل".

دور البيئة: التوقعات، والتحديات، والمرافقة

(Kerr, 1991; Molina García, 2014; Giudice, 2024) تتكرر فكرة في عدة مصادر: لا ينبغي فصل الصعوبات العاطفية عن السياق الأكاديمي والاجتماعي والأسري أحيانًا يُفهم الانزعاج على نحو أفضل عند النظر إلى التفاعل بين (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Giudice, 2024). الشخص وبيئته: وتيرة التعلم، ونوع المهام، والعلاقة مع الأقران، وتوقعات الأسرة، وأسلوب الصف، وتجارب سابقة من النجاح أو الفشل، وإمكانات الدعم الواقعية.

هذا لا يعني إلقاء اللوم على المدرسة أو الأسرة. بل يعني الاعتراف بأن الرفاه لا يعتمد على السمات الداخلية وحدها. فقد يملّ طالب يتعلم بسرعة من مهام شديدة التكرار؛ وقد يشعر آخر بالضغط إذا تحوّل كل إنجاز إلى عتبة جديدة؛ وقد يختبر شخص بالغ إرهاقًا إذا حافظ لسنوات على معايير مستحيلة. في كل حالة، قد يكون للسمة الأولية نفسها آثار مختلفة بحسب السياق.

يشير كير إلى أن كثيرًا من ذوي القدرات العالية متكيفون جيدًا، رغم أن بعضهم قد يختبر صعوبات مرتبطة بالملل أو ويؤكد مولينا غارسيا أن الاستجابة التعليمية ينبغي أن تلبّي (Kerr, 1991) العزلة أو التوقعات أو نقص التحدي ويحذر جيوديتشي من أن (Molina García, 2014) الاحتياجات النفسية والاجتماعية، لا الاحتياجات الفكرية فقط (Giudice, 2024) الاعتقاد بأن ذوي القدرات العالية يتكيفون دائمًا بشكل جيد قد يُخفي صعوبات حقيقية

لذلك، غالبًا ما تجمع الاستجابة الرشيدة بين التحدي والرعاية. فالتحدي دون دعم قد يزيد الضغط. والدعم دون تحدٍّ قد لا يكفي إذا كان الشخص يحتاج إلى عمق أو استقلالية أو تعقيد. والمسألة ليست خفض المتطلبات دائمًا، بل جعلها أكثر ملاءمة وفهمًا وإنسانية.

المرافقة دون تحويل العاطفة إلى وسم

في الحياة اليومية، تتطلب مرافقة هذه الخبرات توازنًا دقيقًا. إذا كانت طفلة تتجنب تسليم الأعمال لأنها لا تبدو لها جيدة بما يكفي، فقد تحتاج إلى مساعدة على الإنهاء والمراجعة وقبول نتيجة ممكنة. وإذا بدا مراهق قلقًا قبل اختبار فقد يكون من المفيد استكشاف المعنى الذي ينسبه إلى ذلك الاختبار. وإذا وصف شخص بالغ نفسه بأنه شديد أو حساس، فمن المناسب الإصغاء دون افتراض منذ البداية أن ذلك مشكلة.

هذه الإرشادات لا تعد بنتائج. إنها تساعد على نقل النظر من الوسم إلى الاحتياجات الملموسة. قد تكون الكمالية أو القلق أو الشدة العاطفية جزءًا من تجربة بعض ذوي القدرات العالية، لكنها لا تعرّف الشخص بذاتها ولا تسمح بالتعرّف عليه.

قد تتعايش القدرات العالية مع حياة عاطفية شديدة، أو مع كمالية، أو مع: ربما تكون الصياغة الأكثر حذرًا هي هذه وتتفق بعض المصادر على الإشارة. قلق، لكن العلاقة بين هذه العناصر تعتمد على الشخص والسياق ومتغيرات أخرى (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). وهذه الحيلة المزدوجة هي ما يحمي أفضل حماية نشرًا معرفيًا صارمًا: أخذ الانزعاج على محمل الجد دون تحويله إلى مصير.

المصادر المستخدمة

- Chung, D. (2023). *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media: Harmony or Disharmony?* Journal of Student Research, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Kerr, B. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.

فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)

الاستثنائية المزدوجة

«يعرض هذا الفصل موضوع «الاستثنائية المزدوجة
بمنظور علمي متوازن وسياقي، مع التمييز بين الأدلة
الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 22982 title: "الاستثنائية المزدوجة" slug:

"%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%b3%d8%aa%d8%ab%d9%86%d8%a7%d8%a6%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%b2%d8%af%d9%88%d8%ac%d8%a9" language: "ar" url: "https://gifted-hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%b3%d8%aa%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%b2%d8%af%d9%88%d8%ac%d8%a9/" parent_id: 22796 menu_order: 0 date: "2026-07-13T20:46:09" modified: "2026-07-13T22:32:17" ---

لوصف الملفات الشخصية التي تجتمع فيها القدرات العالية مع صعوبة أو الاستثنائية المزدوجة يُستخدم مصطلح إعاقَة أو اضطراب في النمو العصبي أو حاجة أخرى تؤثر على التعلم أو التواصل أو الانتباه أو التنظيم أو الأداء اليومي وهو ليس تشخيصًا سريريًا واحدًا، بل طريقة لتسمية مزيج معقد: قد يُظهر الشخص نقاط قوة بارزة جدًا، وفي الوقت نفسه يحتاج إلى دعم محدد في مجالات معينة (Pfeiffer, 2015; Lovecky, 2004; Giudice, 2024).

تُعد هذه الفكرة مهمة لأنها تكسر افتراضًا لا يزال شائعًا: الاعتقاد بأن القدرة العالية يجب أن تحمي من الصعوبات. تتفق المصادر المراجعة على نقطة أساسية: صعوبة التعلم أو الانتباه أو التواصل لا تستبعد القدرة العالية، والقدرة العالية لا تُزيل بحد ذاتها صعوبة حقيقية (Distin, 2006; Valadez Sierra et al., 2012; Sternberg et al., 2011).

لا يهدف هذا الفصل إلى المساعدة في تشخيص اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط أو التوحد أو عسر القراءة أو القدرات العالية. هدفه هو توضيح سبب إمكانية مرور هذه الملفات الشخصية دون ملاحظة، وما الاحتياجات التي يجب مراعاتها، ولماذا لا ينبغي أن تركز الاستجابة التعليمية فقط على “ما يفشل” ولا فقط على “ما يبرز”.

عندما يُخفي جزء من الملف الشخصي الجزء الآخر

بعضها البعض. تصف بعض تُخفي عادةً ما يصعب تحديد الاستثنائية المزدوجة لأن نقاط القوة والصعوبات يمكن أن المصادر ثلاثة مواقف معتادة: أن تُعوض القدرة العالية صعوبة ما، أو أن تُخفي الصعوبة الإمكانيات، أو أن يظل كلا البُعدين غير مرئيين وأن يبدو الشخص ببساطة “عاديًا” أو غير منتظم أو قليل الدافعية (Pfeiffer, 2015; Phillipson et al., 2013; Distin, 2006).

قد يستخدم طالب ذو استدلال لفظي عالٍ فهمه العام لتعويض مشكلات القراءة لفترة من الوقت. وقد يمتلك آخر أفكارًا معقدة، لكنه ينتج أعمالاً مكتوبة ضعيفة بسبب صعوبات في الكتابة أو التخطيط أو السرعة. وقد تحافظ فتاة ذات قدرة كبيرة على التعلم على نتائج جيدة في المرحلة الابتدائية بتكلفة جهد كبير، وتبدأ في إظهار مزيد من الصعوبات عندما تزداد متطلبات التنظيم. هذه الأمثلة لا تثبت شيئًا بحد ذاتها، لكنها تساعد على فهم سبب إمكانية أن يكون الأداء المرئي مُضللًا.

”تحذر عدة مصادر من قراءتين مُبسّطتين. الأولى هي التفكير: “إذا كان لديه قدرات عالية، فهو لا يحتاج إلى دعم والثانية هي الاستنتاج: “إذا كان لديه صعوبات، فلا يمكن أن يكون لديه قدرة عالية”. كلتاها تستبعد جزءًا من الملف الشخصي (Lovecky, 2004; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012).

القراءة الأكثر حذرًا	الخطر الرئيسي	إذا نُظر... فقط إلى
السؤال عن مقدار الجهد الذي يتطلبه الحفاظ على هذا الأداء وفي أي سياقات تظهر العوائق.	إخفاء صعوبات الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التواصل أو التنظيم.	الأداء العالي
استكشاف نقاط القوة أيضًا، ومجالات الموهبة، وفرص التحدي.	تجاهل الاستدلال أو الإبداع أو الاهتمامات العميقة أو التعلم السريع.	الصعوبة
تفسير مجموعة البيانات مع متخصصين مؤهلين.	إخفاء ملفات شخصية غير متساوية جدًا بين المجالات.	درجة إجمالية
ملاحظة السياق والمدة والتداخل والمسار.	الخلط بين أسباب مختلفة: الملل أو القلق أو اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط أو التوحد أو عسر القراءة أو عوامل أخرى.	السلوك الخارجي

ملفات شخصية غير منتظمة، وليست تناقضات

أطفالاً ذوي استدلال مرتفع Lovecky في الاستثنائية المزدوجة، يمكن أن تكون الاختلافات الداخلية واسعة. تصف وصعوبات في الانتباه أو الكتابة أو التنظيم أو المهارات الاجتماعية أو التنظيم العاطفي. كما تشير إلى أن هذه الملفات الشخصية قد تُظهر عدم تزامن أكبر: التفكير بتعقيد كبير في مجال ما، وفي الوقت نفسه الحاجة إلى مساعدة في مهام (Lovecky, 2004). يومية تبدو من الخارج بسيطة

مزيج القدرة العالية وصعوبات التعلم من منظور سياقي: ما يُعتبر نقطة Grigorenko و Jarvin و Sternberg يتناول (Sternberg et al., 2011) قوة أو ضعف أو إعاقة يعتمد أيضًا على متطلبات البيئة التعليمية والمهارات التي تُقدها تلك البيئة هذه الفكرة لا تنفي الصعوبات، لكنها تُذكر بأن المشكلة لا تكمن في الشخص فقط. قد تجعل مدرسة تعتمد بشكل (Sternberg et al., 2011) كبير على المهام المكتوبة السريعة صعوبة الكتابة أكثر وضوحًا؛ وقد لا يلتقط تقييم ذو حمل لفظي عالٍ بعض الملفات الشخصية بشكل جيد؛ وقد تُضخم فصل دراسي ذو مرونة قليلة مشكلات الانتباه أو التواصل

تُصر. دعم المجالات الضعيفة وتطوير نقاط القوة: عادةً ما تتطلب الاستجابة الأكثر ملاءمة حركتين في آن واحد المصادر المُستشارة على أن التدخل لا ينبغي أن يقتصر على تصحيح العجز، لأن ذلك قد يُفقد تطوير الموهبة. لكن لن (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015).

اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط والقدرات العالية: التشابه الخارجي ليس تكافؤًا

يظهر اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط في عدة مصادر كأحد الملفات الشخصية التي يمكن أن تتعايش مع القدرات العالية، ولكن أيضًا كمصدر متكرر للارتباك. قد تبدو بعض السلوكيات متشابهة من الخارج: الحركة الكثيرة، أو التحدث بإفراط، أو المقاطعة، أو التشتت في المهام المتكررة، أو التخلي عن المشاريع، أو مقاومة القواعد التي لا تفهم. ومع ذلك، (Pfeiffer, 2015; Bourse & Ricart, 2014; Giudice, 2024). لا تدعم المصادر أن القدرة العالية واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط هما نفس الشيء

يُحذر جزء من الأدبيات من أن الملل أو نقص التحدي أو المنهج غير الملائم يمكن أن ينتج سلوكيات تشبه عدم الانتباه ويُبرز مؤلفون آخرون الخطر المعاكس: أن يظل اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط غير مكتشف لأن القدرة العالية (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Ambrose & Sternberg, 2016) تسمح بتعويض بعض المتطلبات المدرسية لسنوات.

وزملائه قُصراً مصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط مع وبدون قدرة عالية، وقُصراً Gomez قارنت دراسة بدون اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. في تلك العينة، اختلفت المجموعات المصابة باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بوضوح عن المجموعات غير المصابة به؛ علاوة على ذلك، لم تُظهر المجموعة ذات القدرة العالية واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط نفس النمط تمامًا الذي أظهرته المجموعة المصابة باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بدون قدرة عالية. يُفسر المؤلفون أن اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط يمكن أن يكون تشخيصًا صالحًا لدى القُصر ذوي القدرة العالية، على الرغم من أنهم يوصون بالحدز ومزيد من البحث قبل وضع معايير متميزة لهذه المجموعة (Gomez et al., 2019).

من الناحية التوعوية، سيكون الحدز هو التالي: لا يكفي القلق ولا التشتت للحديث عن اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط؛ كما لا يجب استبعاده فقط لأن هناك استدلالاً جيداً أو إبداعاً أو أداءً عالياً في بعض المجالات. يجب أن يأخذ التقييم في الاعتبار استمرار الصعوبات، ووجودها في سياقات مختلفة، والتداخل الوظيفي، والتاريخ التطوري، دائماً من (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Williams, 2024) قبل متخصصين مختصين.

التوحد والقدرات العالية: التمييز دون الفصل بشكل صارم

يظهر التوحد أيضاً في المصادر كشكل محتمل من أشكال الاستثنائية المزدوجة، وإن كان مع فروق دقيقة مهمة تستخدم بعض الأعمال القديمة فئة “متلازمة أسبرجر”، الخاصة بالتصنيفات التشخيصية السابقة. عند استخدام تلك (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Costis, 2016) المصادر، يجب تذكر أن جزءاً من المصطلحات يأتي من عصرها ولا ينبغي نقله دون سياق.

تشير المصادر المراجعة إلى مجالات صعوبة محتملة في التواصل الاجتماعي أو التبادلية أو المرونة أو تفسير الإشارات الاجتماعية أو الحساسية الحسية أو الأداء التكيفي. وفي الوقت نفسه، تصف نقاط قوة محتملة: الذاكرة أو المعرفة المتخصصة أو الصدق أو الاهتمامات العميقة أو التعلم المتقدم في مجالات محددة. هذه ليست سمات عالمية ولا كافية (Lovecky, 2004; Costis, 2016) لتحديد التوحد، لكنها تساعد على فهم سبب إمكانية أن تكون بعض الملفات الشخصية غير متساوية جداً.

وزملاؤه شباباً ذوي قدرة عالية وتوحد مع شباب ذوي قدرة عالية بدون تشخيص نفسي. في عينتهم لم Doobay قارن يجدوا فروقاً كبيرة في معامل الذكاء الإجمالي، لكنهم لاحظوا فروقاً متوسطة في سرعة المعالجة والمهارات التكيفية والأداء النفسي الاجتماعي الذي أبلغ عنه البالغون. ظهرت أكبر الفروق التكيفية في التنشئة الاجتماعية. يُبرز المؤلفون (Doobay et al., 2014) أنفسهم التباين الفردي والحاجة إلى مزيد من الدراسات حول التدخل.

تحذيراً تكميلياً: قد يواجه بعض الأشخاص ذوي القدرات العالية صعوبات اجتماعية دون أن يعادل ذلك Freeman بالضرورة التوحد. وفي الوقت نفسه، لا ينبغي إنكار إمكانية أن يكون لدى الشخص كلتا الحالتين. المسألة ليست أن نقرر بالحدس ما إذا كان “يبدو مصاباً بالتوحد” أو “يبدو موهوباً”، بل تقييم التواصل والمرونة والأداء التكيفي وتاريخ النمو (Freeman, 2010; Costis, 2016) والاحتياجات الحقيقية بدقة.

عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى

يُذكر عسر القراءة في عدة مصادر كصعوبة محددة يمكن أن تتعايش مع القدرات العالية. النقطة الأكثر تكراراً هي أن الاستدلال المتقدم لا يُزيل بالضرورة الصعوبات في القراءة أو الكتابة أو الإملاء. وبالمثل، لا تسمح صعوبة القراءة (Valadez Sierra et al., 2012; Distin, 2006; Freeman, 2010) والكتابة باستنتاج قدرة فكرية منخفضة.

قد يمر هذا الملف الشخصي دون ملاحظة بشكل خاص إذا اعتمدت المدرسة بشكل كبير على الأداء المكتوب. قد يمتلك طالب أفكارًا معقدة أو فهمًا شفيهيًا جيدًا أو تفكيرًا رياضيًا متقدمًا، لكنه يحصل على نتائج ضعيفة عندما تتطلب المهمة أمثلة على طلاب ذوي قدرات عالية Lovecky القراءة بسرعة أو الكتابة بدقة أو تنظيم ما يعرفه كتابيًا. تجمع واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وعسر القراءة، وتشير إلى أن الدعم مثل الإملاء أو الكمبيوتر أو أشكال أخرى (Lovecky, 2004) للتعبير عن التفكير يمكن أن يساعد في إظهار ما يفهمه الشخص بشكل أفضل.

تصف بعض المصادر نقاط قوة بصرية أو مكانية أو إبداعية محتملة لدى بعض الطلاب المصابين بعسر القراءة، لكن يجب التعامل مع هذه النقطة بحذر. ليس كل شخص مصاب بعسر القراءة سيكون لديه تلك نقاط القوة، ولا كل نقطة قوة بصرية تشير إلى عسر القراءة. الفكرة المفيدة أكثر تواضعًا: يجب النظر إلى الملف الشخصي الكامل، وليس فقط الأخطاء (Bourse & Ricart, 2014; Farrall et al., 2007) أو البطء في القراءة أو العرض المكتوب.

التقييم والمرافقة دون الاختزال في التصنيفات

تتطلب الاستثنائية المزدوجة تقييمًا دقيقًا بشكل خاص. تُصر المصادر على استخدام عدة مصادر للمعلومات: اختبارات مناسبة، وتاريخ مدرسي، وملاحظة، وتقارير من الأسرة والمعلمين، وإنتاجات، وأداء يومي، وسياق. كما تُحذر من أن الدرجة الإجمالية يمكن أن تخفي فروقًا داخلية مهمة، وأن بعض الاختبارات يمكن أن تتأثر بصعوبات الانتباه أو اللغة أو (Pfeiffer, 2015; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012) القراءة أو سرعة المعالجة أو التواصل.

في الممارسة التعليمية، لا ينبغي أن يكون السؤال فقط “ما التصنيف الذي لديه”، بل ما يحتاجه للتعلم والمشاركة بشكل أفضل. يمكن أن توجه بعض التدابير إلى الصعوبة: الدعم في الوظائف التنفيذية، أو التوقع، أو البنية، أو التدريس الصريح للاستراتيجيات، أو التعديلات في القراءة أو الكتابة، أو الدعم البصري، أو الأوقات المناسبة، أو أشكال بديلة لإظهار المعرفة. ويجب أن يعتني البعض الآخر بتطوير نقطة القوة: الإثراء، أو العمق، أو المشاريع المعقدة، أو التسريع عند الاقتضاء، أو الإرشاد، أو الوصول إلى محتويات أكثر تقدمًا. لا تُعد المصادر بأن مزيًا محددًا سيعمل في جميع (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015) الحالات؛ بل توصي بتعديل الاستجابة للملف الشخصي الفردي.

من المهم أيضًا الاهتمام باللغة. الطفل ليس “مصابًا باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط فقط” أو “مصابًا بالتوحد فقط” أو “مصابًا بعسر القراءة فقط” أو “ذا قدرات عالية فقط”. يمكن أن تفتح التصنيفات أبوابًا للدعم والفهم، لكنها يمكن أن تضيق النظرة أيضًا إذا أصبحت التفسير الكامل للشخص. تدعو الاستثنائية المزدوجة على وجه التحديد إلى الحفاظ على نظرة مزدوجة: الاعتراف بالقدرات الحقيقية دون إنكار الصعوبات الحقيقية.

ربما يكون المعيار الأكثر حذرًا هو التالي: عندما تكون هناك تباينات كبيرة بين ما يبدو أن الشخص يفهمه، وما ينجح في التعبير عنه، وكيف يتعلم، وكيف يعمل في سياقات مختلفة، فإن الأمر يستحق النظر بمزيد من التفصيل. ليس لمضاعفة التصنيفات، بل لتجنب أن يمحو جزء من الملف الشخصي الجزء الآخر.

المصادر المستخدمة

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Bourse, P., & Ricart, D. (2014). *Hijos brillantes, alumnos sobresalientes: Manual para padres y maestros sobre alumnos de alto potencial intelectual y creativo*. Bonum.
- Costis, P. A. (2016). *Seeing the paradigm: Education professionals' advocacy for the gifted student with autism spectrum disorder* \[Doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia\]. ProQuest LLC.
- Distin, K. (Ed.). (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2026-2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Farrall, J., Matison, A., Minchin, M., & Stewart, W. (2007). *Raising your gifted and talented child: The joys and the challenges*. Gifted and Talented Children's Association of South Australia.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2019). *Gifted children with ADHD: How are they different from non-gifted children with ADHD?* International Journal of Mental Health and Addiction. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *الطلاب الموهوبون والمتفوقون: التحديد والتقييم والتدخل. منظور للمعلمين* (الطبعة الثانية). Editorial El Manual Moderno.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[أطروحة دكتوراه، جامعة دنفر\]. ProQuest Dissertations & Theses.

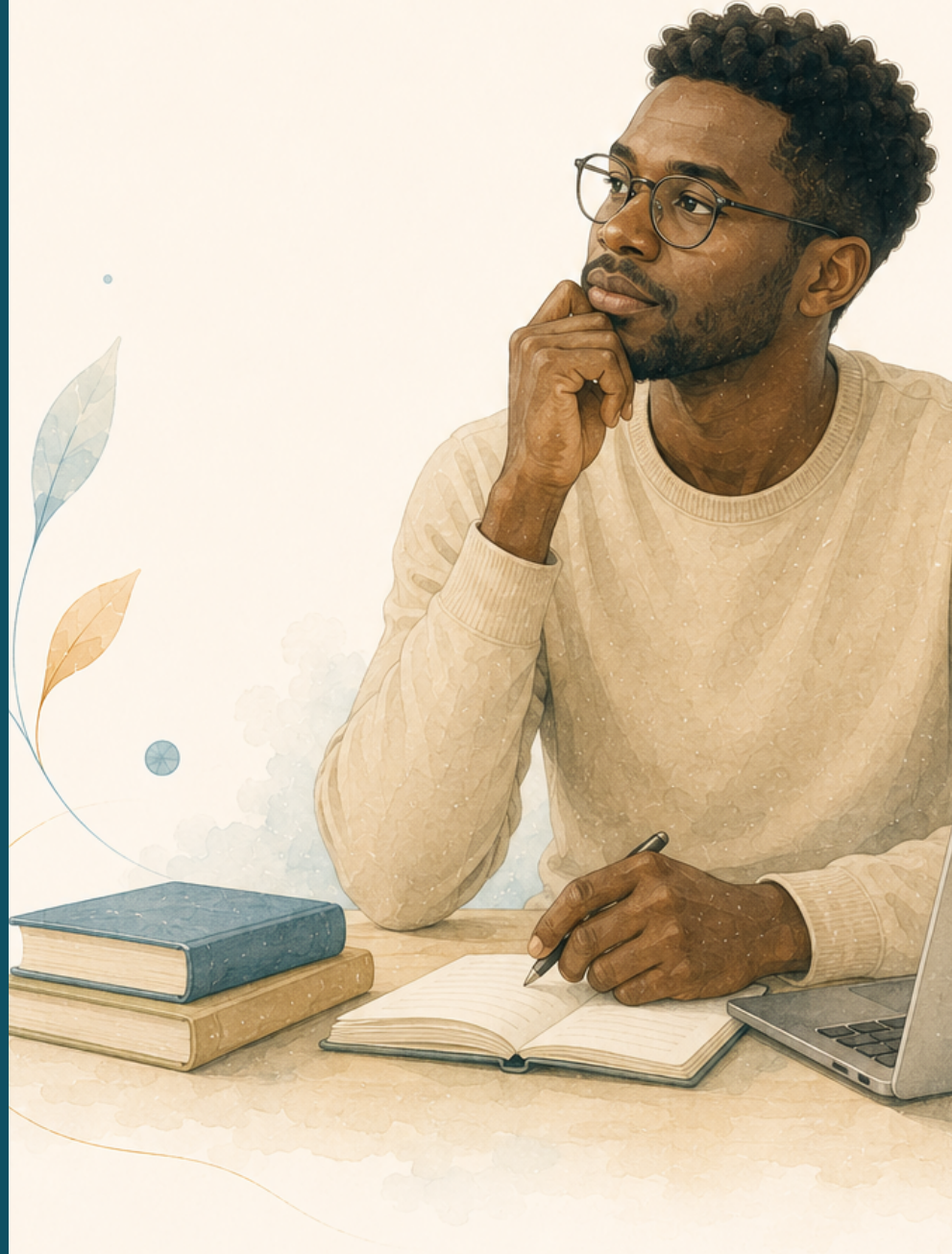
فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)

8

القدرات العالية لدى البالغين

يعرض هذا الفصل موضوع «القدرات العالية لدى البالغين» بمنظور علمي متوازن وسياقي، مع التمييز بين الأدلة الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 23018 title: "القدرات العالية لدى البالغين" slug:

--- id: 23018 title: "القدرات العالية لدى البالغين" slug: "%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9-%d9%84%d8%af%d9%89-%d8%a7%d9%84%d8%a8%d8%a7%d9%84%d8%ba%d9%8a%d9%86" language: "ar" url: "https://gifted-hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9-%d9%84%d8%af%d9%89-%d8%a7%d9%84%d8%a8%d8%a7%d9%84%d8%ba%d9%8a%d9%86/" parent_id: 22796 menu_order: 0 date: "2026-07-13T20:50:45" modified: "2026-07-13T22:38:28" ---

الحديث عن القدرات العالية في سنّ الرشد يفرض تغيير زاوية النظر. فعلى مدى سنوات، نُظّم جزء كبير من البحث والتدخل حول المدرسة: التعرّف، تكييف المنهج، الإثراء، التسريع أو العلاقة مع الأقران. هذا النهج مفهوم، لكنه يترك سؤالاً مفتوحاً: ماذا يحدث عندما يدخل الشخص الجامعة، أو العمل، أو العلاقة الزوجية، أو تربية الأبناء

تتفق المصادر المُراجعة على حذر أولي: تجربة البالغين أقل دراسةً من الطفولة والمراهقة، ولا يمكن استنتاجها ببساطة بعض البالغين يطوّرون (Giudice, 2024; Freeman, 2010; Kerr, 1991). من الأداء المدرسي أو من درجة الذكاء مسارات واضحة؛ وآخرون يعيشون حياةً متحفظة، مُرضية أو صعبة.

لا يهدف هذا الفصل إلى مساعدة أحد على تشخيص نفسه. هدفه ترتيب قضايا شائعة في حياة البالغين: التعرّف المتأخر، والعمل، والعلاقات، والرفاه العاطفي، وتطوير الموهبة.

القدرة العالية لا تختفي مع التقدّم في العمر

فكرة بسيطة، لكنها تُنسى أحياناً، وهي أن القدرات العالية ليست شأناً مدرسياً فقط. فالشخص البالغ يحتفظ بتاريخه واهتماماته وطرائق تعلّمه وحاجته إلى التعقيد، وإن كانت الطريقة التي تتجلى بها هذه القدرات قد تتغير كثيراً مع مرور الوقت.

في تتبّع لمسارات الحياة، أن موهبة الطفولة لا تتنبأ بشكل خطّي بالنجاح في الرشد، ولا بالشهرة ولا بالرفاه. ففي حياة البالغين تتداخل عوامل العمل والاقتصاد والصحة والأسرة والفرص والشخصية، وكذلك الصدفة وتؤكد نماذج أخرى لتطور الموهبة فكرةً مشابهة: قد يتحول الإمكان الأولي إلى كفاءة أو خبرة أو (Freeman, 2010). لكن هذا المسار يتطلب تعلّماً وممارسةً ودعماً وسياًفاً ودافعية؛ وليس مضموناً (Pfeiffer, 2015; Heller et al., 2005; Sternberg et al., 2011).

يساعد هذا التمييز على تجنّب خطأين: الاعتقاد بأن الشخص البالغ ذو القدرات العالية كان ينبغي أن يصل إلى مكانة لامعة، أو إنكار قدراته العالية إذا لم تكن لديه مهنة مرموقة أو منشورات أو جوائز أو دخل مرتفع. بعض التصورات النظرية تعطي وزناً كبيراً للإنجاز في الرشد أو للتمييز، لكن لا ينبغي اختزال القدرة العالية في الاعتراف الاجتماعي (Ziegler & Heller, 2000; Sternberg et al., 2011).

التعرّف على الذات متأخراً: ارتياح، شكوك، وإعادة قراءة للتاريخ الشخصي

يصل بعض الأشخاص إلى سنّ الرشد دون أن يتم التعرّف عليهم. وآخرون وُسموا في طفولتهم، لكنهم تلقوا رسالة محدودة: "أنت ذكي"، "تستطيع كل شيء"، "لا تحتاج إلى مساعدة". في الحالتين، قد يجلب سنّ الرشد مراجعةً

إلى أن التجربة الذاتية للبالغين ذوي القدرات العالية قليلة الدراسة، لكنه يطرح احتمال Giudice للمسار الشخصي. يشير (Giudice, 2024) أن بعض الأشخاص قد تعلموا إخفاء الصعوبات أو التكيف مع بيئات غير ملائمة لاحتياجاتهم

قد تُنتج هذه إعادة القراءة ارتياحًا: فبعض تجارب الملل، أو الشدة، أو الإحساس بالاختلاف، أو الإحباط من مهام قليلة المعنى تكتسب إطارًا آخر. وقد تولّد أيضًا شكوكًا. فليس كل الأشخاص يشعرون بالارتياح تجاه تسمية قد تُبسّط حياةً معقدة أكثر مما ينبغي.

(TDAH) في دراسات نوعية حديثة عن نساء بالغات ذوات قدرات عالية واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أعادت عدة مشاركات تفسير تعليمهن ومسارهن المهني وعلاقاتهن ومفهومهن لذواتهن عند فهم تفاعل نقاط القوة، إنها مادة قيّمة، لكنها محدودة: العينة صغيرة ومُنتقاة. لا تسمح بالتعميم. (Williams, 2024) والصعوبات بشكل أفضل لكنها تُظهر أنه في بعض الحالات، تسمية مزيج من القدرات والصعوبات قد يقلل الشعور بالذنب ويعزز استراتيجيات أكثر ملائمة.

العمل، الدراسة وتعدد الإمكانيات

غالبًا ما تكون الحياة الأكاديمية والمهنية من المجالات التي يظهر فيها الفرق أكثر بين الإمكانيات والمسار الفعلي. تصف بأنه إمكانية امتلاك عدة مجالات من الكفاءة أو الاهتمام. قد يكون ذلك ميزة لأنه يفتح مسارات؛ تعدد الإمكانيات Kerr (Kerr, 1991) لكنه قد يعقّد الاختيار، ويطيل التردد، أو يولّد شعورًا بأن شيئًا ما يُترك دائمًا خارجًا.

ليس كل ذوي القدرات العالية متعددي الإمكانيات. بعضهم لديه منذ وقت مبكر اهتمام شديد ومستقر بمجال محدد وآخرون يغيّرون المجال عدة مرات، أو يجمعون بين تخصصات، أو يحتاجون إلى أعمال تمنحهم استقلالية، وتعلّمًا، في أطروحة عن بالغين ذوي قدرات عالية منخرطين في ريادة الأعمال الاجتماعية، Lin مستمّرًا، ومعنى. تصف (Lin, 2024) مسارات ترتبط فيها القيم والإبداع والإحباط من البنى التقليدية والبحث عن أثر اجتماعي بقرارات مهنية. وهذا التفصيل أساسي: فالعينة ليست ممثلة لجميع البالغين ذوي القدرات العالية.

في عمل البالغين، قد تتجلى القدرة العالية بطرق مختلفة:

- تعلّم سريع في مجالات جديدة؛
- ميل إلى ربط أفكار من مجالات مختلفة؛
- انزعاج من المهام المتكررة أو غير المبررة بما يكفي؛
- حاجة إلى استقلالية فكرية؛
- اهتمام بمشكلات معقدة؛
- صعوبة في الاختيار عندما تكون هناك خيارات جذابة كثيرة.

هذه الإمكانيات ليست سمات عامة ولا مؤشرات تشخيصية. وقد تكون آثارها مختلفة جدًا بحسب السياق. فبيئة مرنة قد تحوّل الفضول والعمق إلى إسهامات قيّمة؛ بينما قد تزيد بيئة جامدة أو غير واضحة من الاستنزاف. وتؤكد المصادر حول تطور موهبة البالغين أن التميز والرضا المهني لا يعتمدان على القدرة وحدها: فالممارسة والإرشاد والموارد (Heller et al., 2005; Phillipson et al., 2013; Sternberg et al., 2011) واعتراف المجال عوامل مهمة أيضًا.

قد تكون الجامعة أو التدريب المتقدم، بالنسبة لبعض الأشخاص، بيئة أكثر ملائمة من مراحل مدرسية سابقة. لكن لا ينبغي أيضًا مثاليّتها: فبدايات الرشد قد تتطلب كذلك تنظيمًا وضبطًا واتخاذ قرارات

العلاقات، الشراكة والشعور بالاختلاف

تنقل حياة البالغين السؤال من "كيف يتواصل مع زملائه في الصف" إلى روابط أكثر تنوعًا: صداقات، شراكة، عمل جماعي، أسرة أو مجتمعات اهتمام. لا تدعم المصادر المتاحة أن البالغين ذوي القدرات العالية لديهم بالضرورة علاقات

في علاقات ملتزمة لم تجد فروقًا ذات دلالة في جودة العلاقة أو الرضا عنها Mensa أسوأ. دراسة على بالغين من (Dijkstra et al., 2017) مقارنةً بمجموعة للمقارنة، لكنها لاحظت بعض الفروق المتوسطة في التعلق وإدارة الصراع.

وتشمل بالغين مغايري التوجه الجنسي في علاقات ملتزمة، ولا Mensa يجب قراءة هذه النتيجة بحذر. فالعينة من تمثل كل أشكال القدرة العالية ولا كل أشكال العلاقات. ومع ذلك، فهي تساعد على تفكيك صورة نمطية: القدرة العالية لا تحكم على الشخص بالوحدة ولا تضمن مهارات علاقية خاصة.

ما يظهر في عدة مصادر هو أهمية التوافق بين الشخص وبيئته. بعض البالغين يبحثون عن محادثات عميقة، واهتمامات مشتركة، أو مساحات لا يضطرون فيها إلى إخفاء فضولهم. وقد يحتاج آخرون إلى فترات من العزلة لاستعادة الطاقة أو التفكير بهدوء. وغالبًا ما تأتي هذه الأوصاف من ملاحظات سريرية أو شهادات أو نصوص تبسيطية، لذا ينبغي التعامل (Giudice, 2024) معها كإمكانات لا كملف مغلق.

الرفاه العاطفي: لا مناعة ولا قدر محتوم من المعاناة

عند البالغين، كما في الطفولة، من الأفضل تجنب طرفين. أحدهما تخيل أن القدرة العالية تحمي من المشكلات العاطفية والآخر تقديمها كمصدر شبه حتمي للقلق أو العزلة أو الضيق. لا تسمح المصادر المراجعة بتأييد أيٍّ من الطرفين.

تجارب محتملة من الشدة والحساسية والكمالية والقلق الأخلاقي والقلق أو الإرهاق لدى بعض البالغين Giudice يصف لكنه يقر بنقص البحث المتخصص وأن كثيرًا من الادعاءات تأتي من نماذج أو دراسات في مراحل أخرى أو عينات إلى أن كثيرًا من ذوي القدرة العالية متكيفون جيدًا، وإن كان بعضهم قد يواجه Kerr وتشير (Giudice, 2024) خاصة أن القدرة Molina García وتؤكد (Kerr, 1991) صعوبات مرتبطة بالتوقعات أو الملل أو العزلة أو نقص التحدي العالية لا تعني بذاتها عدم الاستقرار العاطفي، وأن الجوانب الاجتماعية والعاطفية ينبغي النظر إليها إلى جانب الجوانب المعرفية (Molina García, 2014).

يستحق القلق ذكرًا خاصًا. قد يظهر في سياقات الضغط والتقييم والقرارات المعقدة والخوف من الفشل أو عدم التوافق وتحذر (Giudice, 2024; Kerr, 1991) بين الاحتياجات والبيئة، لكنه لا ينبغي تقديمه كنتيجة لازمة للقدرة العالية مراجعة كلاسيكية حول الرفاه النفسي من أن الأدلة المتعلقة بالبالغين المبدعين ذوي التميز البارز واضطرابات المزاج لا (Neihart, 1999) يمكن نقلها ببساطة إلى جميع ذوي القدرة العقلية العالية.

قد تتعايش القدرات العالية مع الرفاه، أو مع الضيق، أو مع كليهما في مراحل: صياغة حذرة يمكن أن تكون هكذا وعندما يكون هناك معاناة شديدة أو مستمرة أو مُعيقة، فلا ينبغي أن يتوقف التفسير عند "إنه. مختلفة من الحياة أو توحد أو صعوبات مهنية أو فقدان أو ضغط TDAH بسبب القدرات العالية". قد تكون هناك حالات قلق أو اكتئاب أو اقتصادي أو عوامل أخرى تتطلب تقييمًا ودعمًا مهنيًا.

الاستثنائية المزدوجة لدى البالغين

أو التوحد أو صعوبات التعلم أو احتياجات أخرى. البحث TDAH عند بعض البالغين، تتعايش القدرات العالية مع المتخصص حول الاستثنائية المزدوجة لدى البالغين محدود، لكن بعض المصادر تشير إلى أن بعض الصعوبات قد تكون (Ambrose & Sternberg, 2016) ظلت مُقنعة لسنوات بفعل قوة الاستدلال أو الإبداع أو القدرة على التعويض (Williams, 2024).

قد ينتج عن ذلك مسارات غير منتظمة: أداء جيد في مهام معقدة، لكن صعوبة في الحفاظ على الروتين؛ أفكار لامعة لكن مشكلات في التسليم في الوقت؛ فهم عالٍ، لكن إرهاق بسبب التعويض. ليست هذه أدلة على شيء بذاتها. إنها تذكر بأن الشخص البالغ قد يمتلك نقاط قوة حقيقية، وفي الوقت نفسه يحتاج إلى دعم حقيقي.

نظرة أوسع إلى الرشد

تحتاج دراسة القدرات العالية لدى البالغين إلى مزيد من البحث: عينات أكثر تنوعًا، مزيد من الدراسات الطولية، مزيد من الاهتمام بالنساء، وبالبالغين غير المُعرَّفين، وبكبار السن، وبسياقات العمل العادية، وبالعلاقات، وبالصحة النفسية أو Mensa، وبلاستثنائية المزدوجة. كثير من المصادر المتاحة تركز على الطفولة، أو الجامعة، أو عينات عالية الأداء، أو أشخاص ذوي إنجازات استثنائية.

لذلك، ينبغي أن تحافظ أيّ إرشادات تبسيطية على موقف رصين. القدرة العالية لدى البالغين ليست وعدًا بالنجاح ولا حكمًا بعدم التوافق. قد تكون بُعدًا مهمًا من الهوية، والتعلم، والعمل، والعلاقات، والرفاه، لكنها دائمًا ممزوجة بالتاريخ الشخصي والفرص والصحة والثقافة والاقتصاد والقرارات.

فهمها بشكل أفضل لا يعني البحث عن تسمية تفسّر كل شيء. بل يعني النظر إلى حياة البالغين بدقة أكبر: ما القدرات الموجودة، وما السياقات التي تعززها، وما الصعوبات التي ينبغي الانتباه لها، وما أشكال الدعم التي قد تجعل الحياة أكثر قابلية للعيش دون اختزال الشخص في أدائه.

المصادر المستخدمة

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2017). Intimate relationships of the intellectually gifted: Attachment style, conflict style, and relationship satisfaction among members of the Mensa Society. *Marriage & Family Review*, 53(3), 262-280.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Lin, J. (2024). *Collective case study career critique of social entrepreneurs who are gifted adults* \[Doctoral dissertation, University of Denver\].
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 25, 10-17.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[Doctoral dissertation, University of Denver\].
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*.

فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)

9

المدرسة والأسرة

«يعرض هذا الفصل موضوع «المدرسة والأسرة بمنظور علمي متوازن وسياقي، مع التمييز بين الأدلة الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 22938 title: "المدرسة والأسرة" slug:

"/%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%af%d8%b1%d8%b3%d8%a9-

%d9%88%d8%a7%d9%84%d8%a3%d8%b3%d8%b1%d8%a9" language: "ar" url: "https://gifted-

hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-

%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-

%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%af%d8%b1%d

%d9%88%d8%a7%d9%84%d8%a3%d8%b3%d8%b1%d8%a9/" parent_id: 22796 menu_order: 0

date: "2026-07-13T21:00:21" modified: "2026-07-13T22:26:36" ---

لا تفسر المدرسة والأسرة بمفردهما القدرات العالية، لكنهما يشكلان جزءًا من البيئة التي يمكن أن تجد فيها القدرة فرصًا أو قيودًا أو اعترافًا أو سوء فهم. تتفق عدة مصادر تمت مراجعتها على هذه الفكرة: يعتمد تطوير الموهبة على التفاعل (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Shavinina & Ferrari, 2004).

يمكنهم الملاحظة. لا ينبغي للأسرة ولا لهيئة التدريس تحمل مهمة التشخيص: من المناسب البدء بتحذير بسيط وتقديم المعلومات والمشاركة في القرارات التعليمية، لكن التحديد الرسمي وتخطيط الدعم يتطلبان تقييمًا شاملاً وسياقيًا يُجريه متخصصون مؤهلون. تؤكد المصادر على أن الملاحظات الأسرية والمدرسية قيّمة، رغم أنه يجب (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014).

في الممارسة العملية، تظهر العديد من الشكوك في منطقة وسطى: طالب ينتهي بسرعة ويشعر بالملل، فتاة تطرح أسئلة معقدة لكنها تتجنب المهام الكتابية، مراهق يؤدي أقل من المتوقع، أسرة تلاحظ كثافة كبيرة في المنزل ومركز يرى فقط درجات صحيحة. تتطلب هذه الحالات النظر في ما يحدث ومتى يحدث وما يحتاجه هذا الشخص وما هي الاستجابات الواقعية في سياقه.

المدرسة كمكان للتحدي، وليس فقط للأداء

من الأخطاء الشائعة ربط القدرات العالية بالدرجات الجيدة. المصادر التي تمت مراجعتها حذرة من هذا التكافؤ. أعطت بعض النماذج التاريخية وزنًا كبيرًا للأداء الأكاديمي، لكن مناهج أخرى تدمج الإبداع والدافعية والمجالات المحددة لذلك، قد يكون السجل الجيد مؤشرًا، لكنه لا يستنفذ (Ziegler & Heller, 2000) والسياق الاجتماعي وفرص التعلم الموضوع؛ والأداء غير المنتظم لا يستبعد بحد ذاته قدرة عالية.

للمدرسة دور مهم لأنها تنظم جزءًا كبيرًا من فرص التعلم. عندما يكون المنهج متكررًا جدًا أو بطيئًا أو غير محفز بما يكفي لطالب معين، تصف بعض المصادر آثارًا محتملة مثل الملل وفقدان الدافعية والإحباط أو انخفاض الأداء. لا يتعلق (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Pié Balaguer et al., 2014).

لا ينبغي أن تتمثل الاستجابة التعليمية في تقديم "المزيد من نفس الشيء". تتفق عدة مصادر على أن إضافة تمارين متكررة عندما يتقن الطالب المحتوى بالفعل عادة ما تكون إجراءً ضعيفًا. يشير التمايز المفيد بالأحرى إلى تعديل العمق (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

لا يعني ذلك أنه يجب تخصيص كل شيء إلى أقصى حد كل يوم، وهو أمر غير واقعي في العديد من الفصول الدراسية إنه يعني أن المركز يمكنه أن يسأل نفسه ما يعرفه الطالب بالفعل، وما يحتاج إلى ممارسته، وما يمكنه استكشافه بمزيد من العمق، وما هو الدعم الذي يحتاجه وكيف سيتم تقييم ما إذا كان الإجراء يعمل.

الإجراءات التعليمية: الاختيار حسب الحاجة، وليس حسب التصنيف

عادة ما تنظم المصادر الاستجابة المدرسية في عدة طرق: إجراءات عادية في الفصل، إثراء، ضغط، تجميعات مرنة، إرشاد، تكييف منهجي، وفي بعض الحالات، تسريع أو مرونة. لا توجد طريقة واحدة صالحة لجميع الطلاب ذوي القدرات (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Tomlinson, 2004).

التحذيرات الرئيسية	ما يمكن أن يقدمه	الإجراء
يتطلب تخطيطًا وتقييمًا مسبقًا؛ لا يكفي تقديم أنشطة (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015). "إضافية"	تعديل المهام والأسئلة والمواد والمنتجات والإيقاع دون فصل الطالب بالضرورة عن مجموعته.	التمايز في الفصل
يجب أن يستند إلى أدلة على الإتقان، وليس على انطباع (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014). "أنه" يسير بسرعة	تقليل العمل الذي تم إتقانه بالفعل وتحرير الوقت لتعلم جديد أو أكثر تعقيدًا.	الضغط المنهجي
لا ينبغي أن يكون مهمة مضافة بلا معنى ولا مكافأة (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).	التعمق والبحث وإنشاء منتجات وربط المجالات وتوسيع الاهتمامات	الإثراء
قد يثير التجميع بشكل صارم أو دائم شكوكًا اجتماعية (Valadez Sierra et al., 2012; Tomlinson, 2004). وتنظيمية	تسهيل العمل مع زملاء ذوي اهتمامات أو مستوى أو إيقاع مماثل في لحظات محددة.	التجميعات المرنة
عادة ما يُعتبر إجراء استثنائيًا؛ من المناسب تقييم الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).	السماح بالتقدم في الصف أو المادة أو المستوى عندما يكون هناك عدم توافق واضح.	التسريع أو المرونة

يظهر الإثراء في عدة مصادر كخيار متوافق مع مدرسة شاملة، لأنه يمكن أن يكيف التعلم دون عزل الطالب بالضرورة. يمكن أن يشمل مشاريع ومشكلات مفتوحة وبحثًا موجهًا وإنتاجًا إبداعيًا وقراءة متقدمة واستخدامًا نقديًا للمصادر أو إرشادًا (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Treffinger, 2004; Kim et al., 2013).

من ناحية أخرى، يثير التسريع مزيدًا من النقاش. تدافع عنه بعض المصادر عندما يكون مبررًا ومُقيّمًا بشكل جيد، بينما تؤكد مصادر أخرى على الحاجة إلى الحذر. لا يكمن الخلاف عادة في ما إذا كان يمكن أن يساعد في حالات معينة، بل في متى وكيف وبأي دعم يتم تطبيقه. سيكون تقديمه كحل عالمي غير حكيم بقدر استبعاده دائمًا (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).

الإبداع والاستقلالية والأمان للتفكير

لا تنقل المدرسة المحتويات فقط. يمكنها أيضًا فتح أو إغلاق مساحات للإبداع. تشير بعض المصادر إلى أن الفصل يفضل التفكير الإبداعي بشكل أفضل عندما يوفر الأمان النفسي وهامشًا للاستكشاف وتغذية راجعة وفرصًا للمراجعة لا يعادل هذا ترك الطلاب "يفعلون ما (Kim et al., 2013; Treffinger, 2004). ومشكلات بدرجة معينة من الانفتاح يريدون". يحتاج الإبداع المدرسي إلى بنية وأهداف ومرافقة.

تحذر الدراسات حول الإبداع التي تمت مراجعتها من تبسيطين. الأول هو حصر الأنشطة الإبداعية فقط للطلاب المحددين بقدرات عالية. يمكن أن تفيد بعض العمليات، مثل صياغة الأسئلة وتوليد البدائل أو مراجعة فكرة، طلابًا

والثاني هو الاعتقاد بأن أي نشاط لافت يطور الإبداع. بدون ارتباط بالأهداف والمحتوى (Treffinger, 2004) متنوعين والتقييم، يمكن أن تكون المهمة ممتعة لكن قليلة التكوين.

تستحق التكنولوجيا حذرًا مماثلًا: يمكنها توسيع الموارد وتسهيل المسارات، لكن قيمتها تعتمد على التصميم التربوي. لا يوجد أساس كافٍ للتأكيد على أن أداة رقمية، بحد ذاتها، تحسن الاستجابة التعليمية للطلاب ذوي القدرات العالية (Kontostavlou & Driga, 2023).

عندما تكون هناك نقاط قوة وصعوبات في نفس الوقت

يتمثل جزء مهم من الاستجابة المدرسية في عدم الانخداع بالملفات غير المتساوية. تذكر بعض المصادر حول الاستثنائية المزدوجة أن الطالب يمكن أن يفكر على مستوى عالٍ وفي نفس الوقت يواجه صعوبات في الكتابة أو (Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014) التخطيط أو الانتباه أو المرونة أو التفاعل الاجتماعي أو التنظيم العاطفي.

في هذه الحالات، لا يحل خفض التحدي الفكري المشكلة دائمًا. أحيانًا يحتاج الطالب إلى محتويات أكثر ثراءً وفي نفس الوقت دعمًا صريحًا: تقسيم المهام واستخدام دعم بصري والسماح بأشكال بديلة لإظهار ما تم تعلمه أو تعديل متطلبات (Lovecky, 2004) وليس اختيار واحدة فقط من الاثنتين، **نقاط القوة والاحتياجات** الكتابة. الفكرة المركزية هي معالجة (2004).

من المهم أيضًا عدم تفسير اللامبالاة أو السلوك المعطل أو انخفاض الأداء بشكل متسرع. يمكن أن تكون مرتبطة بنقص التحدي، ولكن أيضًا بالقلق أو الصعوبات التنفيذية أو مشاكل التعلم أو التجارب الاجتماعية المعقدة أو عوامل أخرى. لا (Lovecky, 2004; Simoës-Perlant, 2024) تسمح المصادر بتحويل سلوك معزول إلى علامة تشخيصية.

الأسرة: الملاحظة والمرافقة وعدم تحمل كل شيء

عادة ما تقدم الأسرة معلومات لا تراها المدرسة دائمًا: اهتمامات مستمرة وأسئلة وقراءات وألعاب وحساسية وردود فعل تجاه الإحباط وإيقاعات التعلم وهوايات ومشاريع شخصية أو تغيرات في المزاج. تعتبر عدة مصادر هذه المعلومات (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014) مفيدة بشكل خاص في الأعمار المبكرة وفي عمليات التحديد.

لكن الملاحظة الأسرية لا تعادل التشخيص. يمكن للأسرة أن تعرف طفلها جيدًا، ومع ذلك تحتاج إلى مقارنة مع المعلومات المدرسية والاختبارات والمقابلات والحكم المهني. وبالمثل، يمكن للمركز ملاحظة الأداء الأكاديمي وعدم التقاط كل الكثافة أو الفضول أو الصعوبة التي تظهر في المنزل. عادة ما يكون دمج وجهات النظر أكثر موثوقية من (Doobay et al., 2014; Lovecky, 2004) القراءة من سياق واحد فقط.

لا ينبغي أيضًا أن تتحول المرافقة الأسرية إلى ضغط مستمر. تحذر بعض المصادر من أن التوقعات الصارمة جدًا يمكن أن تزيد من تجربة الطالب لدى بعض الأطفال والمراهقين، على الرغم من أنها لا تقدم الأسرة كسبب وحيد للمشاكل ستكون التوصية الحكيمة هي الحفاظ على توقعات واقعية وتقدير (Giudice, 2024; Chung, 2023; Kerr, 1991) الجهد والعناية بالراحة وعدم المطالبة بالتميز في كل شيء.

في المنزل، يمكن أن يعني الدعم أشياء كثيرة: الاستماع إلى الاهتمامات وتسهيل الموارد المعقولة ودعم العادات ووضع الحدود وتعليم تحمل الأخطاء والحفاظ على حياة يومية لا تدور بالكامل حول التصنيف. تصر بعض المصادر على هذه الفكرة من التوازن: التحفيز دون الإفراط في التحميل، والاعتراف دون المثالية، والمرافقة دون تحويل كل اهتمام إلى (Giró, 2017; Pié Balaguer et al., 2014; Treffinger, 2004) التزام بالأداء.

التعاون بين الأسرة والمدرسة: اتفاقات محددة

يعمل التعاون بشكل أفضل عندما يركز على أهداف قابلة للملاحظة والمراجعة. “يحتاج إلى مزيد من التحدي” شكوى مفهومة، لكنها عامة جدًا. يمكن تحويلها إلى أسئلة أكثر فائدة: ما هي المحتويات التي يتقنها بالفعل، وما هي المهام التي تبدو له متكررة، وما هو الدعم الذي يحتاجه، وكيف سيتم قياس التقدم ومتى سيتم مراجعة الإجراء.

توصي المصادر التي تمت مراجعتها بالتنسيق بين الأسرة وهيئة التدريس والتوجيه، خاصة لتخطيط ومتابعة الإجراءات لا يتطلب هذا. (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014; Valadez Sierra et al., 2012). التنسيق أن تفكر جميع الأطراف بنفس الطريقة من البداية. إنه يتطلب مشاركة المعلومات وتجنب الاتهامات العامة والتمييز بين الحقائق الملاحظة والتفسيرات والفرضيات.

يمكن أن يساعد نمط بسيط:

- “ينهي مهام الحساب في دقائق قليلة ثم ينفصل”: **حقائق قابلة للملاحظة**.
- “ربما يتقن بالفعل جزءًا من المحتوى ويحتاج إلى ضغط أو أنشطة أكثر عمقًا”: **فرضية**.
- خلال أربعة أسابيع سيتم التحقق من الإتقان المسبق، وإذا لزم الأمر، سيتم استبدال جزء من: **إجراء محدد**.
- “التكرار بمشكلات أكثر تعقيدًا”.
- “ستراجع الأسرة والوصاية الدافعية وجودة العمل والحمل المُدرَك”: **مراجعة**.

لا تضمن هذه الطريقة في العمل النتائج، لكنها تقلل من خطر القرارات المبنية فقط على الانطباعات. كما أنها تتجنب أن تقتصر المحادثة على “الطفل يشعر بالملل” أو “الأسرة تطالب كثيرًا”، وهما تفسيران نادرًا ما يكفيان بمفردهما.

حدود ما نعرفه

تدعم المصادر المتاحة بثبات كبير الحاجة إلى استجابة تعليمية مناسبة، وأهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة، وملاءمة تجنب كل من نقص التحدي والإفراط في المطالب. كما أنها تتفق على أنه يجب تخصيص الإجراءات ومراجعتها.

ومع ذلك، هناك حدود مهمة. بعض المصادر هي أدلة عملية أو فصول نظرية؛ وأخرى تأتي من سياقات وطنية مختلفة عن السياق الإسباني؛ وبعض الأبحاث نوعية أو سردية أو مبنية على تصورات. بالإضافة إلى ذلك، لا تسمح الملاحظات المستشارة بالتحقق من الصلاحية التنظيمية الحالية لجميع التوجيهات القانونية المذكورة في الأعمال السابقة. لا ينبغي قراءة هذا الفصل كدليل قانوني أو سريري، بل كملخص توعوي.

ربما تكون الفكرة الأكثر حكمة هي هذه: يمكن للمدرسة والأسرة أن تسهلا كثيرًا عندما تلاحظان بعناية وتعدلان التوقعات وتشاركان المعلومات وتقدمان فرصًا متناسبة. لا يحتاجان إلى تحويل كل اختلاف إلى إنذار ولا كل قدرة إلى التزام بالتمييز. يحتاجان، قبل كل شيء، إلى النظر إلى الطفل أو المراهق بشكل كامل: تعلمه ورفاهيته وعلاقاته واهتماماته وحدوده.

المصادر المستخدمة

Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012); Chung (2023); Conklin (2015); Doobay et al. (2014); Giudice (2024); Giró (2017); Kerr (1991); Kim et al. (2013); Kontostavrou & Driga (2023); Lovecky (2004); Molina García (2014); Pié Balaguer et al. (2014); Shavinina & Ferrari (2004); Simoës-Perlant (2024); Tomlinson (2004); Treffinger (2004); Valadez Sierra et al. (2012); Ziegler & Heller (2000).

فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)

10

الموارد والخطوات التالية

يعرض هذا الفصل موضوع «الموارد والخطوات التالية» بمنظور علمي متوازن وسياقي، مع التمييز بين الأدلة الموثوقة والخرافات والتبسيط المفرط.



--- id: 22862 title: "الموارد والخطوات التالية" slug:

"/%d8%a7%d9%84%d9%85%d9%88%d8%a7%d8%b1%d8%af-%d9%88%d8%a7%d9%84%d8%ae%d8%b7%d9%88%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9" language: "ar" url: "https://gifted-hub.com/ar/%d8%af%d9%84%d9%8a%d9%84-%d8%ad%d9%88%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%b9%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/%d8%a7%d9%84%d9%85%d9%88%d8%a7%d9%88%d8%a7%d9%84%d8%ae%d8%b7%d9%88%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%a7%d9%84%d9%8a%d8%a9/" parent_id: 22796 menu_order: 0 date: "2026-07-13T21:02:24" modified: "2026-07-13T22:07:58" ---

الوصول إلى نهاية دليل حول ذوي القدرات العالية لا يعني الاضطرار إلى اتخاذ قرارات على عجل. في كثير من الحالات تكون الخطوة الأكثر عقلانية هي ترتيب المعلومات، والتمييز بين الاحتياجات الحقيقية والتوقعات الخارجية، والبحث عن أشكال دعم تناسب الشخص وسياقه. وتتفق المصادر المُراجعة على فكرة أساسية: يمكن أن تكون الموارد مفيدة عندما تستجيب لأهداف محددة، وتتكيف مع الملف الفردي، وتُراجع مع مرور الوقت؛ لكنها لا تعمل بوصفها صفات عامة للجميع (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

ومن المناسب أيضًا البدء بتحذير. فجزء كبير من الكتب والأدلة حول القدرات العالية يتضمن قوائم جمعيات ومواقع وبرامج ومراكز ومواد. قد تُفيد في الإرشاد، لكن كثيرًا منها مرتبط ببلد وتاريخ محددين. وتحذر عدة مصادر من أن بيانات الاتصال أو الروابط أو البرامج قد تتغير بعد النشر، لذلك لا ينبغي افتراض أنها ما تزال سارية دون تحقق مُحدث لا يقدم هذا الفصل كتالوجًا مغلقًا، بل (Distin, 2006; Gosfield, 2008; Bourse & Ricart, 2014; Navan, 2009). معايير لاختيار الموارد ومقارنتها واستخدامها بحذر.

قبل البحث: تحديد سبب الحاجة إلى المساعدة

قد تشير كلمة “مورد” إلى أشياء كثيرة: تقييم نفسي-تربوي، تكييف داخل الصف، برنامج إثراء، إرشاد/مرافقة جمعية أسرية، أداة رقمية، مجموعة أقران، توجيه مهني أو دعم نفسي. خلط كل ذلك قد يقود إلى (Mentoring)، قرارات مُربكة.

طريقة عملية للبدء هي صياغة الحاجة بصيغة قابلة للملاحظة:

- “يحتاج إلى تحدٍّ أكبر في الرياضيات ويشعر بالملل من التمارين المتكررة”.
- “لديه اهتمامات كثيرة، لكنه يجد صعوبة في تنظيم مشاريع طويلة”.
- “الأسرة لا تعرف كيف تتحدث مع المدرسة”.
- “هناك شكوك حول احتمال وجود ازدواجية استثنائية”.
- “مراهقة تريد توجيهًا بشأن الدراسة والاهتمامات والمستقبل المهني”.
- “شخص بالغ يسعى إلى فهم مساره دون تحويل كل شيء إلى وسم”.

تؤكد المصادر أن الاستجابة ينبغي أن تتناسب مع العمر والاهتمامات والاحتياجات والسياق المدرسي، ومع التقييم لا يعني ذلك (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014). السابق عندما يكون ضروريًا. إضفاء طابع طبي على كل صعوبة ولا جعل القدرة العالية تفسيرًا لكل شيء؛ بل يعني تجنب الحلول الآلية.

موارد التقييم: مفيدة، لكنها ليست للاستخدام المنزلي

يمكن للاختبارات والمقاييس وملفات الإنجاز والملاحظات أن تقدم معلومات قيّمة، خصوصًا عندما تُستخدم ضمن عملية أدوات معرفية مختلفة، واختبارات تحصيل، ومقاييس للمعلمين، ومقاييس للإبداع، وملفات Pfeiffer شاملة. يصف

إنجاز وترشيحات، لكنه يشدد على أن الاختيار يعتمد على الهدف، ونموذج القدرات العالية المعتمد، والبرنامج المتاح كما تجمع أعمال أخرى اختبارات للإبداع والاستدلال والتحصيل والملاحظة ومنتجات (Pfeiffer, 2015) وملف الطالب (Renzulli, 2004; Valadez Sierra et al., 2012) خاصة بالمجال، مع التحفظ نفسه: ليست قابلة للاستبدال ولا تكفي وحدها (2012).

بالنسبة للأسرة أو المعلم، لا ينبغي أن تكون الخطوة التالية هي "إجراء اختبار" بشكل مستقل، بل السؤال: ما المعلومات الناقصة ومن المؤهل للحصول عليها. بعض الأدوات مُصممة للمتخصصين وتتطلب تفسيرًا تقنيًا؛ واستخدامها دون تدريب قد يولد ثقة زائفة أو قرارات تعليمية غير ملائمة (Pfeiffer, 2015; Heller, 1991).

إذا كان السؤال هو...	...قد يساعد	...يُستحسن تجنب
هل يحتاج إلى تكييف مدرسي؟	تقييم نفسي-تربوي، ملاحظة المعلم، مراجعة العمل والتنسيق مع الإرشاد.	بناء القرار على درجة واحدة معزولة فقط.
هل توجد موهبة في مجال محدد؟	عينات عمل، ملفات إنجاز، منتجات، اختبارات أداء/استماع أو مهام محددة بحسب المجال.	استخدام اختبار عام بوصفه المقياس الوحيد للموهبة الفنية أو اللغوية أو الإبداعية.
هل توجد صعوبات متزامنة؟	تقييم فردي من مختصين مؤهلين وتنسيق تربوي.	إرجاع كل شيء إلى القدرات العالية أو استبعادها بسبب وجود صعوبات.
هل يعمل البرنامج؟	أهداف واضحة، متابعة، مؤشرات قابلة للملاحظة ومراجعة دورية.	الخلط بين الرضا أو السمعة أو الشدة وبين الفاعلية.

الموارد التعليمية: عمق أكبر، لا كمية أكبر

تشمل التدابير التعليمية الأكثر ذكرًا: الإثراء، وضغط/تكثيف المنهج، والتفريق، والمشاريع، والتجميعات المرنة، والإرشاد والتسريع الجزئي أو حسب المواد، والتعلم القائم على البحث، وورش العمل، وزوايا التوسعة، (Mentoring) المرافقة (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004; Brody, 2004; Conklin, 2015). وعقود التعلم والأنشطة المفتوحة وتتفق عدة مصادر على أن الهدف لا ينبغي أن يكون إبقاء الطلاب مشغولين بمزيد من الأوراق والتمارين، بل تقديم مهام أكثر تعقيدًا أو استقلالية أو عمقًا أو اتصالًا باهتمامات حقيقية (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014; Klimecká, 2024).

قد يشمل الإثراء مشاريع متعددة التخصصات، وبحثًا، وحل مشكلات، وإبداعًا، وقراءة متقدمة، وتقنية، والعمل مع خبراء أو منتجات نهائية مشتركة. وتعرض بعض المقترحات المنظمة بوصفها سبلاً لتقديم تحدٍّ فكري وتجارب أعمق، رغم أن المؤلفين أنفسهم غالبًا ما يطالبون بمزيد من البحث والتكيف مع السياق (Treffinger, 2004; Elballah et al., 2024; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

ويحتاج التسريع إلى ذكر خاص. تصفه المصادر بوصفه مجموعة من التدابير الممكنة، لا قفزة صفية واحدة: قد يكون (Brody, 2004) حسب المادة، أو حسب الوتيرة، أو عبر الوصول المبكر إلى المحتوى، أو عبر تكثيف ما تم إتقانه بالفعل قد يكون مناسبًا في بعض الحالات، لكنه ينبغي أن يُقيّم بعناية: المستوى الأكاديمي (Valadez Sierra et al., 2012). Molina García, 2014; Borland, 2003) الفعلي، والنضج، والرفاه، ورأي الطالب، وتنسيق المعلمين والمتابعة اللاحقة (2003).

الأسرة والمدرسة والتنسيق

نادراً ما يكفي مورد واحد معزول إذا لم يتواصل الأشخاص المعنيون فيما بينهم. تؤكد مصادر مختلفة أهمية تنسيق (Pié Balaguer et al., 2014; Eren et al., 2018; Zanetti et al., 2024). وينبغي أن يحدد هذا التنسيق ما الذي لوحظ، وما الذي سيُجرَّب، ولمدة كم، ومن. سيقوم به، وكيف ستتم مراجعته.

قد تكون خطة الرعاية الفردية، أو الوثائق المكافئة بحسب النظام التعليمي، مفيدة إذا تضمنت أهدافاً قابلة للملاحظة ضمن التجميع المُراجع أن Borland واستراتيجيات، وجدولاً زمنياً، ومسؤوليات وتقييماً. ويؤكد المصدر المنسوب إلى (Borland, 2003) البرامج وأشكال الدعم ينبغي تقييمها، لا تطبيقها بالحدس أو بحكم العادة فقط.

وقد تحتاج الأسر أيضاً إلى معلومات ومرافقة. تشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن الجلسات التعريفية للأمهات والآباء قد تساعد في تقليل الخرافات وتحسين التواصل بشأن الآثار الأكاديمية والاجتماعية-العاطفية المحتملة للتدابير وتذكر أعمال أخرى بأن (Jung & Lee, 2024) التعليمية، رغم أنها لا تثبت أن تلك الجلسات تُحدث تحسينات بحد ذاتها كثيراً من الأسر تسعى إلى الشعور بأنها مفهومة وإلى الحديث مع مختصين يعرفون التجربة اليومية لتربية طفل/طفلة (Peebles et al., 2023) ذي/ذات قدرة عالية، لا مجرد تلقي إرشادات تتمحور حول الأداء.

موارد خارجية وأنشطة خارج الصف

قد تكون المتاحف وورش العمل والموسيقى والمسرح والرياضة والعلوم والروبوتات واللغات والشطرنج والرياضيات الترفيهية والكتابة والتطوع أو المشاركة في مشاريع موارد قيّمة إذا اتصلت باهتمامات حقيقية ولم تُثقل الحياة الأسرية وتذكر عدة مصادر برامج لا صافية ودورات صيفية وإرشاداً/مرافقة (Molina García, 2014; Giró, 2017). والتواصل مع محترفين ومجتمعات أقران بوصفها فرصاً للتطور، خصوصاً عندما لا تستطيع المدرسة (Mentoring) (Ambrose & Sternberg, 2016; Shavinina & Ferrari, 2004; Vialle, 2007). تقديم عمق كافٍ في مجال محدد.

من أن الموارد يجب أن تراعي Freeman والتفصيل مهم: المزيد من الأنشطة لا يعني بالضرورة دعماً أفضل. تحذر كما ينبغي أخذ عدم المساواة (Freeman, 2010) النضج العاطفي والرفاه والاهتمامات الذاتية وحياة طفولة متوازنة في الوصول بالحسبان: فبعض الأسر لديها وقت ومال ومعلومات أو رأس مال ثقافي أكبر للعثور على الفرص؛ بينما (Mazzoli Smith & Campbell, 2012; Borland & Wright, 1994) تعتمد أسر أخرى أكثر على أن يوفر المركز التعليمي والإدارات موارد واضحة ومتاحة.

التكنولوجيا: أداة، لا حل

تظهر التقنيات الرقمية كثيراً بوصفها دعماً: صفوف افتراضية، وويكي، ومنتديات، وسرد رقمي، وروبوتات، وألعاب (Kontostavlou & Driga, 2023) وملفات إنجاز، وأدوات ما وراء المعرفة، وتعلم عبر الهاتف المحمول وموارد تعاونية (Kim et al., 2013). يمكن أن تسهل وصولاً مرئياً، وإنتاجاً إبداعياً، وبحثاً، وتواصلًا مع الأقران ومتابعة المشاريع.

لكن التكنولوجيا لا تضمن الإثراء. قد تكون المهمة الرقمية متكررة أو سطحية أو غير ملائمة، تمامًا مثل مهمة على الورق تطلب المصادر المُراجعة اختيار الأدوات وفق الأهداف التعليمية والعمر والسياق والاحتياجات، وتقر بأن ليس كل إذا استُخدمت (Kontostavlou & Driga, 2023) الموارد التقنية دُرست تحديداً مع طلاب ذوي قدرات عالية التكنولوجيا، فمن المناسب أن نسأل: هل تتيح التفكير بشكل أفضل، أو البحث، أو الإبداع، أو التعاون، أو التنظيم الذاتي؟

عندما توجد ازدواجية استثنائية أو ضيق

أو صعوبات (TDAH) في الملفات التي تجمع بين القدرة العالية والتوحد أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه Doobay التعلم أو احتياجات أخرى، توصي المصادر بالاهتمام في الوقت نفسه بنقاط القوة ومناطق الصعوبة. يقترح وزملاؤه الجمع بين فرص تنمية الموهبة وبين التدخلات والتكيفات عند الحاجة، مع إقرارهم بنقص البحث المحدد وتؤكد أعمال أخرى (Doobay et al., 2014) حول ما الذي يعمل على نحو أفضل للشباب ذوي القدرة العالية والتوحد (Lovecky, 2004; Williams, 2024) حول الازدواجية الاستثنائية على تحسين التدريب المهني وتجنب الأوصاف الجامدة أو النمطية.

إذا وُجد قلق شديد، أو معاناة مستمرة، أو عزلة حادة، أو مشكلات سلوكية تتجاوز قدرة الصف، أو صراعات أسرية مهمة (Bibliotherapy) فإن الموارد التثقيفية لا تُغني عن استشارة مختصين مؤهلين. تذكر بعض المصادر العلاج بالقراءة (Kerr, 1991; Pfeiffer, s. f.) ومجموعات الدعم أو الإرشاد النفسي، لكنها تحذر من أن التقييم القصصي لا يعادل دليلاً قوياً.

البالغون ذوو القدرات العالية: خطوات تالية ممكنة

لدى البالغين، قد يكون للموارد طابع مختلف: معرفة الذات، ومراجعة المسار، والتوجيه المهني، ومجتمع الأقران إلى Giudice وتدريب عملي، ودعم عاطفي أو مساحات لتطوير المشاريع. يشير (Mentoring) والإرشاد/المرافقة الحاجة إلى دعم أكاديمي واجتماعي وعاطفي وأسري وإرشادي أيضاً لدى البالغين، رغم أن نصه لا يقدم كتألياً عملياً في أطروحة تركز على رواد أعمال اجتماعيين ذوي قدرات Lin، ويصف (Giudice, 2024) ولا يقيم موارد محددة عالية، فائدة الشبكات التعاونية والتغذية الراجعة والتدريب على الأعمال ومجتمعات مشابهة، لكن استنتاجاته مستمدة (Lin, 2024) من حالات محددة ولا ينبغي تعميمها دون حذر.

وتيسير موارد (Mentoring) في الجامعة، توصي بعض المصادر بمراجعة المناخ الأكاديمي، وتقديم الإرشاد/المرافقة الصحة النفسية وفتح مساحات للحديث عن الكمالية أو متلازمة المحتال. تستند هذه المقترحات إلى دراسات وأدبيات وبالنسبة لكثير من البالغين (Lee et al., 2021; Gholamipour et al., 2023) سابقة، لكنها ليست تدخلاً مثبتاً عالمياً قد يكون أول مورد مفيد أقل بهرجة: العثور على معلومات موثوقة، والتحدث مع مختصين لا يختزلون كل شيء في وسم، وبناء بيئات فيها تحدٍ وراحة ومعنى وروابط.

كيفية تقييم مورد قبل استخدامه

قبل التسجيل في برنامج، أو طلب إجراء تدبير مدرسي، أو شراء مواد، أو اتباع توصية من الإنترنت، يجدر مراجعة بعض المعايير:

- ما الحاجة المحددة التي يسعى إلى تلبيتها: الغاية.
- لأي عمر وملف وسباق ومجال صُمم: الملاءمة.
- هل توجد تقييمات أو خبرة موثقة أم مجرد رأي مؤلف: الدليل.
- من يطبقه وبأي تدريب: المختصون.
- كيف ستتم مراجعة ما إذا كان يساعد أم لا: المتابعة.
- الوقت والمال والتنقلات والعبء الأسري وأوجه عدم المساواة المحتملة: التكلفة وإمكانية الوصول.
- هل يضيف تحدياً دون تحويل الحياة إلى سباق دائم: الرفاه.

تتيح الأدبيات المراجعة توصية حذرة: اختيار الموارد بقصد، لا بالتكديس. وإذا اتفقت عدة مصادر على شيء، فهو أن القدرة العالية لا تتطور لمجرد امتلاك الإمكانيات ولا بمضاعفة الأنشطة. ما يهم هو الدعم وجودة التعليم والمواد (Freeman, 2010; Phillipson et al., 2013; Ambrose & Sternberg, 2016) والمرشدون والفرص والسياق الأسري والتنسيق والرفاه.

وعليه، فالخطوة التالية ليست البحث عن “أفضل مورد” على نحو مجرد، بل صياغة سؤال محدد ومقارنته بأشخاص أو مشروع، أو (Mentoring) ومصادر موثوقة. أحياناً ستكون الإجابة تكييفاً منهجياً. وأحياناً أخرى: إرشاد/مرافقة تقييم، أو راحة، أو محادثة مع المدرسة، أو توجيهها مهنيًا أو دعمًا عاطفيًا. قد يفتح الومس بابًا، لكن ما يهم حقًا هو ما يُبنى بعد ذلك.

فصول

- [مقدمة](#)
- [ما هي القدرات العالية](#)
- [خرافات ومفاهيم خاطئة](#)
- [كيفية تحديدها](#)
- [الطفولة والمراهقة](#)
- [العواطف والكمالية](#)
- [الاستثنائية المزدوجة](#)
- [القدرات العالية لدى البالغين](#)
- [المدرسة والأسرة](#)
- [الموارد والخطوات التالية](#)