

التربية الوجدانية والموهبة

إعداد

د. فاطمة محمد علي عمران

مدرس الصحة النفسية

قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة أسيوط

e-mail:fmaomran30@gmail.com

الملخص:

تناقش هذه الورقة طبيعة النمو الانفعالي لدى الموهوبين، وتتناول الخصائص الانفعالية المرتبطة بهم، والاحتياجات الاجتماعية الانفعالية الناتجة عنها ومظاهرها السلبية لديهم : كالاهتمام الشديد بفهم الذات ومشاعر كونه مختلفاً، والتوقعات المرتفعة للذات، والآخرين، وحس الدعاية والمرح المرتفع، والإحساس المبكر بالمثالية، ونمو مركز الضبط الداخلي، والدافعية الداخلية والشعور بالرضا الداخلي، والحدة الانفعالية المرتفعة وعمق الانفعالات المرتفع، والحاجة الماسة للتحقيق الذاتي، والقدرة على تحديد وتصور المشكلات المجتمعية، والاجتماعية، والبيئية، والانجذاب إلى الحقائق الجمالية في المجتمع ككل، كما تحاول الوقوف على السمات الوجدانية لديهم واستراتيجيات التأقلم معها كالتفكير التباعدي، والاستثارة، والحساسية، والفتنة، والاستنتاج، وتوضح طرق تحسين التربية الوجدانية لديهم كتوفير بيئة تعلم إيجابية، والكتابة بالمجلة، وسرد القصص، وكتابة وإلقاء الشعر، والموسيقى، والفنون، والدراما. وأخيراً، توصي بضرورة دمج التربية الوجدانية في المناهج الدراسية، وتحقيق الاحتياجات الانفعالية للموهوبين، وحل مشكلاتهم الانفعالية.

الكلمات المفتاحية: التربية الوجدانية، النمو الانفعالي، السمات الوجدانية، الموهوبون.

Abstract

This Paper discusses the nature of emotional development. In addition, it includes the affective characteristics of the gifted such as keen interest in understanding one's self and feelings of being "different", high expectations of self and others, highly developed sense of humor, early sense of idealism, development of inner locus of control, internal motivation and satisfaction, heightened emotional intensity and depth, Strong need for self actualization, ability to address and conceptualize societal, social, and environmental problems, and attraction to the aesthetic facets of society at large. This Paper also explores the social-emotional needs and negative manifestations that result from the affective characteristics. It examines the affective traits of the gifted like divergent thinking, excitability, sensitivity, perceptiveness, entelechy and acclimation strategies with the affective traits. It explains how to improve their affective education such as creating a positive learning environment, journal writing, storytelling, poetry, music, art, and drama. Finally, it recommends incorporating affective education in curricula, meeting the emotional needs of the gifted and solving their emotional problems.

Keywords: affective education, emotional development, affective characteristics affective traits, gifted.

مقدمة:

مفهوم التربية الوجدانية ليس مفهوماً جديداً، وتم الاهتمام به منذ جون ديوي وحتى كارل روجرز، ويقصد بالتربية الوجدانية هي العملية التربوية التي تتضمن الجوانب الانفعالية من تعلم الفرد، وتعد القيم الإنسانية والظروف النفسية مثل الثقة والاحترام جزءاً لا يتجزأ من التربية الوجدانية، وتهتم التربية الوجدانية بنمو الفرد الانفعالي، وهذه القيم الإنسانية التي ترتبط بالتربية الوجدانية تتعلق بمفاهيم تهتم ببناء إمكانيات الفرد الداخلية وعلاقاته ومهاراته الاجتماعية، كما تؤكد على تعزيز مفاهيم الذات الإيجابية لدى الفرد تونج (Tung,2001,pp.53-54)، لذلك فهي تتضمن اتجاهات، ومعتقدات، ومشاعر، وانفعالات الأفراد بالإضافة إلى فعالية علاقاتهم الاجتماعية فيرجوسون (Ferguson,2009,p.447).

ويواجه العالم الآن العديد من التحديات المحلية والعالمية نتيجة لما يمر به من انفجار معرفي كبير وتطور تكنولوجي سريع؛ ونتيجة لما تعانيه فئة الموهوبين من إهمال وتهميش؛ وذلك نتيجة الاعتقاد الخاطئ لدى العديد من المجتمعات على أنها فئة قادرة على حل ما يواجهها من مشكلات لما تمتلكه من قدرات مرتفعة؛ الأمر الذي استوجب ضرورة الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم، والكشف عنهم، وحل مشكلاتهم لمواجهة هذه التحديات؛ باعتبارهم قمة الثروة البشرية لأي مجتمع، وبدونهم لن تتقدم المجتمعات.

وحتى يصل الموهوبون إلى أقصى طاقاتهم وإمكانياتهم، فلا بد من الاهتمام بتقديم فرص الرعاية التربوية والنفسية المناسبة لهم في جميع جوانب نمو شخصيتهم المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية،... إلخ؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة التعرف على طبيعة النمو في هذه الجوانب المختلفة، وحيث أننا نميل إلى التركيز على تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير العليا لدى الموهوبين، وتجاهل أهمية العوامل الوجدانية في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير العليا لديهم كيرشينيوم (Kirschenbaum,2004,p.22)، وبالرغم من أهمية النمو الانفعالي للموهوبين؛ حيث أن السمات الانفعالية المتفردة التي يمتلكها الموهوبون كالكمالية، والحساسية الزائدة، وقوة الإحساس بالعدالة تؤثر تأثيراً سلبياً على سلوكياتهم، وتزيد من قابلية تعرضهم إلى الضغوط لويس، كيتانو؛ لينتش (Lewis, Kitano & Lynch,1992, pp.25-26).

كما وصفت بعض الدراسات النمو الاجتماعي والانفعالي للموهوبين على أنه غير متزامن أي لا يسير بالمعدلات المتقدمة التي تنمو بها مهاراتهم العقلية المتقدمة بالرغم من أنه يكون مناسباً لعمرهم، بينما استنتجت دراسات أخرى أن الطلاب الموهوبين غالباً ما يظهرون مهارات معرفية متفوقة في عمر مبكر، وغالباً ما يتأخر نموهم الانفعالي بالمقارنة بالنمو الانفعالي لأقرانهم المتشابهين معهم في العمر الزمني، ونجد أن الدراسات السابقة ركزت على تعريفات الموهبة العقلية، وتجاهلت جوانبها الاجتماعية والانفعالية أولينتشاك (Olenchak,1999,pp.293-294). ومازلت توجد ندرة في الأبحاث والدراسات التي تدرس النمو الانفعالي لدى الموهوبين روبينسون، ريس كما في نيهارت، بيفيفير؛ كروس (Robinson & Reis cited in Neihart, Pfeiffer & Cross,2016,p.xiii).

ولهذا السبب تتساعل الدراسة الحالية عن :

- ١- ماهية طبيعة النمو الانفعالي لدى الموهوبين.
- ٢- ماهية خصائصهم الانفعالية التي تميزهم.
- ٣- ماهية السمات الوجدانية التي يتصفون بها.
- ٤- ماهية طرق تحسين التربية الوجدانية لديهم.

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى:
- ١- تعرف طبيعة النمو الانفعالي لدى الموهوبين.
 - ٢- تعرف الخصائص الانفعالية التي تميز الموهوبين.
 - ٣- تعرف السمات الوجدانية التي يتصفون بها.
 - ٤- البحث عن طرق تحسين التربية الوجدانية لديهم.

أولاً: النمو الانفعالي لدى الموهوبين:

ذكر بيتشوفسكي (1991, pp.285-286) Piechowski المداخل النظرية في دراسة النمو الانفعالي وهي:

١. نمو الانفعالات: ومهمتها هي متابعة نشأة الانفعالات المختلفة في مخزون الطفل التعبيري بالإضافة إلى نشأة القدرة على إدراك الانفعالات لدى الآخرين.
٢. أن النمو الانفعالي يوازي خطوة بخطوة مراحل النمو المعرفي لبياجيه، حيث حاول بياجيه أن يوضح أن طريقة فهم الأطفال لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين- بالإضافة إلى قدرتهم على التعامل مع الانفعالات المعقدة والمختلطة- تتبع وتلازم مراحل النمو المعرفي.
٣. وظيفة التنشئة الاجتماعية: حيث يتم فهم النمو الانفعالي فيما يتعلق بمهارات ومهام الإدارة الذاتية، والمكافأة الذاتية، والكفاءة الاجتماعية، ونمو مفهوم الذات.
٤. النمو النفسي الجنسي: في نظرية التحليل النفسي التقليدية، فإن الانفعالات هي وظيفة الدوافع الجنسية والعدوانية. ويحكمها مبدأ السعادة: الرغبة في تقليل أو التخلص من الأثر غير السار.
٥. سلسلة التحديات النفسية الاجتماعية: والتي تمثل حجر الأساس عند مواجهة المطالب الحياتية النمائية، وتتمثل في نظرية إريكسون للنمو النفسي الاجتماعي التي تناقش كيف ينمو إحساس الفرد بذاته من خلال نجاحه في تحقيق المهام الاجتماعية والشخصية الحاسمة. وتنمو الذات في علاقتها بالإحساس بالإتقان والكفاءة، وعلاقات المودة مع الآخرين، والهوية الشخصية. حيث حددت النظرية ٨ مراحل (أزمات) للنمو النفسي الاجتماعي، ومنها على سبيل المثال: الثقة مقابل عدم الثقة، والاجتهاد مقابل الشعور بالدونية، والمودة مقابل العزلة، وكل هذه المراحل هي مراحل ذات أهمية من الناحية

الانفعالية؛ لأن الطفل تنمو لديه قوى انفعالية ضرورية تسهم في نمو أنا قوية عند مروره بتلك المراحل.

٦. امتداد نظرية الاتصال: فالرابطة الأولية بين الوليد ومن يمنحه الرعاية هي أساس الحياة الانفعالية، حيث أنها تنشأ من نمط الاتصال الأصلي بشكل تالي. والاتصال هو إطار عمل النمو الانفعالي الذي يؤكد على التفاعلات التبادلية بين الطفل ومن يمنحه الرعاية، حيث يتم تشكيل إحساس الفرد بالأهمية، والتقدير، والحفاظ على هذا الإحساس. كما تشرح النظرية بشكل جيد الآثار طويلة المدى الناتجة عن فقد رموز الاتصال بصفة خاصة، والآثار المدمرة للشعور بالوحدة، والمعاناة من الصعوبات في العلاقات مع الآخرين كنتيجة للضرر الذي يتعرض له في نمو الاتصالات المبكرة.

٧. تحقيق الذات: حيث أن ماسلو (cited in Piechowski,1991,pp.285-286) وضع مخططاً تأملياً لمدرج الاحتياجات الإنسانية، وحدد الاحتياجات الدنيا للبقاء الجسمي، والأمن، والحب/الانتماء، وتقدير الذات، وتتعلق الاحتياجات العليا بتحقيق الذات. وذكر ماسلو Maslow أنه بمجرد أن يشبع الفرد احتياجات الدنيا، فإن ذلك يجعله قادراً على الانتقال بسهولة وبصورة آلية إلى تحقيق الاحتياجات العليا. وفيما بعد أدرك ماسلو Maslow أنه لا يمكن الانتقال إلى تحقيق الذات بشكل آلي.

وبين بيتشوفسكي (Piechowski (1991, pp.375-376) أنه يوجد نمطان متناقضان من أنماط النمو الانفعالي لدى الموهوبين، ويعرف النمط الأول بالنمط العقلاني-الإيثاري، ويكون توجهه واقعياً، ويمتلك أهدافاً محددة جيداً وغير بعيدة جداً، ولا يتوفر فيه الكثير من الاستكشاف الداخلي، ويتناسب مع نمط نمو الشخصية الذي وصفه بيك، هافيجورست كما في بيتشوفسكي (Peck and Havighurst,1960 cited in Piechowski,1991, pp.375-376) ، حيث ينبع الإشباع من المشاركة في العديد من الأنشطة الهادفة، وهذا النمط يتفق مع الحاجة العليا التي أشار إليها ماسلو Maslow وهي "تحقيق الذات". أما النمط الثاني يعرف بالنمط التأملي- الانفعالي ويُوصف بالوعي المتعمق بالحياة الداخلية بعكس المراهق العادي الواعي بذاته، ونرى في هذا النمط من النمو الانفعالي الإمكانية للنمو المتقدم كما وصفتها نظرية دابروفسكي Dabrowski، وأشار بيتشوفسكي Piechowski إلى أن خصائص النمو الانفعالي توازي خطوات الاتجاه نحو الحياة الانفعالية المبدعة لدى الموهوبين المتأملين، ويمكن توضيح ذلك من خلال جدول (١):

جدول (١)

خصائص النمو الانفعالي للموهوبين المتأملين وخطوات الاتجاه نحو الحياة الانفعالية المبدعة

| خطوات الاتجاه نحو الحياة الانفعالية المبدعة | خصائص النمو الانفعالي للموهوبين المتأملين |
|---|--|
| ١. الالتزام بذات الفرد المحتملة | ١. الوعي بالنمو والتغيير؛ الوعي بالعديد من المسارات النمائية المحتملة. |
| ٢. اكتساب المعرفة المرتبطة بالانفعالات وكيف يمكن أن يتم ترميمها | ٢. الوعي بالمشاعر والانتباه الواعي لها، والاهتمام بالآخرين والتعاطف معهم |
| ٤. وضع الأهداف | ٣. مشاعر عدم الواقعية الظاهرة أحياناً، وفترات ملحوظة من النمو الانفعالي الحاد بصفة خاصة. |
| ٥. تحقيق النتائج | ٤. الحديث الداخلي والحكم الذاتي، ويكون حاد بدرجة كبيرة أحياناً. |
| ٦. كسب الوعي الذاتي | ٥. البحث وإلقاء الأسئلة- وإيجاد المشكلات؛ وإلقاء أسئلة أساسية، وفلسفية، ووجودية |
| | ٦. الوعي بذات الفرد الحقيقية |

يتضح من جدول (١) خصائص النمو الانفعالي للموهوبين المتأملين وما يقابلها من خطوات لازمة لنتجه الموهوبون المتأملون نحو الإبداع من خلال توظيف هذه الخطوات وتلك الخصائص الانفعالية.

ونشأت نظرية دابروفسكي Dabrowski المعروفة بـ "عدم التكامل الإيجابي Positive Disintegration" ما بين عامي (١٩٠٢-١٩٨٠) أثناء عمله مع الموهوبين والمبدعين والتميزين، وهي نظرية مهمة في النمو الانفعالي لدى الموهوبين، وتفترض أن الانفعالات هي "قوى توجه النمو"، وتفترض أيضاً أن النمو يتدرج في هرم قيم من المستويات المنخفضة ذات الشكل الأكثر بساطة، وتتصف برتابة وآلية، ويتصف فيها الفرد بالسلبية والأناية، وقلة العمق الانفعالي في علاقاته مع الآخرين إلى المستويات المرتفعة ذات الشكل الأكثر تعقيداً، وتتصف بالحب، والشفقة، ومساعدة الآخرين، والتصرف الفعال، ومثاليات الشخصية كالكاملية، حيث يحدث انحلال في المستويات المنخفضة حتى يتجه الفرد إلى المستويات المرتفعة، ويؤدي ذلك إلى نشأة صراع وتوتر داخليين يؤديان إلى نشأة الأعصبة النفسية كالقلق ويحدث لها عدم تكامل إيجابي ساندال- ميلر؛ تيزو (Sandal- Miller, 1988, pp.77-78; Tieso, 2007, p.232).

وحددت نظرية عدم التكامل الإيجابي لدابروفسكي Dabrowski فرط الاستثارات النفسية أو الاستثارات الفائقة *Overexcitabilities* على أساس أنها من العوامل النمائية اللازمة للنمو الانفعالي وفقاً للنظرية وهي خصائص موروثية تمد الموهبة والتفوق قوتها بدرجات مختلفة، وتمهد الطريق إلى النمو المتقدم والانتقال إلى مستويات النمو المرتفعة بيرتو (Piirto etal., 2008, p.141). ووصفها دابروفسكي Dabrowski بالحساسية الزائدة *Heightened Sensitivity*؛ وذلك لكثرة عدد المثيرات التي يستجيب الموهوب إليها وتتوعاها في عدة مجالات، ووصفها أيضاً بالحدة *Intensity*؛ وذلك لعمق وشدة الاستجابة تجاه تلك المثيرات أولينتشاك، جاك؛ سليفمان (Olenchak & Gaa, 2010, p. 85; Sliverman, 1993, p.7). وعرفها دابروفسكي كما في ياكماكي-جيزل (Dabrowski cited in Yakmaci-Güzel, 2000, p.82) بأنها رد الفعل الزائد والدائم إلى المثيرات الداخلية والخارجية، وتبدو مقيدة بمجالات محددة من التعبير، وحدد خمسة أشكال من فرط الاستثارات النفسية وهي: النفسية حركية *Psychomotor*، والحسية *Sensual*، والتخيلية *Imaginational*، والعقلية *Intellectual*، والانفعالية *Emotional*، على أن يمثل كل منها نمطاً مختلفاً من أنماط الاستجابة، والخبرة، والتصرف بطريقة مميزة، ووصفها أكبرمان (Ackerman, 1997, pp.2-3) بمرشحات وفلاتر للمعلومات.

ويمكن تعريف أشكال فرط الاستثارات النفسية الخمسة كما عرفها كين؛ بيلي؛ أميراتو (Kane, 2008, pp.317-321; Bailey, 2010, pp.5-6; Ammirato, 1987, pp.47-48) كالتالي:

١. فرط الاستثارة النفسية الحركية **Psychomotor Overexcitability**: زيادة الطاقة البدنية والتنافس الملحوظ، ويعبر عنها من خلال الكلام السريع، و/ أو التحدث القهري، والعادات العصبية، والاندفاعية، وإدمان العمل، والأرق، والتأمل الدائم، وعدم الصبر، والمشى بخطوات سريعة، والتقلصات اللاإرادية في الوجه كلعق الشفاة.
٢. فرط الاستثارة الحسية **Sensual Overexcitability**: الحاجة الزائدة إلى اللمس، والسعادة بالأشياء الجميلة، والاهتمامات الجمالية والدراما، والشعور بالوحدة، والحاجة للرفاهية والراحة، والحاجة لأن ينتبه الآخرون إليه ويكون بصحبتهم، والحساسية للمثيرات الحسية، والإفراط في الأكل، وممارسة خبرات جنسية متنوعة، وكثرة عدد العلاقات الاجتماعية السطحية.
٣. فرط الاستثارة التخيلية **Imaginational Overexcitability**: الارتباط بالصور والانطباعات، والاختراع، وزيادة الحدس، والوعي والشعور الزائد، والتخمين، واستخدام الصور والمجاز في التعبير اللفظي، والتصور النشط، والتصور بطريقة الرسوم المتحركة، والأحلام عموماً، وأحلام اليقظة بصفة خاصة، وخط الحقيقة بالخيال، والخوف من المجهول، وحدة الاستغراق في الخيال.

٤. فرط الاستثارة العقلية **Intellectual Overexcitability**: وتظهر من خلال الإصرار والمثابرة على إلقاء الأسئلة المحققة، ونشاط المعرفة، والملاحظة الحادة أو القدرات التحليلية، والقدرة على التركيز الحاد، والتفكير النظري، وتقدير المنطق، ويحبون الأغاز والأسرار، ومتعلمون نهمون لا يكتفون بما يتعلمون، ولديهم دقة شديدة في الفهم وعدم التسامح مع الأخطاء.

٥. فرط الاستثارة الانفعالية **Emotional Overexcitability**: وتظهر من خلال قوة العلاقات بالأشخاص، والكائنات الحية، والأماكن، والإثارة (الحماس)، والذاكرة الانفعالية القوية، والاهتمام بالآخرين، والشفقة، والعلاقات الخاصة/الاستثنائية، والإحساس بالمسؤولية، والإحساس العميق بالعدالة، والكبح، والاهتمام بالموت، والقلق، والاكتئاب، والمخاوف، ومشاعر الوحدة النفسية والعزلة، والحاجة إلى الأمن، وصعوبة التوافق مع البيئات الجديدة، والإحساس بانفعالات الآخرين والتوحد معها.

وأشار بيتشوفسكي كما في لي؛ أولسزيفسكي - كوبيليوس cited in Lee & (Piechowski, 1979) (Olszewski-Kubilius, 2006, p.35) إلى أن النمو الأخلاقي المتقدم مرتبط بالحساسية الانفعالية والشفقة والمعتقدات الأخلاقية. ويبسر النمو الأخلاقي من تحقيق الذات، واهتمت نظرية عدم التكامل الإيجابي بالنمو الأخلاقي من خلال مفهوم تعدد المستويات، وأهمية كثرة عدد وحدة فرط الاستثارات النفسية لتكون الإمكانية النمائية التي تحقيق جانبي النمو الانفعالي والأخلاقي بدرجة أكبر ساندال- ميلر (Sandal- Miller, 1988, pp.135-139)، ويمكن أن نذكر المستويات التي أشار إليها دابروفسكي Dabrowski من خلال جدول (٢):

جدول (٢)

مستويات النمو الإنساني في ضوء نظرية عدم التكامل الإيجابي

| |
|--|
| <p>المستوى الخامس: التكامل الثانوي: تظهر مثاليات الشخصية، والتوافق مع مبادئ العدالة العامة، والانسجام الداخلي، وتظهر القيم الأخلاقية العليا كالكمال الذاتي، وتبنى العلاقات مع الآخرين على مستوى أعلى من احترام وتقدير النمو الفردي، والتعاطف العميق، والإرادة في مساعدة الآخرين، والإيثار، ويتصفون بالشفقة والتضحية العامة بالمر (Palmer, 2006, p.44).</p> |
| <p>المستوى الرابع: عدم التكامل متعدد المستويات المنظم: الانتقال نحو تحقيق الذات، واختيار الأهداف شعورياً وتوجيهها ذاتياً ووضوحها، ويتصف الفرد بالاستقلال والإدراك الفائق للواقع، والتلقائية، ومشاعر العلاقات، بحيث تربطه علاقة مع الأشخاص كلهم، ويتمركز حول المشكلة بالمر (Palmer, 2006, p.44).</p> |
| <p>المستوى الثالث: عدم التكامل متعدد المستويات التلقائي: انبثاق مدرج القيم والأهداف؛ والوعي بالصراع الداخلي بين "ماذا يكون" و"ما ينبغي أن يكون"، ويشتمل الصراع على الاهتمامات الوجودية، وإلقاء الأسئلة الأخلاقية، والأحكام الذاتية الموجهة نحو تحقيق التدرج القيمي الشامل، ويظهر في شكل أعراض مرضية كالفرع، والقلق؛ والتطلع إلى النمو نحو المثل ساندال- ميلر؛ هيزل (Sandal- Miller, 1988, pp.85-86; Hazell, 1982, p.55).</p> |

المستوى الثاني: عدم التكامل أحادي المستوى: تقلب الاتجاهات، وفقد الاتجاه، والشعور بالفوضى، وصعوبة اتخاذ القرارات، والتذبذب، والتناقض الانفعالي والسلوكي، ويظهر الذهان، ويسيطر على الفرد مركز تحكم خارجي ساندال-ميلر؛ هيزل (Sandal-Miller, 1988, pp.83-85; Hazell, 1982, p.54).

المستوى الأول: التكامل الأولي: تشبع الاحتياجات الأولية أو الأساسية، ويتعرض إلى الصراع الخارجي وغياب الصراعات الداخلية، ونقص التعاطف أو التأمل الذاتي ساندال-ميلر؛ هيزل (Sandal-Miller, 1988, pp.82-83; Hazell, 1982, pp.53-54).

ينتضح من جدول (٢) انخفاض القيم والأخلاقيات في مستويات النمو الإنساني الدنيا كالشعور بالفوضى، والصراعات الخارجية، والتذبذب، والتناقض الانفعالي، واتجاهها نحو القيم السامية والأخلاقيات العليا في مستويات النمو الإنساني العليا كالكمال الذاتي، والتعاطف العميق. وحيث أن الباحثين ركزوا في تعريف الموهبة على القدرات العقلية وبصفة خاصة الذكاء، فقد اقترح جاردنر كما في فيرجوسون (Gardner cited in Ferguson, 2009, p.453) تعريفاً للموهبة دمج فيه ٨ أنواع من الذكاءات المتعددة، ويوجد منها نوعان مرتبطان بالمجال الوجداني، وهما: الذكاء الاجتماعي أو البينشخصي Interpersonal Intelligence الذي يعني القدرة على إدراك وتمييز الحالات المزاجية للأشخاص الآخرين، ونواياهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، ويشتمل على الحساسية إلى التعبيرات الوجهية، والأصوات، والإيماءات؛ والقدرة على التمييز بين الأنماط المختلفة من التلميحات الاجتماعية؛ والقدرة على الاستجابة بشكل فعال إلى هذه التلميحات بطريقة واقعية إلى حد ما، والذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence الذي يعني المعرفة الذاتية والقدرة على التصرف بصورة تكيفية على أساس هذه المعرفة، ويشتمل على أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن ذاته (نقاط قوته وحدوده)؛ والوعي بحالاته المزاجية الداخلية، ونواياه، ودوافعه، ومزاجه، ورغباته، والقدرة على حفظ النظام الداخلي، وفهم الذات، وتقدير الذات أرمسترونج (Armstrong, 2009, p.7). ويتضمن الذكاء الاجتماعي التعاطف مع الآخرين وفهم انفعالاتهم، بينما يتضمن الذكاء الشخصي فهم الانفعالات المتعلقة بالذات فوجارتي، ستوهر (Fogarty & Stoehr, 2008, pp.15-17).

في حين أن الذكاء الانفعالي يتضمن دمج نوعي الذكاء الاجتماعي والضمنشخصي وينتضح ذلك في قدراته على معالجة الانفعالات كإدراك، وفهم، ووصف انفعالات الذات وانفعالات الآخرين، بالإضافة إلى كفاءته الأكثر تعقيداً في تنظيم وإدارة واستخدام انفعالات الفرد لتيسير التفكير والسلوك كفيفير، باركر، ساكلوفسك (Keefer, Parker & Saklofske, 2009, p.192). حيث أشار جولمان كما في لوبو (Goleman cited in Lupu, 2012, pp.128-129) إلى أن نسبة الذكاء IQ تسهم بنسبة ٢٠% فحسب في تحقيق النجاح في الحياة، وأن الذكاء الانفعالي له دور مهم في ذلك، بالإضافة إلى أن الذكاء الانفعالي يؤثر أثراً أكبر من نسبة الذكاء في تحسين العملية التربوية، واتخاذ القرارات، وخفض معدلات العدوان، وتحسين السمات الأخرى التي يمكن أن تسهم في تحقيق حياة ناجحة.

وحدد جانبيه كما في كوفمان، ستيرنبرج، 2008، cited in Kaufman &

(Gangé Sternberg, 2008, p.78) في نموذجه المنفرد للموهبة والتفوق أن الموهبة تتكون من خمسة مجالات من الاستعدادات الموروثة، والاستعداد الاجتماعي- الوجداني هو أحد هذه المجالات، وأن هناك عوامل مساعدة شخصية كالعوامل الجسمية مثل: المظهر الخارجي، والصحة، والعوامل النفسية مثل: الدافعية، والقيم، والاهتمامات، والحاجات، وعوامل الإرادة كالتركيز، والمثابرة، وعوامل الشخصية كالمزاج، والسماح، والاضطرابات، وعوامل انفعالية كالبيئات المحيطة الجسمية والاجتماعية، والأشخاص المحيطين كالوالدين، والمعلمين، والأقران، والمشروعات كالبرامج والأنشطة، والأحداث التي تواجهها كالجوائز، والحوادث، ومن خلال التعلم، والتدريب، والممارسة تتحول الاستعدادات الموروثة أو المواهب الأساسية إلى مواهب خاصة (العلوم، والرياضيات، والفنون، والموسيقى، والقيادة) في الحياة اليومية.

خصائص الموهوبين الانفعالية:

توجد مجموعة من الخصائص الانفعالية التي تميز الموهوبين، وينتج عنها مشكلات، وتحديات، واحتياجات اجتماعية انفعالية قد لا يواجهها رفاقهم ممن هم في العمر ذاته، كما ينشأ عنها مظاهر سلبية بوردرز، ووديلي، مورر؛ فيرجوسون؛ ويب؛ ويب (Borders, Woodley & Moore, 2014, p.131, Ferguson, 2009, pp.456-457; Webb, 1993, p.528, Webb, 1994, pp.2-3) ويمكن توضيحها كما في جدول (٣) التالي:

جدول (٣)

خصائص الموهوبين الانفعالية، واحتياجاتها الاجتماعية الانفعالية، ومظاهرها السلبية

| المظاهر السلبية | الاحتياجات الاجتماعية- الانفعالية | الخاصية الانفعالية |
|---|--|--|
| الميل نحو الانطواء، والعزلة؛ مما قد يؤدي إلى نبذ الأقران | من خلال فهم أوجه الشبه والاختلاف بين أنفسهم والآخرين؛ وللتأكيد على الاحتياجات الشخصية، وللشاركة مع الذات والآخرين كوسيلة للتوضيح الذاتي والصدق | الاهتمام الشديد بفهم الذات ومشاعر كونه مختلفاً |
| الميل نحو التسامح، والكمالية، والنقد، والاكتماب، ومفهوم الذات المشوه، تسيطر عليه التوقعات المتعلقة بالتنافس | من خلال تعلم توضيح المشاعر الذاتية بالإضافة توقعات الآخرين؛ ووضع الأهداف الواقعية وتوصيل المشاعر | التوقعات المرتفعة للذات والآخرين |

| | | |
|--|---|--|
| قد يُساء فهم حس الدعابة والمرح أو يُساء تفسيره من الأقران، والميل نحو هجوم الآخرين بشكل لفظي | من خلال تعلم كيف أن سلوك الفرد قد يؤثر على مشاعر أو سلوك الآخرين | حس الدعابة والمرح المرتفع |
| الميل نحو الاهتمامات الإيثارية المقلقة أو الإنسانية التي تؤدي إلى ضغوط زائدة، ومحاولات نحو التقدم نحو المساعي غير الواقعية التي تؤدي إلى الإحباط | من خلال التوفيق بين "ما ينبغي أن يكون" مع "ما يكون"، وإيجاد الأسباب التي يمكن أن يلتزم الفرد بها ويعززها، وإعداد نظام قيمي شخصي | الإحساس المبكر بالمثالية، والتأكيد على الحقيقة، والعدالة، والمساواة |
| الميل نحو عدم الانسجام والذي قد يتم إدراكه كتحدٍ للسلطة، ورفض المحفزات الخارجية | من خلال المتابعة الذاتية للمسائل المتعلقة بالدافعية، وإعطاء الأولوية لنظام القيم الشخصية لتحديد الصراعات الممكنة | نمو مركز الضبط الداخلي، والدافعية الداخلية والشعور بالرضا الداخلي |
| الحساسية إلى النقد والنبذ، ويكون عرضة إلى إعطاء الكثير جداً إلى الآخرين بدون التأكد من أن يتم تحقيق احتياجات الفرد | من خلال معالجة معنى الخبرة معرفياً، وتعلم وسائل وطرق صحية للتعبير عن الانفعالات | الحدة الانفعالية المرتفعة، والعمق الانفعالي المرتفع، والحساسية، والتعاطف |
| نقص التحدي، والإحباط، وفقد المواهب غير النامية أو غير المستثمرة | من خلال تعقب الاهتمامات والتي تبدو في شكل اتجاهات عكسية، وفهم عملية ومطالب تحقيق الذات | الحاجة الماسة للتحقيق الذاتي |
| الميل نحو تنمية حلول سريعة بدون تحديد عمق وتعقيد المشكلة القريبة التي في المتناول، وقد يقيم هؤلاء ممن هم في السلطة إسهاماتهم | من خلال أنظمة تعلم حل المشكلات المتنوعة، والمشاركة المهمة في مشكلات العالم الواقعي المجتمعة، والاجتماعية، والبيئية | القدرة على تحديد وتصوير المشكلات المجتمعية، والاجتماعية، والبيئية |
| الميل إلى أن يتم انتقائها من المنظمات غير المعروفة باستخدام أنظمة قيمة قابلة للنقاش، أو ضيقة، أو كمالية | لاكتشاف وتجريب المستويات العليا من التفكير الإنساني، والإمكانات الإنسانية، والإنتاج الإنساني | الانجذاب إلى الحقائق الجمالية في المجتمع ككل (مثل: الحقيقة، والجمال، والعدالة) |

ينتضح من جدول (٣) أن هناك خصائص انفعالية للموهوبين تسبب لهم مشكلات خطيرة، حيث يمكن التغلب على هذه المشكلات من خلال الاستفادة من الاحتياجات الاجتماعية الانفعالية المشار إليها بالجدول.

سمات الموهوبين الوجدانية:

توجد خمس سمات وجدانية شائعة لدى الطلاب الموهوبين وهي: القدرة على التفكير التباعدي Divergent Thinking، والاستثارة Excitability، والحساسية Sensitivity، والفتنة Perceptiveness، والاستنتاج Entelechy، وتؤدي هذه السمات الوجدانية إلى سهولة تعرض الموهوبين إلى المشكلات الاجتماعية والانفعالية، في حين تبدو هذه السمات جزءاً متكاملًا من الموهبة، إلا أن مظاهرها السلوكية قد تتباين بناءً على هذه العوامل النفسية والفسولوجية كالتسامح مع الغموض، والعمر، ودرجة الانطواء/ الانبساط، وتفضيل أنماط ومستويات المدخل الحسي، ومركز الضبط، ... إلخ، وبالرغم من أن هذه السمات هي محايدة أي لا يمكن اعتبارها إيجابية أو سلبية، إلا أن مظاهرها السلوكية تكسبها أهمية اجتماعية بناءً على ما يدركه الآخرون من مدركات إيجابية أو سلبية. ويتم وصف هذه السمات كما لو يسيطر إحداها فحسب لتوضيح أي المشكلات ينتج من الجوانب الخاصة لكل منها- ومع ذلك- فإن هذه السمات تتداخل مع بعضها البعض في الحياة الواقعية إلى حد ما فيرجسون؛ لوفيكى (Ferguson,2009,pp.459-460;Lovecky,1992,p.18)، ويمكن توضيح هذه السمات، ومظاهرها السلوكية، واستراتيجيات التأقلم المقترحة معها من خلال ما يلي:

١. السمة الوجدانية :

التفكير التباعدي- يفضل غير المعتاد، والمتفرد، و/أو الجوانب المبدعة للموضوعات؛ ويطرح تساؤلات فضولية ويستجيب بإجابات غير معتادة، ويظهر طلاقة و/أو مرونة في عمليات التفكير. **مظاهرها السلوكية:**

يكره العمل في مجموعات؛ ويبدو أنه غير منظم و/أو منشغل البال وغير منتبه وكثير النسيان؛ وصعوبة في وضع الأهداف و/أو اتخاذ القرار؛ ويستمتع بالحدثة؛ وقد يكون ميل إلى الخيال؛ وعدم الانسجام.

التأقلم الوجداني لها:

- إما بتبني مناخ يرحب باللعب المرتبط بالإبداع
 - تنمية سلوك المخاطرة المناسب من خلال تعزيز الرضا الداخلي بدلاً من المدح الخارجي
 - تعزيز فكرة أنه يوجد ما يتعلمه من أي محاولة أو ما إذا تم توقع النتيجة أم لا
 - التعلم بشأن التقاليد والأعراف الاجتماعية
 - إيجاد الدعم من هؤلاء الذين يتشاركون في الأحلام والجوانب المشابهة
- الاستراتيجيات المقترحة:**

- لتنمية مناخ يسوده اللعب المرتبط بالإبداع يمكن استخدام الأنشطة التي تركز على العملية الإبداعية بدلاً من النتيجة النهائية في حين يتم التأكد أيضاً من تحديد الوقت الكافي للنشاط.

- لتنمية سلوك المخاطرة المناسب يمكن المساعدة في بناء تعليمات ومعايير تقييمية للعمل تركز على نقاط القوة والضعف بدلاً من "جيد" و"سيء".

- لتعزيز تعزيز فكرة أنه يوجد ما يتعلمه من أي محاولة يمكن دمج السير الذاتية ومواد المصادر الأخرى التي توضح كيف أدت خبرات الفشل الأولية إلى التقدم في المجالات المتنوعة.

- للمساعدة على التعلم بشأن التقاليد والأعراف الاجتماعية يمكن توليد بيئة آمنة حيث يتم اكتشاف الوعي بمتطلبات الانسجام الاجتماعي بدون الخوف من العقاب.

- لإيجاد الدعم من هؤلاء الذين يتشاركون في الأحلام والجوانب المشابهة يمكن تأسيس علاقة مع شخص ما يمتلك اهتمامات مشابهة بحيث يؤدي دور المرشد والموجه للموهوب.

٢. السمة الوجدانية:

الاستئارة- المستويات المرتفعة من الطاقة، والتفاعلية الانفعالية أو رد الفعل الانفعالي واستئارة الجهاز العصبي المركزي.

مظاهرها السلوكية:

الحاجة الزائدة لاكتشاف البيئة؛ والرغبة في المرور بالخبرات الجديدة أو الحداثه؛ وقد يكون لديه صعوبة في إكمال المشروعات؛ ويتعطش إلى المنافسة؛ إما يسعى إلى المثيرات أو ينسحب منها.

التأقلم الوجداني لها:

- الحفاظ على المستويات الكافية من الاستئارة مع التنظيم الذاتي

- إكمال المشروعات بحد زمني

- تشجيع الجوانب الصحية (الإيجابية) من المنافسة

- التعامل مع فرط الاستئارة السابقة للموقف بالإضافة إلى التعامل معها في وسط الموقف

الاستراتيجيات المقترحة:

- للحفاظ على مستويات كافية من الاستئارة يمكن استثمار ميكانزمات المواجهة الصحية مثل تدريبات الاسترخاء والانسحاب بدنياً من تفاعل ما، واستراتيجيات ما وراء المعرفة لتقليل القلق.

- لإكمال المشروعات بحد زمني يمكن تنظيم أنشطة في فترات زمنية منظمة وتعزيز الرضا الداخلي من إكمال مهمة.

- لتشجيع الجوانب الصحية (الإيجابية) من المنافسة يمكن تنمية أنشطة حيث يكون التركيز على أن يؤدي أفضل أداء أو تحسن هذه الأنشطة من الأداء الشخصي (إما الفردي أو الجماعي) بدلاً من الفوز.

- للتعامل مع مع فرط الاستئارة السابقة للموقف بالإضافة إلى التعامل معها في وسط الموقف يمكن استخدام استراتيجيات مثل الكتابة بالمجلات، وفنيات التصور المبدع للتعامل مع المشاعر الحادة.

٣. السمة الوجدانية:

الحساسية- عمق المشاعر التي تؤدي إلى الإحساس بالتماثل مع الآخرين.
مظاهرها السلوكية:

التعاطف كما يدل عليه بالالتزام الحاد بأشخاص و/أو أفكار محددة؛ والشفقة المرتبطة بالإحساس برعاية الآخرين؛ والتركيز على الإمكانية بدلاً من الأخطاء؛ والتعاطف.
التأقلم الوجداني:

-تعلم الاحتفاظ بمسافة اجتماعية مناسبة

-الإيثار بدون التفكير في الحصول على المكافأة والثواب
الاستراتيجيات المقترحة:

- للاحتفاظ بمسافة اجتماعية مناسبة يمكن مساعدتهم على فصل مشاعرهم عن مشاعر الأشخاص الآخرين من خلال استخدام فنيات التخيل العقلي (مثل: بناء حائط شفاف أو سحري يسمح له برؤية وسماع الآخرين، بحيث ألا يندمج مع مشاعرهم ويتفاعل معها).

- للاتصاف بالإيثار بدون التفكير في الحصول على المكافأة والثواب يمكن توليد سلوك العطاء في أي ظرف، وينبغي مساعدة الموهوب في تقييم لماذا يعطي في هذا الطرف الخاص ومتى ينبغي أن يعطي أو لا يعطي؛ وتشجيع فهم أن ما يعطونه ينبغي أن يقابل بعطاء من جانب الآخرين، وبالرغم من أن العطاء يجلب الإحساس بالسعادة للآخرين، إلا أنه ينبغي أن يفهموا الفرق بين أن يكونون أنانيين وأن يمتلكون ذات خاصة بهم.

٤. السمة الوجدانية:

الفتنة- القدرة على رؤية الموقف من جوانب متعددة في الوقت ذاته، وتقييم الطبقات المتعددة للذات ضمن طبقات أخرى، وفهم جوهر مشكلة ما بسرعة، ويصاحبها الحدس، والاستبصار
مظاهرها السلوكية:

الحاجة إلى الحقيقة، والمعنى الواضح بالأمانة/ وعدم الأمانة، والصح/ الخطأ، والتسامح المنخفض مع السلوك النفاقي المدرك؛ وعدم التسامح مع العادي، وصعوبة التسامح مع عدم العدالة.
التأقلم الوجداني:

-تعلم أن يكون موثوق (بدون أن يكون ساذج) في عالم غير كامل،

-تقييم التوازن بين الحقيقة وأهمية المشاعر الشخصية،

-إدراك عدم احتمالية حدوث التصرف المباشر مع المشكلة، لأنه يصعب في بعض الأوقات منع عدم العدالة الذي يحتل حدوثه بصورة دائمة،

-فهم سلوك الأقران ممن هم في العمر ذاته.

الاستراتيجيات المقترحة:

- لتعلم أن يكون الفرد موثقاً به يمكن إحداث علاقات الثقة بناء على الاحترام المتبادل دمجاً استراتيجيات المساعدة مع دراسة ما يعنيه الأشخاص بالفعل في مواقف محددة (مثل دراسة لغة الجسد، والاستعارة، وإلخ).

- لنقيّم التوازن بين الحقيقة وأهمية المشاعر الشخصية يمكن استخدام استراتيجيات لعب الدور والتفكير بصوت مرتفع بشأن المشاعر التي تتضمنها وتحدثها بعض الكلمات.

- لإدراك عدم احتمالية حدوث التصرف المباشر مع المشكلة يمكن الاستفادة من الفنيات التي تستخدمها المنظمات مثل منظمة الأمينستي العالمية (كالشهادة من على بعد، وتقرير الملاحظات، وكتابة خطاب، وإلخ) لتوثيق الأعمال الوحشية وانتهاكات حقوق الإنسان، والتواصل مع الآخرين في العالم لتدريسهم التعاطف والأخلاقيات التي هي مهمة لتنمية الإحساس المرتفع بالعدالة والحقيقة لدى الموهوب.

- لفهم سلوك الأقران ممن هم في العمر ذاته يمكن تبني منظور لدراسة طقوس ومعتقدات أقرانهم كعلم الانثروبولوجي لثقافة أو قبيلة؛ لأن هؤلاء الأقران يعملون على إغاطتهم كنوع من اللعب معهم، وعليهم فهم كيف تبدو العدالة والحقيقة من وجهة نظر أقرانهم.

٥. السمة الوجدانية:

الاستتجاز أو الإنجاز - نمط خاص من الدافعية، والحاجة إلى التحديد الذاتي والقوة الداخلية لإنجاز الأشياء حتى أثناء الظروف الصعبة؛ والنضال للوصول إلى أقصى إمكانية الفرد.

مظاهرها السلوكية:

مدفوعين بدرجة مرتفعة وغالباً ما ينفانون أثناء السعي إلى تحقيق أهدافهم الشخصية؛ والإرادة القوية، ومستقلون، والروح الداخلية، والاستعداد لتحمل المسؤولية؛ ويشعرون بالوحدة لأن تفاعلاتهم تتمركز حول احتياجات الآخرين؛ وأحياناً يقومون بأداء أشياء للأقران والآخرين ولا يظهرون امتنانهم.

التأقلم الوجداني:

- إدراك كل من الجوانب الإيجابية والسلبية المتعلقة بقوة إرادة الموهوبين،

- اختيار أي "المعارك أو المواقف الصعبة" ليحارب فيها بقوة إرادة،

- المساعدة على إيجاد أصدقاء حقيقيين.

الاستراتيجيات المقترحة:

- لإدراك كل من الجوانب الإيجابية والسلبية المتعلقة بقوة إرادة الموهوبين يمكن توليد مخطط للمميزات والعيوب التي تصف النتائج المحتملة لكل من الجوانب الإيجابية والسلبية المتعلقة بقوة الإرادة.

- لاختيار أي "المعارك أو المواقف الصعبة" ليحارب فيها بقوة إرادة يمكن استخدام مواقف افتراضية لاستماع إلى آراء الآخرين، ورؤية مدى إيجابية الموقف، وإلى أي مدى يؤثر الموقف بطريقة إيجابية على التفاعل من خلال التفويض، وحل المشكلات، والتعاطف.

- للمساعدة على إيجاد أصدقاء حقيقيين يمكن وضع قائمة للخصائص المرغوبة لدى صديق ما بالإضافة إلى ما يكون الطالب مستعد لإعطائه في مقابل العلاقة، وعلى الموهوبين وضع حدود للعلاقة واستخدام التأكيد الذاتي عندما يكونون في موضع قيادي.

طرق تحسين التربية الوجدانية لدى الموهوبين:

يرتبط مفهوم التعلم الاجتماعي الانفعالي Social Emotional Learning; SEL بالتربية الوجدانية وذلك لأنه يحقق أهدافها، حيث إنه يدمج مجالات عديدة لوصف وتعزيز برامج التدخل التربوي بما تتضمنه من التدريب على الكفاءة الاجتماعية، والنمو الإيجابي للشباب، ومنع العنف، وتربية الشخصية، وتعزيز الصحة النفسية؛ وبذلك فهو يساعد على تحقيق الاحتياجات التربوية بصفة عامة واحتياجات الصحة النفسية بصفة خاصة، ويهتم الشق الاجتماعي منه بالنمو الاجتماعي وتشجيع العلاقات الإيجابية مع الآخرين، بينما يهتم الشق الانفعالي بالنمو الضمني الشخصي وتشجيع الوعي الذاتي أو المعرفة الذاتية بما تتضمنه من مشاعر أو انفعالات، ويتضمن جانب التعلم تحقيق النمو والتوافق الاجتماعي والانفعالي الذي يمكن تدريسه وتعلمه من خلال التدريس، والممارسة، والتغذية الراجعة، وبالتالي فإن هناك علاقة طبيعية بالمدارس أو أية مؤسسات تربوية أخرى، أو الأنشطة التدريسية، أو أنشطة الدروس، أو المناهج في تعزيز هذه الأهداف ميريل، جويلدنير (Merrell & Gueldner, 2010, pp.6-7).

وبالرغم من أهمية التربية الوجدانية والتعلم الاجتماعي الانفعالي لدى الموهوبين، حيث إن التعلم الاجتماعي الانفعالي لديهم يؤدي بهم إلى مستويات مرتفعة من تقدير الذات وفعالية الذات هوارد-هاميلتون، فرانكس (Howard-Hamilton & Franks, 1995)، كما أن النمو الانفعالي يعزز القيادة لديهم لي؛ أولسزيفسكي- كوبيليوس (Lee & Olszewski, 2006, p.30)، إلا أن المدارس أهملت المجال الوجداني في مناهج الموهوبين وذلك لعدة أسباب منها: عدم الاعتراف باحتياجاتهم الوجدانية، ونقص الاهتمام بالتربية الوجدانية، وتجاهل المدرسة وإلقاء العبء على الأسرة والمنزل بضرورة التعامل مع انفعالاتهم، والاعتقاد الخاطئ بتلقائية حدوث النمو الانفعالي الصحي لديهم بمجرد تحقيق احتياجاتهم المعرفية فيرجوسون (Ferguson, 2009, pp.454-455).

لذلك أجرت دراسة جين (Jen, 2017, pp.225-247) تحليلاً للدراسات الإمبريقية التي تناولت التدخلات العلاجية الوجدانية المباشرة مع الموهوبين لتعزيز النمو الاجتماعي والانفعالي لديهم، ووجدت أن هناك ١٧ دراسة فحصت اعتمادت على استخدام أنواع متعدد من التدخلات العلاجية الوجدانية المباشرة مثل: برامج أسلوب ورشة العمل، وبرامج المكونات المتعددة، ومناهج التوجيه، والمناقشات الجماعية الصغيرة، والإرشاد الفردي، والإرشاد الجماعي، وتنوع زمن كل منها حيث تراوح من برامج ذات اليوم الكامل إلى استخدام التدخلات العلاجية في فترات زمنية قصيرة (٢٢ دقيقة، ٤٠ دقيقة)، واستغرقت أحد الدراسات عامين ونصف العام، بينما استغرقت دراسة أخرى ٧ سنوات، وكان من ضمن الأطر النظرية التي اعتمدت عليها الدراسات النمو المهني، ونمطية الدور الجنسي، والنماذج الاجتماعية ونماذج التواصل، والتعلم التعاوني، والتنظيم الذاتي، ونظرية دابروفسكي، والكمالية، والنماذج النمائية لتشخيص وفهم

العملية النمائية والتنمؤ بالنمو المستمر، وأيدت الدراسة الحاجة إلى المزيد من الدراسات الإمبريقية التي تدرس التدخلات العلاجية الوجدانية لدى الموهوبين.

كما اقترحت دراسة ريس، رينزولي (Reis & Renzulli, 2004, pp.119-128) بعضاً من الممارسات لتعزيز النمو الاجتماعي الانفعالي السليم لدى الموهوبين ومنها: تسريع التعلم، ومنح الوقت اللازم للتعلم مع الآخرين ممن لهم قدرات، واهتمامات، ودافعية مشابهة، والاندماج في مجالات الاهتمام مع مجموعة متنوعة من الأقران، والتدريب التوجيهي والواقعي للتعامل مع الضغوط، والنقد، والمحيط الاجتماعي المرتبط بالمستويات الأدائية المرتفعة في أي مجال، والظهور المبكر للمعلومات المهنية، واستخدام مداخل المنهج الاجتماعي الانفعالي لمساعدة الأطفال الموهوبين على دعم بعضهم البعض، واستخدام المناهج الوجدانية التي يقدمها المعلمون كأحد مكونات برنامج الموهوبين الشامل، وتزويدهم بالمزيد من التدخلات العلاجية التقليدية مثل الإرشاد الجماعي، والإرشاد الفردي، والإرشاد الأسري، ويمكن استخدام فنيات إدارة الضغوط، ونمذجة السلوكيات الإيجابية، والتغذية الراجعة الإيجابية، وحل المشكلات، والاستفادة بالعلاج بالمساعدة الذاتية من خلال العلاج بالقراءة (قراءة كتب تتعلق بالأشخاص الموهوبين) أو العلاج بالسينما (مثل مشاهدة أفلام تتعلق بالأفراد الموهوبين)، وتساعد القصص الحقيقية مثل السير الذاتية للأشخاص المشهورين والقصص الخيالية الموهوبين على فهم موهبتهم وتثير فيهم المثابرة على تنمية مواهبهم.

أشار فيرجوسون؛ باهمان، مافيني (Ferguson, 2009, pp.459-467; Bahman & Maffini, 2008, pp.18-86), إلى أن هناك مجموعة من الاستراتيجيات والطرق لتحسين التربية الوجدانية، ومنها على سبيل المثال:

١. توليد بيئة تعلم إيجابية: حيث أن الطالب يقضي ثلث يومه في المدرسة، فالبيئة المدرسية وبيئة الفصل لهما أثر عميق على نمو الأطفال الانفعالي، والاجتماعي، والأكاديمي، وعندما يشعر الأطفال بالسعادة، والأمن، والرعاية؛ يكون تعلمهم فعال بدرجة أكبر، ويدفعهم إلى المغامرة والتأمل الشخصي، أما عندما يشعرون بالخوف، وعدم الأمن، والملل؛ فإنهم يفقدون دافعيتهم إلى التعلم فيرجوسون (Ferguson, 2009, p.459)، ويمكن المساعدة على توليد بيئة آمنة من خلال ما يلي كما أشار باهمان، مافيني (Bahman & Maffini, 2008, pp.19-24):

- علاقة المعلم بالطفل وأن يكون المعلم لديه ذكاء انفعالي وعلى دراية بكيف يشعر الأطفال ومن يهتم بهم إلى أن يصلوا إلى أقصى إمكاناتهم ولا يهتم بتوصيل المنهج فحسب، بل يهتم أيضاً بتحقيق النمو الاجتماعي والانفعالي بأقل الإمكانات والتغلب على العوائق التي تعوقه.
- توفير بيئة فصلية مبدعة، وملونة، وممتعة، ومزينة بصور الأطفال، وإنجازاتهم، وأفكارهم؛ فيشعرهم ذلك بأنهم محبوبين، ومرحب بهم، ومهمين، ومتقبلين لمن هم كطلاب، عندئذ تنشأ علاقة من الثقة والاحترام المتبادل بينهما تشجع الأطفال بأن يكون لديهم حب استطلاع ومستمتعين بالتعلم، ويعبرون عن مشاعرهم.

- تصرفات المعلم وليس كلامه، حيث يحكم الأطفال على ما يفعله، وكيف يجعلهم يشعرون، كما يقرأ الأطفال انفعالات المعلم من خلال ملاحظة لغة جسده، كما أن كلمات التهديد تعرضهم إلى مستويات مرتفعة من الضغوط وتؤثر سلبياً على تعلمهم، والبعد عن استخدام الكلمات الجارحة التي تؤذي مشاعر الموهوب كالصاروخ، أو الأبله، أو الغبي.
- العلاقات الجيدة مع الأقران والتي تجعلهم مستقرين انفعالياً، ويعملون بصورة متعاونة ويستمتعون بتعلمهم، أما إذا ساد التمر والبطجة وأن يجرح بعضهم البعض، فسيشعروا بعدم الأمن الانفعالي ولا يمكن أن يركزوا ويؤثر سلبياً على نتائج تعلمهم.
- إعداد قواعد ذات أهمية للفصل: حيث أن النظام الجيد يساعد المعلم على إدارة الفصل ويؤدي إلى أفضل نتائج للتعلم، ويظهر هذا النظام في صورة قواعد واضحة تكتب في صورة تعهد أو التزام الفصل ويشترك الطلاب في إعدادها حتى يحترموها ويتبعوها، وينبغي ألا تشمل هذه القواعد على أن يكون الفصل نظيفاً، ومرتب، والانتظام فحسب، بل تتضمن أيضاً السلوكيات التي تحميهم اجتماعياً وانفعالياً.
- فهم قواعد الفصل: على الأطفال أن يفهموا هذه القواعد ويستوعبوها قبل تنفيذها، وعلى المعلم مكافأته عندما يسلكون بصورة جيدة، وعندما يسيئون السلوك أو لا يتبعون قواعد الفصل، فعليه ألا يعاقبهم بل يوجههم إلى أن هذا السلوك غير مقبول، ويساعدهم على إدارة أنفسهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض بشكل أفضل، بحيث يتم تنفيذ القواعد بحب.
- إعداد برنامج روتيني بدون تغيير: حيث يشعر الأطفال بالأمن والسعادة عندما يعرفون ما يتوقعه المعلم أداؤه منهم، وعندما يكون المعلم سعيد معهم.

٢. الكتابة بالمجلة **Journal Writing**: وهذا ما يطلق عليه بالكتابة العلاجية وهي متداولة على مدار ١٥ سنة الماضية، وهي أفضل طريقة لفهم الانفعالات، والتعبير عنها، وإدراكها، وينبع الوعي بالذات من خلال تشجيع الأطفال على الكتابة بالمجلات، حيث إنها تساعد على زيادة التركيز، والتغلب على الضغوط الداخلية؛ لأنها تساعد على تكامل، وفهم المشاعر والأفكار، والتحرير عن الضغوط. وتساعد الكتابة عن المشكلات الشخصية الأشخاص بالتحرير عن الانفعالات السلبية المحيطة بالمشكلة. وتوضح الأبحاث أن الكتابة لفترات قصيرة لأيام عديدة في صف واحد يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية مثمرة. لذلك يجب أن يمتلك الطفل المفردات اللغوية الصحيحة المرتبطة بالانفعالات والمشاعر ويحسن من معرفته الانفعالية ويعتمد ذلك على عمره، ويمكن تقديمها على الحائط، وبإمكانه أن يضيف إلى هذه المفردات عند تعلمها أو يستخدمها في الدروس اليومية. حيث يوثق الطفل من خلال مجلة المشاعر ردود أفعاله الانفعالية إلى المواقف التي تحدث في المدرس مثل إنجازاته، وخبراته فشله، وتفاعلاته، ويرى أحد المعلمين أنها طريقة جيدة لكتابة ما يدور في ذهن

الطفل، والتفكير في وسائل لحل المشكلات، ويمكن للمعلم أن يستخدم الأفكار التالية لتيسير الكتابة بالمجلة باهمان، مافيني (Bahman & Maffini, 2008, pp.49-53):

- استخدام الأحداث الحالية لاستثارة الأفكار: بإحضار مقالة في جريدة أو مجلة بشأن موضوع ما مهتمين به يستثير التعاطف ويقرأه مع الأطفال مثل الحرب أو الكوارث الطبيعية، ثم يجري مناقشة معهم بشأن الموضوع، ويحدد ما الانفعالات التي انبثقت أثناء المناقشة كالخوف، والغضب، والغيرة، أو السعادة، ثم يمكن أن يكتب الأطفال بعد ذلك استجاباتهم إلى المقالة في مجلتهم.
- الاقتباسات الانفعالية: بأن يعرض المعلم اقتباس من اقتباسات الشخصيات المشهورة - التي تعبر عن السعادة، أو الغضب، أو الحسد والغيرة- على الأطفال ويطلب منهم أن يكتبوا استجاباتهم في مجلتهم، ثم يناقش معهم معنى الاقتباس بعد ذلك.
- استخدام المجالات مع مجموعات صغيرة: من خلال قراءة القصص الانفعالية المثيرة للأطفال، ثم يطلب المعلم منهم أن يضعوا أنفسهم مكان شخصية في القصة، ثم يرى المعلم كيفية فهمهم لتصرفاته وانفعالاته لتنمية التعاطف لديهم مع هذه الشخصية، ثم يكتبوا في مجلتهم باعتبارهم يمثلون هذه الشخصية، ثم يتشاركوا كتاباتهم مع المجموعة ويناقشوا لماذا انبثقت هذه الأفكار والمشاعر.
- استخدام التلميحات: وهي جمل ذات نهاية مفتوحة للتعبير عن الانفعالات مثل: أشعر اليوم بـ ...، أشعر بأنني محظوظ بسبب ...، أمل في المستقبل ...

٣. سرد القصص أو العلاج بالقراءة **Bibliotherapy**: ويعني استخدام الكتب لمساعدة الأشخاص على حل المشكلات، حيث يسهل من التفاعل بين الميسر والمشارك بناء على المشاركة المتبادلة للأدبيات. وتساعد الموهوبين على التنفيس الانفعالي، وتستخدم مع الأفراد والمجموعات، وتساعد هذه الطريقة على تنمية التعاطف لديهم مع الشخصيات التي في الكتب، والاستبصار بأنفسهم وبالخبرات والمواقف الخاصة، وتمكنهم من الاسترخاء، والتعايش مع أدوار غير موجودة في الحياة الواقعية وتقصصها، كلما زاد تواصل الأفراد مع شخصيات القصص، كلما كانت الرابطة الانفعالية بينهما أقوى، وتجعلهم يقيمون ظروف ومواقف الآخرين الصعبة، وتساعدهم على تشكيل المفاهيم، واكتساب أفكار جديدة، والتعميم، ثم التغلب على الاضطرابات الانفعالية المرتبطة بصعوبات الحياة الواقعية، وهي مفيدة لأن يجد المعلمون الكتب، والقصص سواء كانت القصيرة أو الطويلة، ومواد أخرى تتناسب مع متطلبات كل فرد، ، ويهدف العلاج بالقراءة إلى إيجاد حلول بديلة للمشكلة، وتوصيل القيم والمعتقدات المتعلقة بالمشكلات، ومساعدة الأفراد على فهم أنهم ليسوا الأشخاص الوحيديين الذين يمرضون بالمشكلة، ومن فوائدها: تقليل الأحداث المرتبطة بالعنف الجسدي، وتقليل الشتائم، وتقليل عدد العبارات التي تحقر وتقلل من شأن الفرد، وتنمية استراتيجيات أفضل لحل الصراع، وتحسين الاهتمام والاحساس بالأقران التابعين، والقدرة الزائدة على الاستماع إلى الرفقاء فيرجوسون؛ باهمان، مافيني (Ferguson, 2009, pp.459-467; Bahman & Maffini, 2008, pp.57-59).

٤. **كتابة وإلقاء الشعر Poetry:** تساعد كتابة الشعر الأفراد على التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم بطريقة مدروسة، وتفيد مجموعة من الفنيات المختلفة بما فيها إلقاء القصائد الشعرية المكتوب في عمودين من خلال فردين **Two-Voice Poem** لتعزيز التعاطف، وكوسيلة لتعزيز وتعميق المعرفة الانفعالية. ويساعد العلاج بالقصائد الشعرية الأفراد على تحسين صحتهم الانفعالية من خلال قراءة، وكتابة، وتحليل الشعر، كما يساعدهم على تنمية ذكائهم الانفعالي. حيث يجد الأفراد قنوات ومخرج للتنفيس عن الأفكار أو المواقف المشككة بطريقة غير مهددة. ويمكن أن يصعب على بعض الأفراد التحدث بصراحة عن المواقف الانفعالية، لكن الشعر يسهل عليهم ذلك، ويمكنهم من الفهم الذاتي والتقدير الذاتي. ومن المفيد أن يدمج المعلمون الشعر في المنهج لتنمية التعاطف وتوصيل مهارات التعاطف التي تعزز من تقبل الذات والمساعدة في فهم الخبرات الحياتية ذات الثقافات المتنوعة؛ حيث أن التعاطف مهارة مهمة لكل الأفراد وخاصة الطلاب للمساعدة على التعلم، ويساعد التعاطف والشفقة الراشدين في حياتهم باهمان، مافيني (Bahman & Maffini, 2008, pp.63-66).

٥. **الموسيقى Music:** ترتبط الموسيقى ارتباطاً وثيقاً بالانفعالات على مدار حياة الفرد. فيستمع الفرد إلى الموسيقى في الأوقات السعيدة، وتجلب له الراحة عندما يشعر بالحزن، حيث أشارت الأبحاث فيما يتعلق بعلاقة الألحان الموسيقية بالعقل إلى أن الاستماع إلى الموسيقى وعزفها يمكن أن يغير من طريقة عمل المخ، والموسيقى قوة شفائية مهمة للجسم والروح ينبغي أن يتم أخذها في الاعتبار، حيث أشار المعالجون بالموسيقى إلى أن الموسيقى تساعد على التزويد بالاسترخاء، وتقليل القلق والضغط؛ لأنها تغير من الحالات المزاجية والحالات الانفعالية السلبية إلى حالات انفعالية أخرى إيجابية. وتساعد الأفراد على توصيل مشاعرهم التي لا يستطيعون تحديدها والتعبير عنها بالكلمات، ويعمل تأليف، وعزف الموسيقى والأغاني، والاستماع إليها على تعزيز التعبير الذاتي عن المشاعر بطريقة إيجابية، ويجب السعادة إلى الآخرين. ويجعلنا أكثر ذكاء، وأكثر سعادة، كما يجعلنا أصحاء؛ لأنه يقوي جهاز المناعة، ويقلل من مشاعر الألم، ويرفع من قدرتنا على الاستدلال وأداء العمليات المنطقية، وتفيد الموسيقى العازف على تخيل نفسه خارج جسده، ويؤدي دور المستمع، ثم يصف ما ينبغي أن يشعر به المستمع عندما يسمع القطعة الموسيقية المعزوفة باهمان، مافيني (Bahman & Maffini, 2008, pp.70-72).

٦. **الفنون Art:** أو **العلاج بالفن Art Therapy** هو طريقة مفيدة يستخدمها الأطفال والراشدون في التعبير عن أنفسهم بصفة عامة وانفعالاتهم الأعمق بصفة خاصة بدلاً من الاستمتاع فحسب، وتساعدهم على تحديد الألم والتعامل معه، وتحرير الانفعالات المعيقة، وهو استراتيجية فعالة للتعامل مع الضغوط، والصدمات الانفعالية، والشعور بالعجز، وأنواع القلق الأخرى. وهو مفيد في اختيار استراتيجيات التدريس من خلال الاستفادة من الفنيات التي يتقبلها الأطفال والطلاب، وتزود الفنون بشعور متكامل من حب الاستطلاع،

والاستمتاع، والمشاركة العملية الفعّالية التي يستفيد منها الأفراد، حيث يمكن الاستفادة من خامات كالصلصال الذي يقلل من التوتر والقلق لدى الأطفال والرشدين، كما يسمح استخدام الرسم والتلوين لهم بالتعبير عن ما يمرون به من أحداث في حياتهم، والتعبير عن مشاعر عدم الاستقرار والتمزق عند انفصال الوالدين، وانخفاض تقدير الذات، والتعرض إلى البلطجة والتمتر، وأشياء أخرى عديدة من خلال الصور بدلاً من الكلمات. كما يساعد على تنمية الإحساس بالإنجاز الشخصي من خلال توليد منتج يعبر عن الثقة ومشاعر الاستحقاق الذاتي، وتنمية الإحساس بالضبط الذاتي للمواقف التي يواجهها الأفراد وتأمل الأعمال الفنية وإدراك انفعالاتهم ومثيراتها، ونقل الفنون من حدة أو قدر المشاعر الضاغطة مثل الأرق والاكئاب وذلك من خلال زيادة السيرتونين في المخ باهمان، مافيني Bahman & (Maffini,2008,pp.81-85).

٧. **الدراما Drama** : يفيد لعب الدور، والسيناريوهات الدرامية، والعروض، والعرائس في التعبير عن المشاعر، وتعزيز التعاطف، والتغلب على مشكلة البلطجة والتمتر، فمن السهل أن يعبر الفرد عن نفسه في صورة شخص آخر من خلال التمثيلية أو المسرحية أو العرائس بدلاً من المواجهة. حيث تثبت العديد من المشاعر والانفعالات السلبية كالقلق أو التوتر من خلال اللعب والتمثيل في المنزل أو الفصل، وقد لا يكون لدى الأطفال الأكبر مثل هذه الفرص في التعبير عن هذه المشاعر ما لم نلبها لهم، ومن السهل أن يتم تنفيذ ذلك في حصص اللغات، أو الموسيقى، أو على مدار اليوم الدراسي. كما أن الدراما تستطيع إقناع الأطفال بالنظر إلى الأحداث من وجهات نظر انفعالية مختلفة، وتساعد على التعلم من انفعالاتهم، ومثيراتها، وردود أفعالهم نحوها عند تقمص الأدوار والشخصيات، وتزودهم بمواقف حقيقية تنمي لديهم العلاقات الشخصية عن طريق تنمية الفهم العميق لما يمرون به من أحداث. ويمكن أن يصنع الأطفال العرائس من الجوارب، والملعق الخشبية، والشعر، أو أية خامات أخرى، ويرسموا وجوهاً لها تعبر عن مشاعرهم، ويناقشوا هذه المشاعر التي تعبر عن الشخصيات المختلفة بعد ذلك، كما يمكن أن يكتبوا سيناريوهات مسرحية ذات نهاية مفتوحة من وجهات نظر متعددة ويكتبوا على الأقل ثلاث نهايات مختلفة للسيناريو الواحد، ثم يمثلون هذه السيناريوهات ويناقشوا البدائل المختلفة باهمان، مافيني Bahman & Maffini,2008,pp.75-78).

٨. **العلاج بالسينما Cinematherapy**: يستخدم العلاج بالسينما أو العلاج بالفيديو كالعلاج بالقراءة في الإرشاد النفسي والنمو الاجتماعي الانفعالي للموهوبين، حيث يزود المشاهدين بالتفاعل مع الوسط والشخصيات لدراسة والتعامل مع المشكلات الخاصة التي يعانون منها. واستخدام الأفلام التي تصور الموهوبين كشخصيات، إما رئيسية أو ثانوية لتحديد الاحتياجات الوجدانية لديهم، وغيرها من الأفلام التي تساعد على فهم أنفسهم والتعامل مع كونهم موهوبين فيرجوسون (Ferguson,2009,pp.462-464)، ويستخدم في علاج مشكلات كتقليل الوزن، وجناح الأحداث، والمشكلات الأسرية. ودمج مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي يمكن الاستفادة من السيناريوهات النمذجة، وتحديد أنماط السلوك، وتوقع النتائج المحتملة، كما يمكن الاستفادة بفنيات كلعب الدور وغيرها من الاستراتيجيات الأخرى،

وتزيد بعض السلوكيات الاجتماعية الإيجابية بعد مشاهدة البرامج التلفازية مثل: الإيثار، والتحكم في الدوافع العدوانية، وتأجيل الإشباع، وتعديل السلوك السيء، ومقاومة الإغراءات، والتعاطف ميلن، ريس (Milne & Reis, 2002, pp. 24-25).

٩. **تربية الشخصية Character Education**: تعزز تربية الشخصية من النمو الإيجابي للفرد من خلال التعلم الاجتماعي الانفعالي، والتربية الأخلاقية، والتعلم بتقديم الخدمات، ويمكن أن يساعد معلمو الموهوبين طلابهم على تنمية الشخصية، ليس من خلال نمذجة سمات الشخصية الإيجابية مثل التسامح، والمساواة، والأمانة فحسب، بل من خلال تكامل هذه السمات في محتوى المناهج اليومية أيضاً. واستخدام نشاط يتم من خلال تحديد وتعريف كل موضوع من موضوعات الشخصية قبل القراءة، وجعل الطلاب يصفون ماذا يشبه هذا السلوك، بإعطاء أمثلة على سمات الشخصية من خلال الأحداث الحالية أو الأنشطة اليومية. بحيث أن يدمج ويناقش المعلمون موضوعات وسمات الشخصية في المواد الدراسية كالدراسات الاجتماعية مثل: العدالة، والولاء، والعلوم مثل: الأخلاقيات، والتكامل، وفي التربية البدنية مثل: التعاون فيرجوسون (Ferguson, 2009, p. 464).

١٠. **التعلم بتقديم الخدمات Service Learning**: يمكن توظيفه باستخدام أحد الخصائص الوجدانية التي تميز الموهوبين وهي الحدة والحساسية الانفعالية الزائدة نحو المشكلات المجتمعية والاجتماعية، حيث يمكن استخدامه في حل هذه المشكلات كالتعميش، ورعاية الكبار والمسنين، والتلوث، وتقديم المساعدة، ومن خلاله يتعلم وينمو الطلاب عن طريق المشاركة الفعالة في خبرات الخدمة المنظمة بشكل مدروس يقابل الاحتياجات المجتمعية ليتم تكاملها في المنهج الأكاديمي للطلاب. ويزود التعلم بتقديم الخدمات الطلاب بوقت منظم ليفكروا، ويتحدثوا، أو يكتبوا بشأن ما فعلوه ورأوه أثناء نشاط الخدمة، ثم يستخدموا المهارات والمعارف المكتسبة بشكل جديد في المواقف الحقيقية، ومن ثم تعزيز ما تعلموه في المدرسة من خلال تطبيقه خارج الفصل المدرسي، ويفيد التعلم بتقديم الخدمات الطلاب في تحسين الثقة بالنفس، والتدريب على القيادة، وتعزيز العلاقات الإيجابية بين الأقران، وتطبيق المهارات الأكاديمية والاجتماعية في الحياة الواقعية، وتجعل منه مواطناً صالحاً، واكتساب المهارات والخبرات الجديدة، وتفيد المدرسة من خلال إحداث علاقات إيجابية مع المجتمع، وتوليد صور إيجابية للطلاب في المجتمع، والتزويد بعلاقات إيجابية عامة، وإنتاج متعلمين إيجابيين فعالين، وتنمية الشراكات والمشاركات في المجتمع، ويزود المجتمع بالخدمات المطلوبة، ويصبح مصدراً لحل مشكلات المجتمع، ويصبح المجتمع من المستفيدين فيرجوسون (Ferguson, 2009, p. 464).

١١. **فهم الذات**: حتى يصل الموهوبون إلى إمكاناتهم وينتقلون نحو التحقيق الذاتي، فهم بحاجة إلى فهم أنفسهم وقدراتهم، ونقاط قوتهم وضعفهم، ويمكن أن يستخدم المعلمون استبيانات، أو من خلال استخدام استراتيجيات كالتأمل وما وراء المعرفة؛ لاكتشاف ذات الموهوبين واهتماماتهم، ثم استخدام استراتيجيات التعامل والمواجهة المتاحة أو المطلوبة للتدريس. ويجعل الطلاب يكملون العديد من الجمل ذات النهاية المفتوحة كوسيلة للمشاركة والمناقشة

الجماعية. ويمكن تطبيق من خلال إعداد قائمة بالمفردات اللغوية المرتبطة بالمشاعر ومرادفاتها، وترتيبها من حيث الحدة، ودراسة دلالاتها الخاصة، ودمج أنشطة اكتشاف الذات مع جميع الطرق السابقة فيرجوسون (Ferguson, 2009, p. 466).

التوصيات:

توصي هذه الورقة بضرورة دمج المجال الوجداني في البرامج التربوية والإرشادية للموهوبين، وتحقيق الاحتياجات الانفعالية للموهوبين من خلال تكامل الاستراتيجيات الخاصة التي تقابل هذه الاحتياجات من خلال الأنشطة الفردية، والدروس، والوحدات المنهجية، أو الوحدات المنفصلة، وتحديد وحل مشكلاتهم الانفعالية من خلال تقديم الدعم المناسب من فريق مكون من متخصصي علم النفس المدرسي، والمرشدين النفسيين، والمعالجين بالمدرسة، والمعلمين، وأولياء الأمور، والاستفادة من النظريات الهامة المتعلقة بالنمو الانفعالي لديهم كنظرية دابروفسكي، ونظرية النمو النفسي الاجتماعي لإريكسون.

قائمة المراجع:

1. Ackerman, C.M. (1997). A Secondary Analysis of Research Using the Overexcitability Questionnaire, Ph.D., Educational Psychology, Texas A&M University.
2. Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom, 3 rd. ed., USA; Virginia: ASCD.
3. Bahman, S. & Maffini, H. (2008). Developing children's emotional intelligence, London: Continuum International Publishing Group.
4. Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Borders, C, Woodley, S. & Moore, E. (2014). Inclusion and Giftedness In J. P. Bakken, F. E. Obiakor & A. F. Rotatori (Eds), Advances in Special Education, Vol. 26: Gifted Education: Current Perspectives and Issues, (pp.127-146), UK: Emerald Group Publishing Limited.
6. Ferguson, S. K. (2009). Affective Education: Addressing the Social and Emotional Needs of Gifted Students in the Classroom In F.A. Karnes & S.M. Bean (Eds.), Methods and Materials for Teaching the Gifted (pp.447-482), USA; TX: Pruforck Press Inc.
7. Fogarty, R. J. & Stoehr, J. (2008). Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads, 2 nd. ed., USA; California: Crowin Press.
8. Hazell, C. G.(1982). An Empirical Study of the Experience of Emptiness, Ph.D., Northwestern University.
9. Howard-Hamilton, M., & Franks, B. A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications.

- Roeper Review, Vol.17, Issue(3), pp.186-191.Retrieved from <http://081114he0.1105.y.http.web.b.ebscohost.com.mplbci.ekb.eg/ehost/detail/detail?vid=3&sid=ce0dd371-e2a7-4f77-b492-8e5b2c0ffe34%40sessionmgr120&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9504252817&db=a9h>
10. Jen, E. (2017). Affective Interventions for High Ability Students from 1984-2015: A Review of Published Studies. Journal of Advanced Academics, Vol.28, No.3, pp.225-247.
 11. Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of Giftedness in S. I. Pfeiffer (Ed.). Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices (pp.93-114), New York: Springer.
 12. Keefer, K. V. & Parker, J. D. A. & Saklofske, D. H. (2009). Emotional Intelligence and Physical Health In C. Stough, D.H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds.), Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications, USA; NY: Springer.
 13. Kirschenbaum, R. J. (2004). Interview with Dr. A. Harry Passow In J. Van Tassel-Baska (Ed.), Curriculum for Gifted and Talented Students, (pp. 13-24), California: Crowin Press.
 14. Lee, S.-Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. Journal for the Education of the Gifted, Vol. 30, No. 1, pp. 29-67.
 15. Lewis, R.B., Kitano, M.K. & Lynch, E.W. (1992), Psychological intensities in gifted adults. Roeper Review, vol. 15, no. 1, pp. 25-31.
 16. Lovecky, D. V.(1992).Exploring social and emotional aspects of giftedness in children, Roeper Review, Vol. 15, No.1, pp.18-25.
 17. Lupu, V. (2012).Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students, B U L E T I N Ş T I I N Ţ I F I C, Nr. 2 (34) , pp. 128-132.
 18. Mandleco, B.L. (2004). Growth and Development Handbook: Newborn Through Adolescence, USA; NY: Thomson , Delmar Learning.

19. Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). **Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success**, NY: The Guilford Press.
20. Milne, H. J. & Reis, S. M. (2002). Using videotherapy to address the social and emotional needs of gifted students. *Gifted Child Today*, Vol.23, No.1, pp.24–29.
21. Neihart, M., Pfeiffer, S. & Cross, T. (2016). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know*, 2 nd. ed., USA; Washington, DC :The National Association for Gifted Education.
22. Olenchak, F. R. (1999). Affective development of gifted students with nontraditional talents. *Roeper Review*, Vol. 21, Issue 4, pp. 293-297.
23. Olenchak, F. R. & Gaa, J.P. (2010). Jumping to Conclusions or Jumping for Joy? Reframing Teaching as the Art of Talent Development In C. J., Craig, L. F., Deretchin, & A. D., Digby (Eds.), *Cultivating Curious and Creative Minds: The Role of Teachers and Teacher Educators: Part 1*. (pp. 66-98). Maryland: Rowman Littlefield.
24. Palmer, M. E. (2006). *The relationship between levels of development and the elaboration of possible selves*, Ph.D., Texas A & M University Commerce.
25. Piechowski, M. M. (1991). Emotional Development and Emotional Giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, (pp.285-306), USA; Boston: Allyn & Bacon.
26. Piechowski, M. M. (1991). Emotional Giftedness: the Measure of Intrapersonal Intelligence In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, (pp.366-381), USA; Boston: Allyn & Bacon.
27. Piirto, J., Montgomery, D., & May, J. (2008). A comparison of Dabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students. *High Ability Studies*. Vol. 19, No. 2, pp.141–153.
28. Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2004). Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. *Psychology in the Schools*, Vol. 41, No.1, pp. 119-130.
29. Sandal-Miller, K. A. (1988). A comparison of Dabrowski's concept of overexcitabilities with measures of verbal and mathematical aptitude

- among academically precocious adolescents, Ph.D., the Faculty of the Human Services, University of Denver.
30. Sliverman, L. (1993). Dabrowski's Theory as a Framework for Counseling. from Sliverman, L. K. (1993). Techniques for preventive counseling. In L.K. Sliverman (Ed.), Counseling the Gifted and Talented. USA:Denver : Love.
 31. Tieso, C.L. (2007). Overexcitabilities: A New Way to Think about Talent?, Roeper Review, Vol. 29, No. 4, pp.232-239.
 32. Tung, E. (2001). Teacher Development and Affective Education. Educational Research Journal, Vol. 16, No.1, pp.51- 67.
 33. Yakmaci-Güzel, B. (2002, October 9-13). A Comparison Study about Overexcitabilities of Turkish 10th Graders In F. J. Mönks, K.H. Bock & H. Wagner (Eds.), Development of Human Potential: Investment Into Our Future, Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA) (pp.82- 85). Rhodes, Greece.
 34. Webb, J. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children In K. A. Heler, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent, (pp.525-538), Oxford: Pergamon.
 35. Webb, J. (1994). Nurturing social-emotional development of gifted children. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Digest No. E527)