

إنتاج شركة الذكاء المتكامل للتقنية والتعليم

REASONIX



إطار معرفي نمائي متكامل

تطوير الموهبة

من الإمكان إلى الأثر

مرجع علمي شامل في اكتشاف الموهبة ورعايتها وتطويرها،
وفق أحدث الأطر النظرية وأفضل الممارسات العالمية.

GDBoK

Gifted Development — Body of Knowledge

الإصدار الأول

م 2026



إطار معرفي نمائي متكامل لتطوير الموهبة

تطوير الموهبة من الإمكان إلى الأثر

Gifted Development — Body of Knowledge
(GDBoK)

مرجع علمي شامل موجّه لمعلمي الموهبة ومختصيها،
يقدم إطاراً نمائياً متكاملًا للاكتشاف والتقييم
وتصميم البرامج وتطوير القدرات وقياس الأثر.

إنتاج

شركة الذكاء المتكامل للتقنية والتعليم — ريزونكس

ومجموعة من المؤلفين

الإصدار الأول · 2026 م

إطار معرفي نمائي متكامل لتطوير الموهبة (GDBoK)

تطوير الموهبة: من الإمكان إلى الأثر — الإصدار الأول، 2026 م.
جميع الحقوق محفوظة لدى شركة الذكاء المتكامل للتقنية والتعليم — ريزونكس.

لا يجوز نسخ أو إعادة إنتاج أي جزء من هذا الكتاب، أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو نقله بأي شكل أو وسيلة — إلكترونية أو ميكانيكية، بالنسخ أو التصوير أو التسجيل أو خلاف ذلك — إلا بإذن خطي مسبق من الناشر.
الآراء الواردة في هذا الكتاب تُعبر عن اجتهاد المؤلفين العلمي، ولا تُغني عن الرجوع إلى المصادر الأصلية المُشار إليها في الحواشي وقوائم المراجع.

شركة الذكاء المتكامل للتقنية والتعليم — ريزونكس

الناشر

التربية الخاصة · تعليم الموهوبين · تطوير الموهبة

التصنيف

العربية (مع المصطلحات الإنجليزية المقابلة)

اللغة

www.giftedxschool.com

الموقع

كلمة افتتاحية

تمهيد

تُعَدُّ الموهبةُ أحدَ أهمِّ الموارد الاستراتيجية في أيِّ مجتمعٍ يَنشُدُ التنمية المستدامة والابتكار؛ فهي ليست امتيازًا فرديًا فحسب، بل رأس مالٍ إنسانيٍّ تتوقف على حسن استثماره قدرته الأهم على التقدّم.

على امتداد العقود الماضية تطوّر ميدانُ تعليم الموهوبين تطوّرًا عميقًا؛ فانتقل من تصوّر ضيّقٍ يَحْتَزِلُ الموهبةَ في درجةٍ مرتفعةٍ على اختبار ذكاء، إلى رؤيةٍ نمائيةٍ مُركّبةٍ تنظر إلى الموهبة بوصفها **إمكانًا إنسانيًا كاملاً** قابلاً للنمو والتحوّل عبر الزمن، تتفاعل فيه القدرات العقلية مع البيئة والفرص وجودة التحدّيات التربوية. وقد رسّخت أعمالُ رّواد الميدان — من رنزولي وجانييه إلى سوبوتنيك وزملائها — هذا التحوّل من «تصنيف الموهبة» إلى «تطوير الموهبة»¹.

غير أنّ المكتبة العربية لا تزال تفتقر إلى مرجعٍ يجمع هذا التراكم المعرفي في إطارٍ واحدٍ متماسك، يربط النظرية بالممارسة، ويترجم أفضل الممارسات العالمية إلى سياقاتٍ تربويةٍ قابلةٍ للتطبيق. من هذه الحاجة وُلِدَ **الإطار المعرفي النمائي المتكامل لتطوير الموهبة (GDBoK)**؛ ليكون مرجعًا علميًا يُنظّم جسم المعرفة في هذا الميدان، ويقدمه لمعلمي الموهبة ومختصيها لغةً مشتركةً ومنهجيةً عملية.

ينطلق هذا الإطار من ثلاثة مبادئ ناظمة تتكرّر في كل فصوله:

- ◆ **الموهبة إمكانٌ إنسانيٌّ كامن** — لا صفةٌ ثابتةٌ تُمنح أو تُحجب، بل طاقةٌ قابلةٌ للنمو في مجالٍ أو أكثر.
- ◆ **تطويرها مسارٌ نمائيٌّ طويل الأمد** — لا حدثٌ لحظيٌّ ينتهي عند الاكتشاف، بل رحلةٌ تمتدّ عبر مراحل العمر.
- ◆ **رعايتها مسؤوليةٌ مؤسسيةٌ وأخلاقية** — لا اجتهادٌ فرديٌّ متقطّع، بل التزامٌ منظوميٌّ تحكمه سياساتٌ وقيم.

إنّ الانتقالَ بالموهبة **من الإمكان إلى الأثر** هو الغاية التي يدور حولها هذا الكتاب؛ وهو انتقالٌ لا يتحقّق بالإبرام وحدها، بل بالإنسان المؤهّل، وبالبيئة الداعمة، وبالرؤية الواضحة التي تجعل من كلّ متعلّمٍ موهوبٍ مشروعٍ أثّر مستدام.

1. Rethinking giftedness and gifted education: A. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). 12(1), 3–54. proposed direction forward. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

بين يدي الكتاب

مقدمة المؤلف

هذا الكتاب ثمرة عملي مؤسسيّ جماعيّ، أرادت من خلاله شركة الذكاء المتكامل للتقنية والتعليم — ريزونكس — أن تسهم في بناء جسم معرفيّ عربيّ رصين لتطوير الموهبة، يستند إلى المصادر العالمية والعربية المُعتمَدة، ويلتزم بأرفع المعايير المنهجية في التأليف والتوثيق.

لم تقصد بهذا الإطار أن يكون مجرد تجميعٍ للنظريات، بل أردناه منظومةً متكاملة: تبدأ من الأسس النظرية والنمائية لفهم طبيعة الموهبة، وتمزّج بالاكشاف والتقويم، والنمو المعرفي والتفكير عالي الرتبة، والإبداع، والنمو الاجتماعي والانفعالي، وتصميم المناهج، والأدوار المهنية والقيادة، وتوظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، والسياسات والأخلاقيات، وصولاً إلى الملف الذكي للموهوب، وقياس الأثر، واستشراف المستقبل.

وقد حرصنا في كلّ فصلٍ على أن نمزج العمق النظري بالتطبيق العملي؛ فأرفقنا الأهداف التعليمية، والمصطلحات والمفاهيم بمقابلاتها الإنجليزية، والجداول والمخططات، ودراسات الحالة، وصناديق أفضل الممارسات العالمية، والأسئلة التأملية، وقوائم المراجع — ليغدو الكتاب أداةً للتعلم والممارسة معاً، لا للقراءة وحدها.

إنّنا إذ تقدّم هذا العمل، نَعُدّه إصداراً أوّل قابلاً للتطوير والإثراء، ونرجّب بملاحظات المختصين وإسهاماتهم؛ فالمعرفة — كالموهبة — كائنٌ نامٍ لا يكتمل عند حدٍّ. ونسأل الله أن يجعل فيه نفعاً لكلّ معلّم ومختصٍّ يسعى إلى تحويل إمكانيات أبنائنا الموهوبين إلى أثرٍ يبقى.

فريق التأليف

شركة الذكاء المتكامل للتقنية والتعليم — ريزونكس

دليل القارئ

كيفية استخدام الكتاب

صُمم هذا الكتاب ليُقرأ على نحوٍ مرينٍ متدرّج. يمكن قراءته تسلسلياً لبناء فهمٍ متكاملٍ للإطار، كما يمكن الرجوع إلى فصوله المستقلة بحسب الحاجة. وتتركّز في كلّ فصلٍ مجموعة من العناصر البنائية الثابتة التي تُيسّر التعلّم والتطبيق، وهذه دلائلها:

أفضل ممارسة عالمية
نموذج أو تطبيقٍ معتمدٍ من الأدبيات الدولية.



أهداف التعلّم
تُحدّد المخرجات المتوقّعة في مطلع كلّ فصل.



مصطلح ومفهوم
تعريفٌ دقيقٌ للمصطلح بمقابلته الإنجليزي.



دراسة حالة
مثال تطبيقيّ يربط المفهوم بالواقع التربوي.



أسئلة تأملية وتطبيقية
لتعميق الفهم ونقل المعرفة إلى الممارسة.



ملخص الفصل
أبرز النقاط المفتاحية في خاتمة كلّ فصل.



وتُذيل الصفحات بحواشٍ سفليةٍ مُرقّمة¹ تُوثّق المصادر مباشرةً في مواضعها، فيما تُجفّع مراجع كلّ فصلٍ في قائمةٍ مستقلةٍ عند خاتمته. أمّا الجداول والأشكال فمُرقّمة ترقيقاً متسلسلاً داخل كلّ فصلٍ لتيسير الإحالة إليها.

إرشاد للقارئ

المصطلحات الإنجليزية مُثبتة بقصد توحيد المفاهيم وتيسير الرجوع إلى المصادر الأصلية؛ وليست بديلاً عن الفهم العربي للمفهوم في سياقه التربوي.

1. تُشير الأرقام المرفوعة في المتن إلى الحاشية المقابلة أسفل الصفحة نفسها، وتُعاد ترقيقها في كلّ صفحة.

المحتويات

فهرس الكتاب

المقدمات

4	تمهيد — كلمة افتتاحية
5	مقدمة المؤلف
6	كيفية استخدام الكتاب

الفصول الرئيسية

11	1 الأسس النظرية والنمائية لتطوير الموهبة
23	2 الاكتشاف والتقويم في إطار نمائي متكامل
35	3 النمو المعرفي وبناء التفكير عالي الرتبة
44	4 الإبداع والابتكار بوصفهما جوهر تطوير الموهبة
53	5 النمو الاجتماعي والانفعالي للمتعلمين الموهوبين
62	6 تصميم المناهج والبرامج المتميزة للموهوبين
71	7 الأدوار المهنية والقيادة وبناء القدرات
80	8 التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي والأنظمة الرقمية
89	9 السياسات والأخلاقيات وضمان الجودة والاستدامة
97	10 الملف الذكي للموهوب (GIP)
105	11 نحو أنظمة مستدامة لتطوير الموهبة
113	12 التخصيص والتعلم التكيفي والمسارات القائمة على الكفاءة
122	13 تطوير الموهبة والتسريع والمسارات التعليمية المتقدمة
131	14 التقويم وقياس الأثر والتحسين المستمر
140	15 القيادة والإبداع والابتكار في تعليم الموهوبين
148	16 الأخلاقيات والسياسات والاتجاهات المستقبلية

المحتويات (تابع)

الفصول والملاحق

المحور الخامس · الفئات والعدالة والشراكة

156	الموهوبون مزدوجو الاستثناء	17
163	العدالة والفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً	18
170	شراكة الأسرة والمجتمع	19
177	الإرشاد النفسي والتوجيه المهني للموهوبين	20
184	رعاية الموهبة عبر المراحل العمرية	21

المحور السادس · الممارسة والمستقبل البحثي

190	نماذج تقديم الخدمة وتجميع الموهوبين	22
197	دليل تأسيس برنامج موهبة خطوة بخطوة	23
203	علم أعصاب الموهبة	24
209	نماذج عالمية مقارنة لرعاية الموهبة	25

ملحقات

215	ملحق أ · قائمة المصطلحات والمفاهيم
218	ملحق ب · المراجع العامة
220	ملحق ج · نماذج تطبيقية
237	ملحق د · ملف الطالب النمائي الشامل
249	ملحق هـ · الخرائط والمخططات التركيبية
252	ملحق و · مصفوفات المقارنة والمواءمة
254	ملحق ز · أدوات القرار
256	ملحق ح · الفهارس والمصادر

البنية المعرفية

خريطة فصول الإطار

تنظم فصول الإطار الخمسة والعشرين في ستة محاور متكاملة: من تأسيس المفاهيم، إلى فهم الإنسان النامي، فتصميم الممارسة وقيادتها، فبناء الأنظمة المستدامة وقياس الأثر، ثم رعاية الفئات والشراسة، فالممارسة والمستقبل البحثي.

المحور الأول - الأسس النظرية

1

1 الأسس النظرية والنمائية

المحور الثاني - الاكتشاف والنمو الإنساني

2

3 النمو المعرفي وعالي الرتبة

2 الاكتشاف والتقويم

5 النمو الاجتماعي والانفعالي

4 الإبداع والابتكار

المحور الثالث - التصميم والممارسة والقيادة

3

7 الأدوار المهنية والقيادة

6 تصميم المناهج والبرامج

9 السياسات والأخلاقيات

8 التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي

البنية المعرفية (تابع)

المحاور 4 – 6

المحور الرابع · الأنظمة المتكاملة والاستدامة

4

11 الأنظمة المستدامة

10 الملف الذكي للموهوب

13 التسريع والمسارات المتقدمة

12 التخصيص والتعلّم التكيفي

15 القيادة والإبداع

14 قياس الأثر والتحسين

16 الأخلاقيات والمستقبل

المحور الخامس · الفئات والعدالة والشراكة

5

18 العدالة والتمثيل الناقص

17 مزدوجو الاستثناء

20 الإرشاد والتوجيه المهني

19 شراكة الأسرة والمجتمع

21 المراحل العمرية

المحور السادس · الممارسة والمستقبل البحثي

6

23 تأسيس برنامج موهبة

22 نماذج تقديم الخدمة

25 نماذج عالمية مقارنة

24 علم أعصاب الموهبة

01

الأسس النظرية والنمائية لتطوير الموهبة

الموهبة إمكانٌ نامٍ، وليست صفةً ثابتة

يُؤسّس هذا الفصل للرؤية النمائية التي يقوم عليها الإطار كله؛ إذ ينقل النظر إلى الموهبة من كونها **صفةً ثابتةً** تُكتشف وتُصنّف، إلى كونها **إمكانًا إنسانيًا كاملاً** ينمو ويتحوّل عبر الزمن بتفاعل القدرة مع البيئة والفرص وجودة التدخّل.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقّع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُميّز بين التصوّر التقليدي للموهبة كصفة، والتصوّر النمائي لها كمسار.
 - 2 يشرح النماذج النظرية الكبرى في تطوير الموهبة (رنزولي، جانبيه، نموذج تطوير الموهبة الكبير).
 - 3 يحلّل خصائص النمو لدى الموهوبين، ولا سيّما النموّ غير المتزامن وخصوصية المجال.
 - 4 يُقدّر دور البيئة والممارسة المتعمّدة والسياق الثقافي في تحويل الإمكان إلى أداء.

1-1 من «الصفة» إلى «المسار»

هيمن على الحقل التربوي ردًا من الزمن تصوّر يَحْتَزِل الموهبة في درجة مرتفعة على اختبار ذكاء، فُتْمَح صفة «الموهوب» لمن يتجاوز عتبة رقمية محدّدة، وتُحْجَب عَنّ دونها. هذا التصوّر الثابت — على وجاهته الإجرائية — يحمل قصورًا جوهريًا؛ فهو يُجَمِّد الموهبة في لحظة قياس واحدة، ويتجاهل طبيعتها الديناميكية وتفاوتها بين المجالات وتأثيرها بالبيئة والفرص.¹

يَسْتَبْدِل الإطار بهذا التصوّر رؤيةً نمائيةً ترى الموهبة إمكانًا إنسانيًا كاملاً لا صفةً مُنْجَزَة؛ إمكانًا يتحقّق — أو يخبو — تبعًا لجودة الرعاية التي يُحَاط بها. وبهذا تتحوّل المسألة المركزية من سؤال «من الموهوب؟» إلى سؤال «كيف تُطوّر الإمكان؟»؛ ومن منطق التصنيف إلى منطق البناء.

Giftedness

الموهبة

إمكانٌ إنسانيٌّ كاملاً في مجالٍ أو أكثر، قابلٌ للنمو والتحوّل عبر الزمن بتفاعل القدرة الفطرية مع البيئة والفرص والتدخّل التربوي.

Gifted Development

تطوير الموهبة

عمليةٌ نمائيةٌ طويلة الأمد تهدف إلى تحويل الإمكان المرتفع إلى أداءٍ فعليٍّ متميّز، عبر سلسلةٍ من التدخّلات المنظّمة والمقصودة.

إنّ تبني هذه الرؤية ليس ترفاً نظريًا؛ فله أثرٌ مباشرٌ في كلّ قرارٍ تربويٍّ لاحقٍ: في كيفية الاكتشاف، وأدوات التقويم، وتصميم البرامج، وأدوار المعلمين. فحين تُفهم الموهبة مسارًا، يصبح هدفُ النظام تهيئة الظروف التي ينمو فيها الإمكان، لا مجرّد اقتناص المتفوّقين وفريزهم.

1. Rethinking giftedness and gifted education. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

يمكن إجمال هذا التحوّل المفاهيمي في مجموعةٍ من المقابلات التي تُبرز الفروق الجوهرية بين منطقتين في النظر إلى الموهبة ورعايتها:

جدول 1-1 التحوّل من التصرّور الثابت إلى التصرّور النمائي للموهبة

المحور	التصرّور التقليدي (الصفة)	التصرّور النمائي (المسار)
طبيعة الموهبة	صفة ثابتة تُولّد مع الفرد	إمكانٌ نام يتحوّل عبر الزمن
القياس	درجة مرتفعة في اختبار ذكاء	أدوات متعدّدة وأدلة متراكمة
التوقيت	قرارٌ لحظي عند الاكتشاف	عملية مستمرة طويلة الأمد
دور البيئة	ثانوي أو مُهمل	محوري في تحقّق الإمكان
غاية النظام	الفرز والتصنيف	البناء وتطوير الأداء
وحدة التركيز	النتائج النهائي	عملية التفكير والنموّ

يكشف الجدول أنّ الفارق ليس في التفاصيل الإجرائية فحسب، بل في الفلسفة الناعمة؛ إذ يُعيد التصرّور النمائي تعريف نجاح النظام: فليس النجاح في دقّة الفرز، بل في مقدار النموّ الذي يُحدثه في المتعلّمين على المدى الطويل. ومن ثمّ تصبح المؤسسة التربوية مسؤولةً لا عن «اكتشاف» الموهبة فقط، بل عن «صناعة الظروف» التي تزدهر فيها.

⚠ تنبيه مفاهيمي

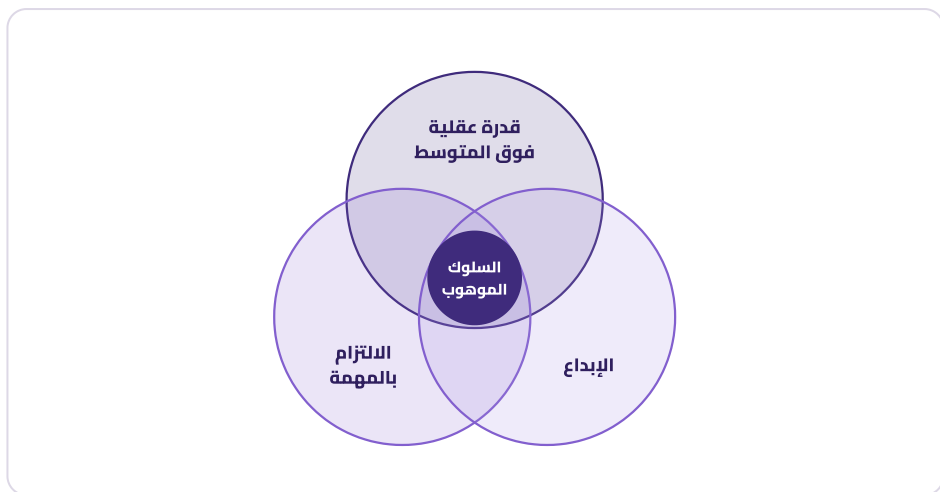
لا يعني التحوّل إلى التصرّور النمائي إلغاء القياس أو التقليل من قيمة القدرة العقلية؛ بل يعني وضعها في سياقها الصحيح بوصفها **نقطة انطلاق** لا كُفًا نهائيًا، وأحد مدخلات متعدّدة لا المدخل الوحيد.

1-2 النماذج النظرية الكبرى

قدّمت الأدبيات العالمية نماذج مفسّرةً للموهبة تشترك في تجاوز التصوّر أحادي البعد، وتختلف في تحديد مكونات الموهبة وآليات تطوّرها. ونعرض فيما يأتي أكثرها أثرًا في الممارسة المعاصرة.

أ) نموذج الحلقات الثلاث — رنزولي

يرى جوزيف رنزولي أنّ السلوك الموهوب لا ينتج عن قدرة عقلية مرتفعة بمفردها، بل عن **تقاطع** ثلاثة مكونات: قدرة عقلية فوق المتوسط، والتزام بالمهمة (الدافعية والمثابرة)، والإبداع. ولا تظهر الموهبة — وفق هذا النموذج — إلا حين تتفاعل هذه الحلقات الثلاث معًا في مجال محدّد.¹



الشكل 1-1 نموذج الحلقات الثلاث لرنزولي: الموهبة تقاطع القدرة والالتزام والإبداع.

أهميّة هذا النموذج عمليّة بالدرجة الأولى؛ فهو يوجّه نظر المرّبي إلى أنّ الدافعية والإبداع ليسا عاملين مساعدَيْن، بل ركنان في تعريف الموهبة ذاتها — ممّا يستدعي رعايتهما لا قياس القدرة وحدها.

1. Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.

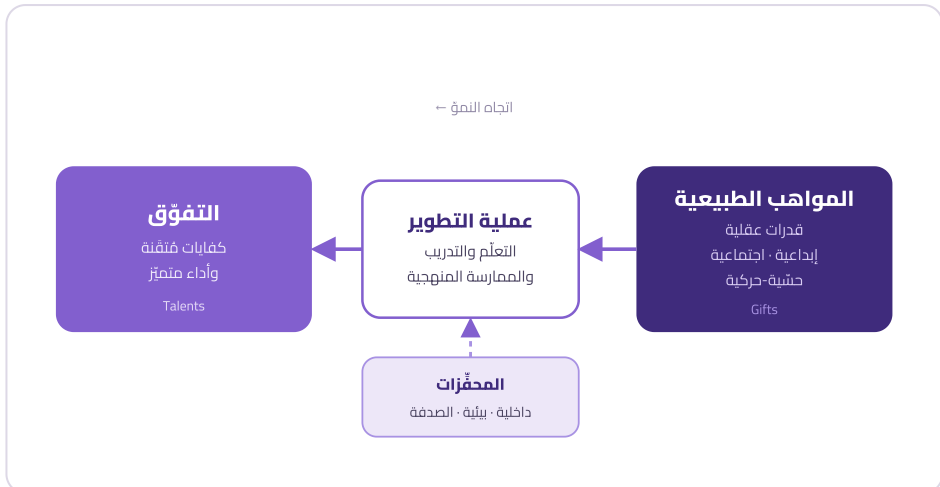
أفضل ممارسة عالمية

نموذج الإثراء المدرسي الشامل (SEM): طور رنزولي امتدادًا تطبيقيًا لنموذجه يتيح خبرات إثراء متدرجة لجميع الطلاب، ثم يكتفها لمن يبدون استعدادًا أعلى — فيجمع بين العدالة في إتاحة الفرص والتمايز في الاستجابة.

.Renzulli, J. S. (2016). The Schoolwide Enrichment Model

ب) النموذج التمايزي للموهبة والتفوق — جانبيه (DMGT)

يقدم فرانسوا جانبيه أوضح تمييز بين **الموهبة** (Gifts) بوصفها قدراتٍ طبيعية عالية غير مُدرّبة، و**التفوق** (Talents) بوصفه كفاياتٍ مُتقنة متطورة. والجسر بينهما عملية تطوير منهجية طويلة من التعلم والممارسة، تتوسطها مجموعة من **المحفّزات** الداخلية (كالدافعية والإرادة) والبيئية (كالأشخاص والبرامج والفرص)، فضلًا عن عامل الصدفة.¹



الشكل 2-1 النموذج التمايزي للموهبة والتفوق (DMGT): تحويل المواهب الطبيعية إلى تفوق عبر عملية تطوير تتوسطها المحفّزات.

القيمة التربوية لنموذج جانبيه أنه ينقل بؤرة الاهتمام إلى **عملية التطوير ومحفّزاتها**؛ فالموهبة الطبيعية شرط لازم غير كافٍ، والفارق الحاسم يصنعه ما يحيط بها من تعلم ودعم وفرص.

1. Building gifts into talents: Overview of the DMGT. In Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness. Gagné, F. (2008)

ج) نموذج تطوير الموهبة الكبير — سوبوتنيك وزملاؤها

يُمثِّل «النموذج الكبير لتطوير الموهبة» (Talent Development Megamodel) محاولةً تركيبيةً لما سبقه؛ إذ يَخْلُص — بعد مراجعةٍ واسعةٍ للأدبيات — إلى مجموعةٍ من المبادئِ النازمة: أنَّ القدراتَ موهبةٌ وقابلةٌ للتطوير، وأنَّ مساراتِ الموهبةِ خاصةٌ بكلِّ مجالٍ وتختلف دُرَى تطوُّرها زمنيًّا، وأنَّ المهاراتِ النفسية-الاجتماعية عاملٌ حاسمٌ قابلٌ للتعلُّم، وأنَّ الفرص يجب أن تُتاح وأن تُغتَنَم.¹

الإسهامُ الأبرز لهذا النموذج هو إدخاله **المهارات النفسية-الاجتماعية** (كالمشاركة وإدارة القلق والثقة الأدائية) بوصفها كفاياتٍ تُدرَّس وتُنَمَّى، لا سماتٍ ثابتة — وهو ما يربط الفصل الحالي بفصل النمو الاجتماعي والانفعالي لاحقًا.

جدول 2-1 مقارنة موجزة بين النماذج النظرية الكبرى لتطوير الموهبة

النموذج	محور التركيز	الإسهام التطبيقي
الحلقات الثلاث رنزولي	تقاطع القدرة والالتزام والإبداع	توسيع تعريف الموهبة، ونماذج الإثراء الشامل
التمييزي DMGT جانبيه	تحويل المواهب إلى تفوقٍ عبر المحفِّزات	التمييز بين الإمكان والأداء، وأهمية البيئة
النموذج الكبير سوبوتنيك وزملاؤها	المسارات الخاصة بالمجال والمهارات النفسية	دمج البُعد النفسي-الاجتماعي في التطوير

تلتقي النماذج الثلاثة — على اختلاف مفرداتها — عند قناعةٍ واحدة: أنَّ الموهبة تُصنَّع بقدر ما تُولَد، وأنَّ مسؤولية هذه الصناعة تقع على النظام التربوي بأكمله.

1. Rethinking giftedness and gifted education. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

1-3 خصائص النمو لدى الموهوبين

لا يكفي فهم ماهية الموهبة دون فهم كيفية نموها؛ فالنمو لدى الموهوبين يتسم بخصائص تميزه، إغفالها يؤدي إلى تدخلات غير ملائمة. ومن أبرز هذه الخصائص ثلاث: عدم التزامن، وخصوصية المجال، والفجوة بين القدرة والأداء.

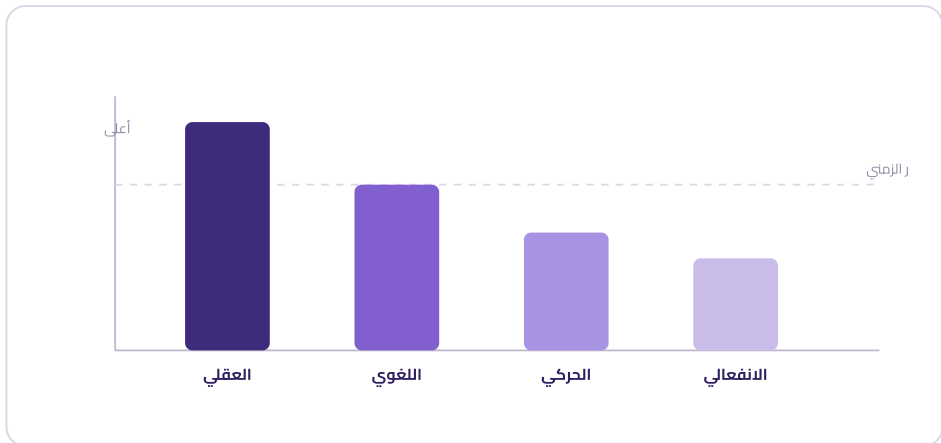
عدم التزامن النمائي

Asynchronous Development

النمو غير المتزامن

تفاوت سرعة النمو بين الجوانب العقلية والانفعالية والحركية لدى الفرد الواحد، بحيث يسبق نضجه في مجال نضجه في آخر.

كثيراً ما يسبق النمو العقلي لدى الموهوب نموّه الانفعالي أو الحركي؛ فقد يناقش طفل أفكاراً فلسفية مجردة بينما يعجز عن إدارة إحباط بسيط. هذا التفاوت — حين يساء فهمه — يُفسّر خطأً على أنه «عدم نضج»، في حين أنه سمة بنيوية تتطلب دعماً متميزاً يُراعي كل جانب على حدة.¹



الشكل 1-3 مملح توضيحي للنمو غير المتزامن: تفاوت مستويات النضج بين المجالات لدى المتعلم الموهوب نفسه قياساً إلى عمره الزمني.

¹ The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), Silverman, L. K. (1997). 36-58.

خصوصية المجال

لم تُعدّ الموهبةُ تفهَمَ سمّةً عامّةً تسري على كلّ المجالات بالتساوي؛ فالأدلة تُرَجِّح أنّها **خاصّةٌ بالمجال** إلى حدٍّ بعيد: فقد يُظهر المتعلّم تفوّقًا لافتًا في الرياضيات دون الكتابة الأدبية، أو في الموسيقى دون العلوم. ويترتّب على ذلك أنّ الاكتشاف والرعاية ينبغي أن يجريَا داخل **المجالات** لا فوقها، وأنّ غياب التفوّق في مجالٍ لا ينفّي الإمكان في آخر.

الفجوة بين القدرة والأداء

من أكثر الظواهر إلحاحًا في تعليم الموهوبين ظاهرة «تدّلي الإنجاز» (Underachievement): أن يحمل المتعلّم إمكانًا مرتفعًا لا ينعكس في أدائه الفعلي. وغالبًا ما تكون هذه الفجوة مؤشّرًا على خللٍ في البيئة أو الدافعية أو ملائمة المنهج، لا على ضعفٍ في القدرة. ومن ثمّ فإنّ سدّها يبدأ من تشخيص أسبابها لا من لوم المتعلّم.¹

«الفجوة بين ما يستطيعه المتعلّم وما ينجزه فعليًا هي مقياس جودة البيئة التي نحيطه بها، قبل أن تكون مقياسًا لقدرة.»

تكشف هذه الخصائص الثلاثُ مجتمعةً أنّ النموّ الموهوب ليس خطًا صاعدًا منتظمًا، بل تضاريس متفاوتة تتطلّب قراءةً دقيقةً وتدخّلًا مرئيًا. وهنا تبرز أهمية العامل الذي نُفِده للمبحث التالي: البيئة ونوعية الممارسة.

The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44(3), 152–170. Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). 1

1-4 البيئة والممارسة المتعمّدة والسياق

إذا كانت الموهبة إمكانًا، فإنّ البيئة هي التربة التي يزدهر فيها أو يذبل. ولا يُقصد بالبيئة هنا المكان المادّي وحده، بل منظومة العلاقات والفرص والتوقعات: الأسرة الداعمة، والمعلّم الخف، والأقران المحفّزون، والمنهج المُتحدّي. وكلّما ارتفعت جودة هذه المنظومة، اتّسعت المسافة التي يقطعها الإمكان نحو الأداء.

الممارسة المتعمّدة

Deliberate Practice

الممارسة المتعمّدة

تدريب مقصود ومركّز على نقاط الضعف المحدّدة، يجري بتغذية راجعة فورية وتحديث متدرّج، بهدف تحسين الأداء لا مجرد تكراره.

تبيّن الأبحاث أنّ بلوغ مستويات الأداء الرفيعة لا ينتج عن التكرار الآلي، بل عن ممارسة متعمّدة مصمّمة بعناية، تستهدف حافّة قدرة المتعلّم وتُمدّه بتغذية راجعة مستمرة.¹ وهذا ينقل دوز المتعلّم من «ناقل للمعرفة» إلى «مهندس خبرات» يُصمّم تحديات بمستوى الصعوبة الأمثل.

أفضل ممارسة عالمية

مشكلة «السيخما اثنان» (Bloom): أظهرت دراسات بلوم أنّ المتعلّمين في ظلّ التعليم الفردي القائم على الإتيان يتفوّقون بانحرافين معياريين على أقرانهم في التعليم التقليدي — دليل على أنّ جودة الظروف التعليمية، لا القدرة وحدها، تصنع الفارق في الأداء.

Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem. Educational Researcher, 13(6)

¹ The role of deliberate practice in the acquisition of .Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). 100(3), 363–406. expert performance. Psychological Review, 100(3), 363–406.

السياق الثقافي جزء من الفهم

لا تنمو الموهبة في فراغ؛ فالسياق الثقافي يُحدّد ما يُعدّ موهبةً، وما يُقدّر من المجالات، وكيف يُعبّر عن التفوّق. إنّ أدوات الاكتشاف ومعاييرها ليست محايدة ثقافيًا؛ ومن ثمّ يلزم الحدّ من تحيّزٍ يقصي فئات كاملةً من المتعلّمين الموهوبين لمجرّد اختلاف تعبيرهم الثقافي عن القدرة. والعدالة في رعاية الموهبة تبدأ من أدوات عادلة ومتعدّدة تُراعي هذا التنوّع.

تطبيق

دراسة حالة

السياق: طالبة في الصف الخامس يُظهر قدره استدلالية عالية في النقاشات الشفهية، لكنّ أدائه الكتابي متدنٍّ، فضُفّ ضمن «متوسطي التحصيل» ولم يُرشح لبرنامج الموهوبين.

القراءة النمائية: تُشير المؤشّرات إلى فجوة بين القدرة والأداء (تدني إنجاز)، وإلى نموّ غير متزامن بين القدرة اللفظية والمهارة الكتابية — لا إلى غياب الإمكان.

التدخل: أدوات تقويم متعدّدة (ملاحظة منظّمة، مهامّ أداء شفوية)، ودعم كتابيّ مستهدف، وإثراء في مجال قوّته. **النتيجة:** ارتفاع ملموس في الأداء الكتابي خلال فصل دراسيّ واحد، والتحقّق ببرنامج الإثراء.

تُجسّد هذه الحالة خلاصة الفصل: حين ننظر إلى الموهبة مسارًا لا صفة، ونقرأ خصائص النموّ بدقّة، ونهيئ البيئة المناسبة — يتحوّل الإمكان الكامن إلى أداءٍ ظاهر.

ملخص الفصل

- الموهبة **إمكانٌ إنسانيٌّ نامٍ** لا صفةٌ ثابتة؛ والانتقال من «التصنيف» إلى «التطوير» هو جوهرُ الرؤيةِ النماثية.
- قدّمت النماذجُ الكبرى (رنزولي، جانييه، النموذج الكبير) فهمًا مُركَّبًا يُجاوزُ القدرة العقلية وحدها إلى الدافعية والإبداع والبيئة والمهارات النفسية.
- يتّسم النموُّ الموهوب بعدم التزامن، وخصوصية المجال، واحتمال وجود فجوة بين القدرة والأداء تتطلب تشخيصًا لا لومًا.
- البيئة والممارسة المتعمّدة والسياق الثقافي عواملٌ حاسمةٌ في تحويل الإمكان إلى أداءٍ متميّز.
- دورُ المعلم يتحوّل إلى **مهندس خبراتٍ** يُصمّم تحدياتٍ بمستوى الصعوبة الأمثل ويُهيئ ظروفَ النمو.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الموهبة	خصوصية المجال
<i>Giftedness</i>	<i>Domain Specificity</i>
إمكانٌ إنسانيٌّ كامنٌ قابلٌ للنمو في مجالٍ أو أكثر.	ظهورُ الموهبة في مجالاتٍ بعينها لا بصفة عاقبة.
تطوير الموهبة	تدني الإنجاز
<i>Gifted Development</i>	<i>Underachievement</i>
عمليةٌ نماثيةٌ طويلةٌ تُحوّل الإمكانَ إلى أداء.	فجوةٌ بين الإمكان المرتفع والأداء الفعلي.
النمو غير المتزامن	الممارسة المتعمّدة
<i>Asynchronous Development</i>	<i>Deliberate Practice</i>
تفاوتٌ سرعة النمو بين الجوانب لدى الفرد نفسه.	تدريبٌ مقصودٌ بتغذية راجعةٍ وتحديثٍ متدرّج.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 وازن بين التصوّر «الثابت» والتصوّر «النمائي» للموهبة، مبيّنًا أثر كلّ منهما في قرارات الاكتشاف والرعاية داخل مدرستك.
- 2 اختر أحد النماذج الثلاثة (رنزولي، جانييه، النموذج الكبير)، وشرح كيف يمكن أن يوجّه تصميم برنامجٍ إثرائيّ في مجالٍ تختاره.
- 3 صف حالةً واقعيّةً لمتعلّمٍ يُظهر نموًّا غير متزامن، واقترح تدخلًا متميزًا يُراعي كلّ جانبٍ من جوانب نموّه.
- 4 كيف يمكن أن تسهم أدوات التقويم المتعدّدة في تقليل التحيز الثقافي عند اكتشاف الموهبة؟
- 5 بوصفك «مهندس خبرات»، صمّم موهبةً تعليميّةً واحدةً تجسّد مبدأ الممارسة المتعدّدة بمستوى صعوبةٍ أمثل.

📖 مراجع الفصل

- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184. [1]
- Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Overview of the DMGT. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. Springer. [2]
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. [3]
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3–4), 36–58. [4]
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170. [5]
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. [6]
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem. *Educational Researcher*, 13(6), 4–16. [7]
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2016). *The schoolwide enrichment model* (3rd ed.). Prufrock Press. [8]

02

الاكتشاف والتقويم في إطار نمائي متكامل

من الحكم والإقصاء إلى الدعم واتخاذ القرار

يتناول هذا الفصل أكثر مراحل رعاية الموهبة حساسية؛ إذ يُحدّد الاكتشاف والتقويم المسارَ النمائيَّ للمتعلّم منذ بدايته. ويُعيد الإطارَ تعريفهما بوصفهما عمليةً مستمرةً داعمةً للتعلّم، لا إجراءً لحظيًا للفرز وإصدار الأحكام.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقّع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
يُفرّق بين التقويم بوصفه أداة حكم وفرز، والتقويم بوصفه أداة دعم للتعلّم واتخاذ القرار.
- 2 يُبرز مبدأ تعدّد الأدوات والموارد في اكتشاف الإمكانات المرتفعة.
- 3 يوصّف أدوات متنوعة (الملاحظة المنظّمة، مهام الأداء، ملفات الإنجاز) توظيفًا متكاملًا.
- 4 يُراعي العدالة وتمثيل الفئات الممثلة تمثيلًا ناقصًا في إجراءات الاكتشاف.

2-1 الاكتشاف عملية لا حدث

درج كثيرٌ من الأنظمة على معاملة الاكتشاف بوصفه حدثًا لحظيًا: اختبارٌ يُجرى مرّةً واحدة، فيُصنّف الطالب على أساسه «موهوبًا» أو لا. غير أنّ هذا التصوّر يتعارض مع طبيعة الموهبة النامية؛ فالإمكانُ يتكشف تدريجيًا، ويظهر في سياقاتٍ مختلفةٍ وبدرجاتٍ متفاوتة. لذا يَعدُّ الإطارُ الاكتشافَ **عمليةً نمائيةً مستمرةً**، تجمع الأدلّة عبر الزمن وتعيد النظر فيها دوريًا.

الاكتشاف

Identification

عمليةٌ نمائيةٌ مستمرةٌ تعتمد أدواتٍ متعدّدة، وتهدف إلى التعرّف على الإمكانيات المرتققة ورعايتها، لا إلى فرز الأفراد وتصنيفهم نهائيًا.

التقويم

Assessment

جمعٌ منظّمٌ للبيانات بهدف دعم التعلّم واتخاذ القرار التربوي، لا بهدف إصدار الأحكام أو الإقصاء.

هذا التحوّل في الغاية يُغيّر كلّ شيء؛ فحين يكون هدفُ التقويم **الدعم**، تصبح كلّ معلومةٍ تُجمّعها مدخلًا لتحسين الخبرة التعليمية، لا مجرد رقمٍ يُثبت أو ينفي صفة. وبهذا ينتقل التقويم من «تقويم للتعلّم» (للحكم عليه) إلى «تقويم من أجل التعلّم» و«تقويم بوصفه تعلّمًا».¹

تتضح فلسفة التقويم النمائي حين يُقابل بين منطقيْن متمايزَيْن: منطق التقويم بوصفه حكمًا نهائيًّا، ومنطق التقويم بوصفه دعمًا متّصلًا للنمو.

جدول 1-2 التقويم بوصفه حكمًا مقابل التقويم بوصفه دعمًا نمائيًّا

البُعد	تقويم للحكم	تقويم للتطوير
الغاية	الفرز والتصنيف	دعم التعلّم واتخاذ القرار
التوقيت	لحظيٍّ مرّة واحدة	مستمرٌّ عبر الزمن
الأدوات	اختبارٌ مقنّن واحد	أدوات ومصادر متعدّدة
النتيجة	قبولٌ أو إقصاء	خطّة تدبّلٍ وتطوير
موقع المتعلّم	موضوعٌ للحكم	شريكٌ في التعلّم

إنّ تبني عمود «التقويم للتطوير» لا يلغي الدقّة القياسية، بل يُوظّفها في خدمة النمو. فالقياس الجيّد يبقى ضروريًّا، لكنّه يُصبح وسيلةً لفهم المتعلّم وتصميم خبرته، لا غايةً في ذاته تنتهي عند إصدار الحكم.

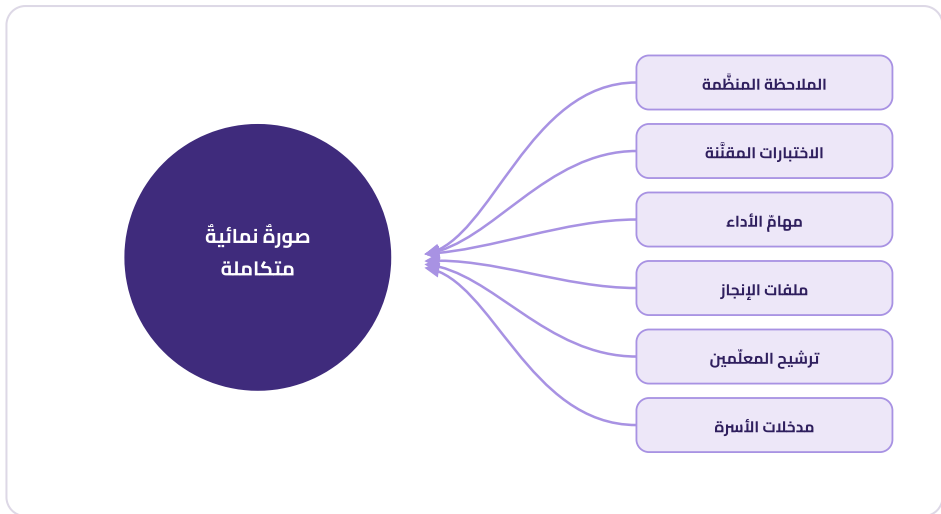
أفضل ممارسة عالمية

التقويم التكويني (Formative Assessment): تُظهر المراجعات البحثية أنّ التغذية الراجعة التكوينية المستمرة من أقوى العوامل أثرًا في تحسين التعلّم؛ إذ تجعل المتعلّم واعيًا بموقعه من الهدف وبخطوته التالية.

.Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box

2-2 مبدأ تعدّد الأدوات والمصادر

لا توجد أداة واحدة قادرة على الإحاطة بالإمكان الإنساني المركّب؛ فكلّ أداة زاوية نظري ونقاط عمى. ومن ثمّ يقوم الاكتشاف النمائي على **تعدّد الأدوات والمصادر** (Multiple Measures)؛ جمع أدلّة متنوعة من جهات مختلفة، ثم تركيبها في صورة نمائية متكاملة أقرب إلى الواقع من أيّ مؤشر منفرد.



الشكل 1-2 تركيب الأدلّة من مصادر متعدّدة في صورة نمائية متكاملة للمتعلم.

القاعدة الذهبية هنا: لا قرار مصيريّ بناءً على مصدر واحد. فكلّما تقاطعت الأدلّة من مصادر مستقلّة وأشارت إلى الاتجاه نفسه، ازدادت الثقة في القرار، وقلّ احتمال الخطأ في الاكتشاف.

أدوات الاكتشاف وتطبيقاتها 2-3

الملاحظة المنظمة

الملاحظة المنظمة أداة نمائية ثرية؛ إذ ترصد سلوك المتعلم في سياقه الطبيعي عبر الزمن — كيف يفكر، وكيف يعالج المشكلات، وكيف يتفاعل مع التحدي. وتزداد قيمتها حين تستند إلى **محكات واضحة وقوائم مؤشرات** تقلل من أثر الانطباع الذاتي وتوحد لغة الملاحظين.

تحليل الأداء

ينتقل تحليل الأداء من النظر إلى الناتج النهائي إلى تفحص عملية الإنجاز: الاستراتيجيات المستخدمة، وأنماط التفكير، وطرائق التعامل مع العقبات. وهو بذلك يكشف عن إمكانات قد لا تظهر في درجة رقمية مجردة، ويغني صورة المتعلم بمعلومات نوعية عميقة.

أفضل ممارسة عالمية

الفحص الشامل (Universal Screening): فحص جميع الطلاب بأداة واحدة عادلة بدلاً من الاكتفاء بالترشيح، يرفع تمثيل الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً ويقلل تحيز الإحالة المعتمد على المعلم وحده.

.Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases representation

تُكمل هاتان الأداتان بعضهما؛ فالملاحظة ترصد الاتساق عبر الزمن، وتحليل الأداء يكشف العمق في اللحظة. وكتاهما تُغذيان الصورة النمائية المتكاملة التي يستند إليها القرار.

التقييم القائم على المهام

يضع التقييم القائم على المهام (Performance-Based Assessment) المتعلم أمام مهام أصيلة مفتوحة تحاكي تحديات واقعية، فتكشف عن قدرته على التطبيق والتحليل والإبداع — لا عن حفظه فحسب. وهو من أنسب الأدوات لرصد التفكير عالي الرتبة.

ملفات الإنجاز

ملف الإنجاز (Portfolio) سجل تراكمي مختار لأعمال المتعلم عبر الزمن، يؤثّق مسار نموه ويبرز أنماط اهتمامه وعمق إنتاجه. وهو ينسجم تمامًا مع الرؤية النمائية لأنه يعرض التطور لا اللحظة المجزوة.

جدول 2-2 أدوات الاكتشاف وما تكشفه من الإمكان

الأداة	ما تكشفه على نحو أفضل	قيّد ينبغي مراعاته
الملاحظة المنظمة	الاتساق السلوكي عبر السياقات	أثر ذاتية الملاحظ
الاختبارات المقننة	القدرات العقلية المقارنة	التحيز الثقافي واللحظية
مهام الأداء	التطبيق والتفكير عالي الرتبة	الحاجة إلى محكّات تصحيح
ملفات الإنجاز	النمو والاهتمام عبر الزمن	زمن الإعداد والتقييم
الترشيح	إشارات مبكرة من المحيطين	تفاوت خبرة المُرشّحين

لا تُفاضل هذه الأدوات بعضها على نحو مطلق؛ بل يكمن فنُّ الاكتشاف في **مرزجها** بما يُناسب المجال والمرحلة والسياق.

الترشيح ومدخلات الأسرة

ثمَّثل آراء المعلمين ومدخلات الأسرة مصدرًا قيِّمًا للإشارات المبكرة؛ فالمعلِّم يرصد المتعلِّم في سياق التعلُّم اليومي، والأسرة تعرفه في سياقاتٍ يَغيب عنها المعلِّم. غير أنَّ هذه المصادر تتطلَّب أدواتٍ مُنظَّمةً (قوائم خصائص، استبانات مؤشرات) تُوجِّه الملاحظة وتقلِّل من تفاوت الخبرة والتحيُّز.

ويُضاف إليها الترشيح الذاتي وترشيح الأقران، الذي قد يكشف عن إمكانياتٍ لا تظهر للكبار، وعن اهتماماتٍ عميقة يُعبّر عنها المتعلِّم خارج إطار المدرسة.

⚠ تنبيه منهجي

الاعتمادُ على ترشيح المعلِّم وحده يُعيد إنتاج التحيُّز؛ إذ تَميل الإحالة إلى الطلاب الأكثر امثاليًا أو طلاقةً لغوية، فتُعفل مواهب أطفالٍ من بيئاتٍ مختلفةٍ أو ذوي تدني إنجاز. ولذلك يُوصى بإسناد الترشيح إلى فحصٍ شامل.

تتكامل هذه المصادر البشرية مع الأدوات الموضوعية لتكوِّن شبكة أدلِّية متينة؛ فكلَّما تنوّعت زوايا النظر، اقتربنا من رؤية الإمكان كما هو، لا كما تكشفه أداة بمفردها.

العدالة في الاكتشاف 2-4

تُعَدُّ العدالة القضية الأخلاقية المركزية في الاكتشاف؛ فالأدوات ليست محايدة ثقافيًا، وكثيرًا ما تُقْصِي إجراءات الاكتشاف التقليدية فئاتٍ بكاملها: الأطفال من بيئاتٍ منخفضة الدخل، ومتعلِّمي اللغة الثانية، وذوي تدبِّي الإنجاز، وذوي صعوبات التعلُّم المصحوبة بموهبة (الموهوبون مزدوجو الاستثناء).

ومن أبرز المعالجات العالمية لهذه الفجوة اعتمادُ **المعايير المحلية** (Local Norms): مقارنة المتعلِّم بأقرانه في سياقه نفسه، لا بمعيارٍ وطنيٍّ قد لا يُنصفه. وكذلك **الفحص الشامل** الذي يضمن مرورَ كلِّ متعلِّمٍ بنفس البوابة العادلة.¹

أفضل ممارسة عالمية

المعايير المحلية + الفحص الشامل: أظهرت تطبيقات ميدانية أنَّ الجمع بين فحص شامل لجميع الطلاب ومعاييرٍ محليةٍ للمقارنة يرفع بدرجةٍ كبيرةٍ تمثيلَ الفئات الممثلة تمثيلًا ناقصًا دون خفض مستوى البرنامج.

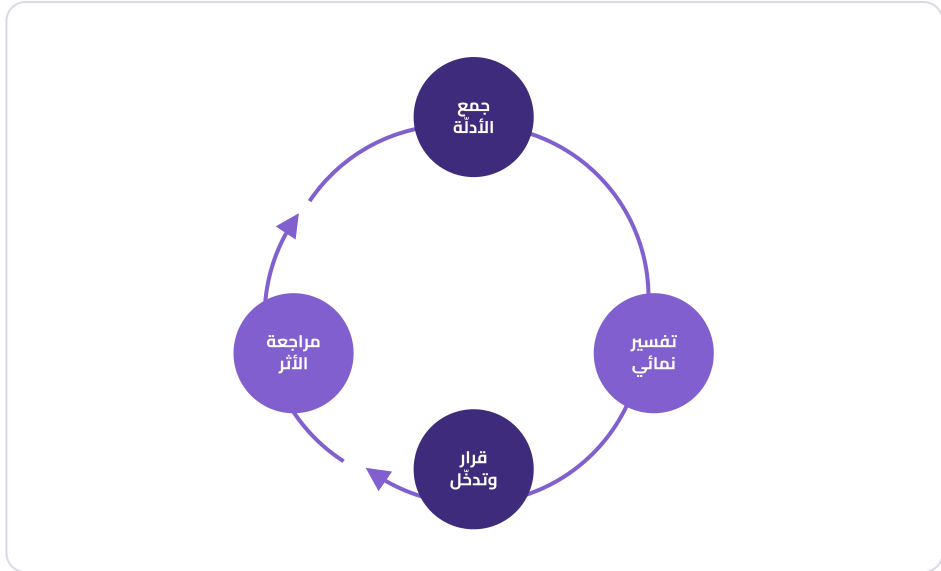
.Peters, S. J., et al. (2019). Local norms for gifted identification

«العدالة في الاكتشاف لا تعني معاملة الجميع بالأداة نفسها، بل منحهم الفرصة نفسها لإظهار إمكاناتهم بلغاتهم المختلفة.»

1. Peters, S. J., Rambo-Hernandez, K., Makel, M. C., Matthews, M. S., & Plucker, J. A. (2019). *Effect of local norms on racial and ethnic representation in gifted education. AERA Open, 5*(2).

دورة التقويم النمائي المستمر 2-5

يُنْتَظَمُ التقويمُ النمائي في دورةٍ متّصلةٍ لا تنتهي عند قرارٍ واحد، بل تُغذّي نفسها باستمرار: تجمع الأدلّة، وتُفسّرها في ضوء فهمٍ نمائي، وتتخذ قرارًا تدخّلٍ مناسبًا، ثم تُراجع أثره فتعيد الكرّة بمعرفةٍ أعمق.



الشكل 2-2 دورة التقويم النمائي المستمر: حلقة متجدّدة من الجمع والتفسير والقرار والمراجعة.

تجعل هذه الدورة التقويمَ محرّكًا للتطوير؛ فكلّ دورةٍ تُضيف معرفةً جديدةً عن المتعلّم، وتحسّن دقّة القرار، وتقرّب الخبرة التعليمية من حاجاته الفعلية.

دراسة حالة

تطبيق

السياق: مدرسة تعتمد على ترشيح المعلمين والاختبار المقنن وهدفها لاكتشاف الموهوبين، فلاحظت ضعف تمثيل طلاب من حي منخفض الدخل رغم مؤشرات نوعية على إمكانات مرتفعة.

التشخيص: الاعتماد على مصدرين متحيزين، وغياب الفحص الشامل والمعايير المدققة، أدبياً إلى إقصاء منهجي لفئة كاملة.

التدخل: تطبيق فحص شامل لجميع الطلاب، واعتماد معايير مدققة للمقارنة، وإضافة مهام أداء وملفات إنجاز. **النتيجة:** ارتفاع ملموس في تمثيل الفئة المقصاة، مع الحفاظ على مستوى البرنامج وجودية مخرجاته.

تبرز هذه الحالة أنّ الخلل غالباً ليس في المتعلمين، بل في تصميم إجراءات الاكتشاف؛ وأنّ تنويع الأدوات واعتماد العدالة المنهجية يحولان الاكتشاف من بوابة تُقصر إلى جسر يكشف الإمكان حيثما كان.

ملخص الفصل

- الاكتشاف عملية نمائية مستمرة لا حدث لحظي؛ والتقويم أداة دعم للتعلّم لا أداة حكم وإقصاء.
- لا أداة واحدة تكفي؛ فمبدأ تعدّد الأدوات والمصادر يُكوّن صورة نمائية متكاملة أدقّ من أيّ مؤشر منفرد.
- تتكامل الملاحظة المنظّمة، ومهاجّم الأداء، وملفات الإنجاز، والترشيح، ومدخلات الأسرة في شبكة أدليّة متينة.
- العدالة تتطلّب فحصاً شاملاً ومعايير محلية لرفع تمثيل الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً.
- دورة التقويم النمائي المستمر تجعل التقويم محرّكاً للتطوير عبر الجمع والتفسير والقرار والمراجعة.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الاكتشاف	تعدّد الأدوات
عملية مستمرة متعدّدة الأدوات للتعرف على الإمكانيات.	جمع أدليّة من مصادر متعدّدة وتركيبها.
التقويم	الفحص الشامل
جمع منظّم للبيانات لدعم التعلّم والقرار.	فحص جميع الطلاب بأداة عادليّة واحدة.
التقويم التكويني	المعايير المحليّة
تقويم مستمرّ بتغذية راجعة لتحسين التعلّم.	مقارنة المتعلّم بأقرانه في سياقه نفسه.
<i>Identification</i>	<i>Multiple Measures</i>
<i>Assessment</i>	<i>Universal Screening</i>
<i>Formative Assessment</i>	<i>Local Norms</i>

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 حلّ إجراءات الاكتشاف المتّبعة في مدرستك: أيّها أقرب إلى «التقويم للحكم»، وأيّها إلى «التقويم للتطوير»؟
- 2 صمّم حزمةً من ثلاث أدوات متكاملة لاكتشاف الموهبة في مجال تختاره، مبيّناً ما تكشفه كل أداة.
- 3 كيف يُمكن أن يُسهّم الفحص الشامل والمعايير المحليّة في تقليل الإقصاء المنهجي لفئة بعينها؟
- 4 اقترح قائمة مؤشرات موجزة توجّه ملاحظة المعلّم وثقل من أثر التحيز الذاتي.
- 5 صف كيف تُطبّق دورة التقويم النمائي المستمر على متعلّم واحد خلال فصل دراسي.

📖 مراجع الفصل

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74. [1]
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. [2]
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *PNAS*, 113(48), 13678–13683. [3]
- Peters, S. J., Rambo-Hernandez, K., Makel, M. C., Matthews, M. S., & Plucker, J. A. (2019). The effect of local norms on racial and ethnic representation in gifted education. *AERA Open*, 5(2). [4]
- VanTassel-Baska, J. (2008). *Alternative assessments with gifted and talented students*. [5] Prufrock Press.
- Pfeiffer, S. I. (2012). *Identifying gifted and talented students: A practitioner's guide*. Springer. [6]

03

النمو المعرفي وبناء التفكير عالي الرتبة

الإمكان يتحقق عبر أنماط تفكير متقدمة

النمو المعرفي جوهر تطوير الموهبة؛ فالإمكان المرتفع لا يتحقق إلا حين ينتقل المتعلّم من استقبال المعرفة إلى إنتاجها، ومن استظهار المعلومة إلى تحليلها وتقييمها وتركيبها. ويُعنى هذا الفصل ببناء التفكير عالي الرتبة بوصفه الطريق الذي يسلكه الإمكان نحو الأداء.

🎯 أهداف التعلّم

يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:

- 1 يُميّز بين الرتب المعرفية الدنيا والعليا وفق التصنيف المعرفي المعدّل.
- 2 يشرح مكوّنات التفكير ما وراء المعرفي ودوره في التعلّم الذاتي.
- 3 يُصمّم مهامّ تستدعي التحليل والتقييم والإنشاء وحلّ المشكلات غير المألوفة.
- 4 يُوظّف استراتيجيات لتنمية التفكير العميق والتعامل مع الغموض والتناقض.

3-1 التفكير أهم من الناتج

يُخطئ من يقيس نموَّ الموهوب بكمِّ ما يحفظ أو بسرعة ما يُنجز؛ فالمتعلم الموهوب لا يحتاج «مزيدًا من المحتوى» بقدر ما يحتاج نوعيَّةً أعمق من التفكير. ولذلك يُحوَّل الإبطاء بؤرة الاهتمام من الناتج النهائي إلى عملية التفكير التي أنتجته: كيف وصل المتعلم إلى الحل؟ وأيِّ استراتيجيات استخدم؟ وكيف تعامل مع ما لم يعرفه؟ إنَّ فهمًا عميقًا ينتقل أثره إلى سياقات جديدة أبقى وأنفع من معلوماتٍ كثيرة تُنسى. ومن هنا تنبثق غاية النمو المعرفي: بناء متعلم يفكر تفكيرًا عالي الرتبة — يُحلّ ويُقوِّم وينشئ المعرفة — لا متعلم يُعيد إنتاجها فحسب.

Higher-Order Thinking

التفكير عالي الرتبة

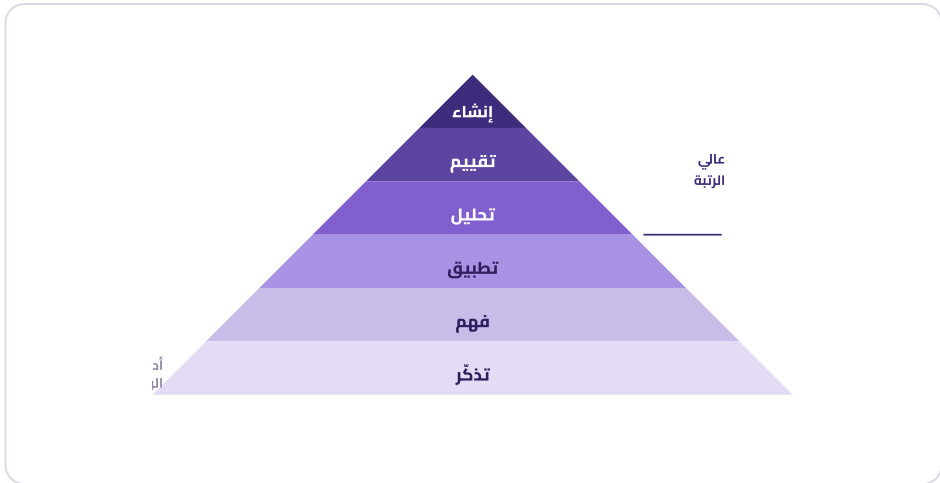
أنماط تفكير متقدِّمة تتجاوز التذكُّر والفهم إلى التحليل والتقييم والإنشاء، وتوظَّف في مواقف مُركَّبة وغير مألوفة.

وقد رسَّخت أعمال بنجامين بلوم ومراجعاتها اللاحقة تصوّرًا متدرِّجًا للرتب المعرفية، يُمثِّل خريطةً عمليَّةً يستعين بها المرّبي في تصميم خبراتٍ تدفع المتعلم صعودًا نحو الرتب العليا.¹

1. (Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*. Longman.

3-2 هرم الرتب المعرفية

يُرتَّب التصنيف المعرفي المعدّل العمليات الذهنية في ستّ رتب متصاعدة، تُمثّل نصفها الأعلى — التحليل والتقييم والإنشاء — **التفكير عالي الرتبة** الذي هو غاية تعليم الموهوبين.



الشكل 3-1 هرم الرتب المعرفية (التصنيف المعدّل): الرتب الثلاث العليا تُمثّل التفكير عالي الرتبة.

جدول 3-1 الرتب العليا وأفعالها وأمثلة مهامها

الرتبة	أفعال دالة	مثال مهمة
التحليل	قارن، فكّك، استنتج	تحليل أسباب ظاهرة مركّبة
التقييم	احكم، انقُد، برّر	تقييم حلّين متنافسين بمعايير
الإنشاء	صمّم، ابتكر، ركّب	إنتاج حلّ أصيل لمشكلة واقعية

لا يعني هذا التدرّج إهمال الرتب الدنيا؛ فهي أساس ضروري. لكنّ الخطأ الشائع أن يتوقّف التعليم عندها، فيُحرّم المتعلّم الموهوب من التحدّي الذي يستحقّه.

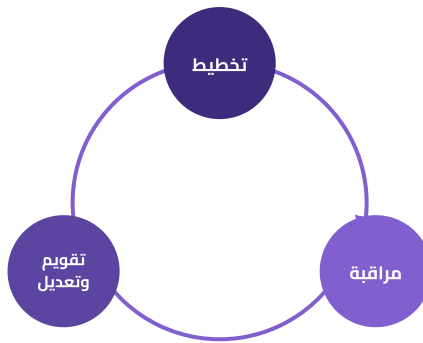
التفكير ما وراء المعرفي 3-3

إذا كان التفكير عالي الرتبة هو «التفكير في المحتوى»، فإن التفكير ما وراء المعرفي هو «التفكير في التفكير ذاته»: وعي المتعلم بعملياته الذهنية، وقدرته على تخطيطها ومراقبتها وتقويمها وتعديلها. وهو من أقوى مُنبئات التعلم الذاتي والأداء الرفيع.

Metacognition

ما وراء المعرفة

وعى الفرد بعملياته المعرفية وتنظيمه لها، عبر التخطيط للمهقة، ومراقبة الأداء أثناءها، وتقويم النتيجة وتعديل الاستراتيجية.



الشكل 2-3 حلقة التنظيم ما وراء المعرفي: التخطيط، فالمراقبة، فالتقويم والتعديل.

وإنمى هذا الوعي بأسئلة بسيطة يُعتاد طرؤها: ما خطتي؟ هل تسير كما توقعت؟ ماذا سأغير؟ فحين يُداوم المعلم على هذه الأسئلة، يُحوّلها المتعلم تدريجياً إلى عادة ذهنية ذاتية.

المشكلات غير المألوفة والغموض 3-4

يكشف التفكير عالي الرتبة عن نفسه بوضوح في مواجهة **المشكلات غير المألوفة**: تلك التي لا تملك حلًا جاهزًا ولا خوارزمية معروفة. فهنا يُضطر المتعلّم إلى توليد استراتيجيات جديدة، وربط معارف متباعدة، واحتمال التجريب والخطأ.

ويقترن بذلك مهارة نادرًا ما تُدرّب: **التعامل مع الغموض والتناقض**. فالمتعلّم الموهوب يلتقي كثيرًا بمواقف لا إجابة واحدة لها، وبأدلة متعارضة. والقدرة على البقاء في حالة عدم اليقين دون قلق مُعطل — ثم بناء موقف مُبرّر — علامة على نضج معرفي رفيع.

أفضل ممارسة عالمية

برنامج الإثراء الأداتي / تعليم التفكير: تُظهر برامج تعليم التفكير المريح (كالحوار السقراطي وحلّ المشكلات المفتوحة) أثرًا في تحسين الاستدلال ونقل أثره، شريطة دمجها في المحتوى لا تدريسها معزولة عنه.

Abrami, P. C., et al. (2015). Strategies for teaching critical thinking. Review of Educational Research.

«قيمة السؤال الجيد أنّه لا يُغلق الباب على إجابة واحدة، بل يفتح ممراتٍ للتفكير لم يرها المتعلّم من قبل.»

استراتيجيات تنمية التفكير العميق 3-5

لا ينمو التفكير عالي الرتبة بالصدفة، بل بتصميم مقصود. وفيما يأتي استراتيجيات عملية أثبتت جدواها:

- ◆ **الأسئلة المفتوحة والسقراطية:** أسئلة تستدعي التبرير والتحليل («لماذا؟»، «ما الدليل؟»، «ماذا لو؟») بدلاً من أسئلة الاستدعاء.
- ◆ **المهام الأصلية المُركّبة:** مشكلات واقعية متعدّدة الحلول تُحاكي تحديات الخبراء في المجال.
- ◆ **التفكير بصوتٍ مسموع (Think-Aloud):** نمذجة المعلم لعملياته الذهنية ليُتيح للمتعلم رؤية «التفكير وهو يحدث».
- ◆ **خرائط التفكير والتمثيلات البصرية:** لتنظيم العلاقات المُركّبة وكشف بنية المشكلة.
- ◆ **التغذية الراجعة الموجّهة للعملية:** تعليقات على الاستراتيجية والتفكير، لا على الإجابة وحدها.

⚠ مبدأ ناظم

تُدْرَس مهارات التفكير **مدمجة في المحتوى** لا منفصلة عنه؛ فالتفكير المجرّد من سياق معرفيٍّ غنيٍّ يصعب نقله. التحدي الحقيقي أن نُعلّم «المحتوى بالتفكير» لا «التفكير بلا محتوى».

وبتراكُم هذه الممارسات، ينتقل أثرُ التعلّم (Transfer) من موقفٍ إلى آخر؛ وهو المعيارُ الأصدق على أنّ تفكيرًا عميقًا قد تكوّن فعلًا، لا مجرّد أداءٍ محصورٍ في سياق تدريبيه.

دراسة حالة

تطبيق

السياق: مجموعة من المتعلمين الموهوبين يُنجزون مهامَّ المنهج بسرعة ودقة، لكنهم يُظهرون مللاً وتراجعاً في الدافعية، ويعجزون عن تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

التشخيص: سقف معرفي منخفض؛ المهامُّ تدور في الرتب الدنيا (تذكر وفهم)، ولا تستدعي تحليلاً أو إنشاءً، فلا يحدث نقل أثر.

التدخل: إعادة تصميم المهامَّ نحو الرتب العليا (مشروع حل لمشكلة واقعية)، وإدماج أسئلة ما وراء معرفية، وتغذية راجعة على العملية. **النتيجة:** عودته الدافعية، وظهور قدرته على نقل التعلم إلى سياقات مغايرة.

تؤكد هذه الحالة أنَّ مشكلة كثير من الموهوبين ليست في قدرتهم، بل في سقف التحدي الذي يتاح لهم؛ وأنَّ رفع الرتبة المعرفية للمهامَّ كثيراً ما يكون المفتاح لإعادة إشعال دافعيتهم.

ملخص الفصل

- النمو المعرفي جوهر تطوير الموهبة؛ وعملية التفكير أهم من الناتج النهائي.
- تتدرج الرتب المعرفية من الدنيا إلى العليا؛ والتحليل والتقييم والإنشاء هي التفكير عالي الرتبة الذي يستحقه الموهوب.
- التفكير ما وراء المعرفة (التخطيط والمراقبة والتقويم) من أقوى مُنبئات التعلم الذاتي والأداء.
- المشكلات غير المألوفة والتعامل مع الغموض والتناقض ميادين أصيلة لإظهار التفكير العميق.
- تُدرّس مهارات التفكير مدمجة في المحتوى، ويُقاس نجاحها بنقل أثر التعلم.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

التفكير عالي الرتبة	نقل أثر التعلم
<i>Higher-Order Thinking</i>	<i>Transfer</i>
تحليل وتقييم وإنشاء يتجاوز التذكر.	توظيف ما تُعَلَّم في سياقات جديدة.
ما وراء المعرفة	المشكلات غير المألوفة
<i>Metacognition</i>	<i>Ill-Structured Problems</i>
وعي الفرد بتفكيره وتنظيمه له.	مشكلات بلا حلّ جاهز أو خوارزمية معروفة.
التصنيف المعرفي المعدّل	الحوار السقراطي
<i>Revised Bloom's Taxonomy</i>	<i>Socratic Questioning</i>
سلسلة رتب متصاعدة للعمليات الذهنية.	أسئلة تُسندعي التبرير والتحليل والنقد.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 راجع مهام وحدّة دراسيّة تُدرّسها: في أيّ رتبة معرفيّة تقع غالبيتها؟ وكيف تُرفعها نحو الرتب العليا؟
- 2 صمّم ثلاثة أسئلة ما وراء معرفيّة تُداوم على طرحها لتُثمّي وعي المتعلّم بتفكيره.
- 3 اقترح مشكلة «غير مألوفة» في مجالك، ويّين كيف تدفع المتعلّم إلى توليد استراتيجيات جديدة.
- 4 كيف تُوازن بين إتقان الرتب الدنيا الضروري وتحديّ الرتب العليا الذي يستحقّه الموهوب؟
- 5 صف موقفًا تُوظّف فيه «التفكير بصوتٍ مسموع» لنمذجة عملياتك الذهنية أمام المتعلّمين.

📖 مراجع الفصل

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. [1]
Longman.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologist, 34(10), [2]
906–911.
- Abrami, P. C., et al. (2015). Strategies for teaching students to think critically. Review of [3]
Educational Research, 85(2), 275–314.
- Sternberg, R. J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Cambridge University [4]
Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). The miniature guide to critical thinking. Foundation for Critical [5]
Thinking.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). Comprehensive curriculum for gifted learners. [6]
Pearson.

04

الإبداع والابتكار بوصفهما جوهر تطوير الموهبة

من الإمكان المعرفي إلى الابتكار ذي القيمة

ليس الإبداع ترقياً في تعليم الموهوبين، بل شرطاً أساسياً لتحويل الإمكان المعرفي إلى ابتكار ذي قيمة. فبدون الإبداع يبقى المتعلّم حبيس إعادة الإنتاج، مهما علا تحصيله. ويُعنى هذا الفصل ببناء القدرة الإبداعية وتحويلها إلى أثر ابتكاري ملموس.

🎯 أهداف التعلم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادراً على أن:
 - 1 يُحدّد أبعاد التفكير الإبداعي: الأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات.
 - 2 يشرح مراحل العملية الإبداعية ودور الاحتضان والإشراق فيها.
 - 3 يُفرّق بين الإبداع بوصفه توليداً للأفكار، والابتكار بوصفه تحويلاً لها إلى قيمة.
 - 4 يهيئ بيئة صفية محفزة للإبداع تتجاوز معوّقاته الشائعة.

4-1 الإبداع شرط لا ترف

كثيرًا ما يُعاقَل الإبداع في المدارس بوصفه نشاطًا هامشيًا يُمارَس حين يتسَّع الوقت. غير أنَّ الإطارَ يضعه في القلب من تطوير الموهبة؛ فالغاية ليست إنتاج متعلِّمين يستوعبون المعرفة القائمة، بل متعلِّمين يُضيفون إليها. وهذا لا يتحقَّق إلا بقدرة إبداعية مُنمَّاة بقصد.

Creativity

الإبداع

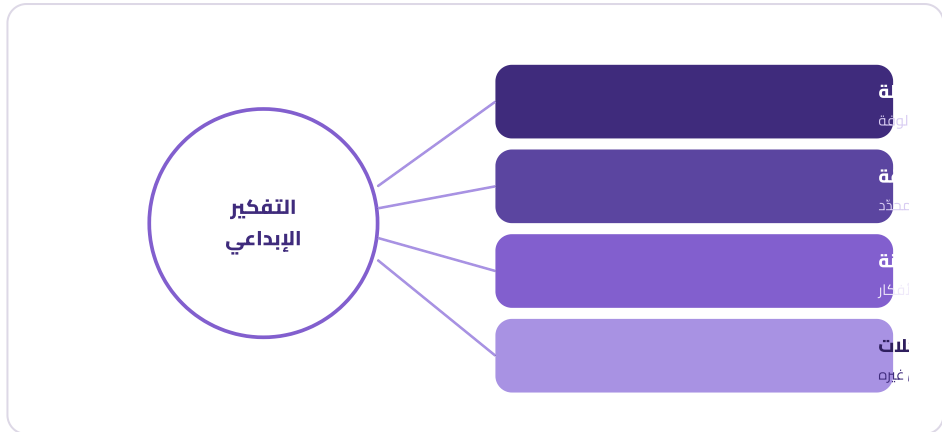
عملية معرفية ديناميكية لتوليد أفكارٍ وحلولٍ أصليَّة وملائمة، تتَّسم بالجِدَّة والقيمة في سياقها.

يُلاحظ في التعريف عنصران لا ينفصلان: **الأصالة (الجِدَّة) والملاءمة (القيمة)**. فالفكرة الغريبة بلا قيمة ليست إبداعًا، والفكرة النافعة المكرَّرة ليست كذلك. والإبداع الحقُّ يجمع بينهما: جديدٌ ونافعٌ معًا.

ولأنَّ الإبداع قدرة قابلة للنمو — لا موهبة نادرة محصورة في قلة — فإنَّ مسؤولية المدرسة أن تُصمِّم خِبراتٍ تُنمِّيه لدى جميع الموهوبين، لا أن تنتظر ظهوره تلقائيًا لدى بعضهم.

أبعاد التفكير الإبداعي 4-2

رُسخت أعمال جيلفورد وتورانس أربعة أبعاد يُقاس بها التفكير الإبداعي (التباعدي)، وتُمثّل في الوقت نفسه مداخل لتنميته:



الشكل 4-1 الأبعاد الأربعة للتفكير الإبداعي وفق تقاليد جيلفورد وتورانس.

أفضل ممارسة عالمية 🌐

اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي (TTCT): أدوات راسخة لقياس الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيل، تُستخدم عالميًا في الكشف عن الإمكان الإبداعي وتتبع نموه.

.Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking

العملية الإبداعية 4-3

الإبداع ليس ومضة عشوائية، بل عملية لها مراحل يُمكن فهمها ودعّمها. ومن أشهر نماذجها نموذج والاس بمراحله الأربع، التي تُذكرنا بأنّ **الاحتضان** — أي ترك الفكرة تختمر بعيداً عن الضغط المباشر — جزء أصيل من الإبداع لا تعطيل له.



الشكل 2-4 مراحل العملية الإبداعية (نموذج والاس): التحضير، فالاحتضان، فالإشراف، فالتحقق.

للمرّبي دورٌ في كلّ مرحلة: يُثري **التحضير** بالمعرفة والخبرة، ويمنح **الاحتضان** وقتاً وأماناً نفسياً، ويلتقط **الإشراف** ويُسجّعه، ويرافق **التحقق** بنقدٍ بناءٍ يُنضج الفكرة دون أن يخنقها.

4-4 من الإبداع إلى الابتكار

إذا كان الإبداع توليدًا للأفكار الأصلية، فإنّ الابتكار هو تحويلها إلى قيمة مُطبَّقة. فالأفكار وحدها لا تكفي؛ والقيمة لا تتحقّق إلا حين تُعبّر الفكرة من الذهن إلى الواقع في منتج أو حلّ أو خدمة.

Innovation

الابتكار

عملية تحويل الأفكار الإبداعية إلى قيمة ملموسة وقطّعة، عبر التطوير والاختبار والتنفيذ في سياق واقعي.

وئساعدنا نموذجُ المكوّنات لتمييزا أماييل على فهم ما يلزم لتحقيق الإبداع والابتكار معًا؛ إذ يَري أنّ الأداء الإبداعي يَنشأ من تقاطع ثلاثة مكوّنات:

جدول 4-1 المكوّنات الثلاثة للأداء الإبداعي (نموذج أماييل)

المكوّن	مضمونه	كيف تُنمّيه
المهارة في المجال	المعرفة والخبرة التخصصية	إثراء معرفي متعمق
مهارات الإبداع	أساليب التفكير التباعدي والمرونة	تدريب على توليد البدائل
الدافعية الداخلية	الشغف بالمهمة في ذاتها	الاستقلالية والاختيار والمعنى

أخطر ما يُهدّد الإبداع — وفق أماييل — هو إضعافُ **الدافعية الداخلية** بالضغط والمكافآت الخارجية المفرطة؛ فالشغف بالمهمة وقوّد لا يُعوّض.

بيئة الإبداع ومعوّقاته 4-5

تزدهر القدرة الإبداعية في بيئة تُغذّيها، وتذبل في بيئة تكبتّها. ومن أبرز ما يُغذّيها:

- ◆ **الأسئلة المفتوحة** التي تحتمل إجابات متعددة وتُحفّز التفكير.
- ◆ **الأمان النفسي** الذي يُتيح المخاطرة الفكرية دون خوفٍ من الخطأ.
- ◆ **الاستقلالية والاختيار** اللذان يُغذّيان الدافعية الداخلية.
- ◆ **الوقت الكافي** للاحتضان والتجريب دون استعجالٍ خائفٍ.

⚠️ معوّقات شائعة

الخوف من الخطأ، والتقييم المبكر للأفكار، والإفراط في المكافآت الخارجية، وضيق الوقت، والسؤال المغلق ذو الإجابة الواحدة — كلها تُخنق الإبداع. وتجاوزها يبدأ من فصل لحظة «توليد الأفكار» عن لحظة «الحكم عليها».

«المتعلّم الذي يخاف الخطأ لا يُبدع؛ فالإبداع في جوهره
مخاطرة محسوبة تستلزم بيئةً تحتضن المحاولة.»

دراسة حالة 📄

تطبيق

السياق: صف للموهوبين يتميز أفرادهم بتحصيل عالٍ، لكنّ نواتجهم في مشروعات «الطول الإبداعية» متشابهة ونمطية، تفتقر إلى الأصالة.

التشخيص: التقييم المبكر للأفكار وثقافة «الإجابة الصحيحة» قمعاً المخاطرة الفكرية؛ فأتجه الطلاب إلى الأمن المألوف خوفاً من الخطأ.

التدخل: فصل جلسات توليد الأفكار عن جلسات تقييمها، وتشجيع الطلاقة قبل الحكم، ومنح استقلالية في اختيار المشكلات. **النتيجة:** ارتفاع واضح في أصالة الأفكار وتنوعها، وتحول بعضها إلى نماذج أولية قابلة للتطبيق.

تُبين الحالة أنّ الإبداع لا يغيّب لانعدام القدرة، بل لغياب الظروف التي تُتيح له الظهور؛ وأنّ تعديلًا بسيطًا في ثقافة الصف قد يُطلق طاقة إبداعية كانت كامنة.

ملخص الفصل

- الإبداع شرط أساسي لتطوير الموهبة، لا نشاط هامشي؛ وبدونه يبقى المتعلم حبيس إعادة الإنتاج.
- الإبداع الحق يجمع الأصالة والملاءمة؛ جديداً ونافعاً معاً.
- أبعاد التفكير الإبداعي: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والحساسية للمشكلات.
- العملية الإبداعية مرادف (تحضير، احتضان، إشراق، تحقق) لكلٍّ منها دعم تربوي مناسب.
- الابتكار تحويل الإبداع إلى قيمة مُطبَّقة؛ وتُعَدُّه الدافعية الداخلية وبيئة الأمان النفسي.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الإبداع	الأصالة
توليد أفكار أصيلة وملائمة.	جِدُّه الفكرة وندرته.
الابتكار	الطلاقة
تحويل الأفكار إلى قيمة مُطبَّقة.	كثرة الأفكار المُولَّدة.
التفكير التباعي	الدافعية الداخلية
توليد بدائل متعدِّدة لمشكلة واحدة.	الشغف بالمهنة في ذاتها.
	التفكير التباعي
	توليد بدائل متعدِّدة لمشكلة واحدة.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 صمّم نشاطًا صغيّرًا يُنمّي بُعدًا واحدًا من أبعاد التفكير الإبداعي الأربعة، ويبيّن كيف تقيس أثره.
- 2 كيف تمنح «الاحتضان» مكانًا في تخطيطك الدراسي رغم ضغط المنهج والوقت؟
- 3 اختر فكرة إبداعية لأحد طلابك، واقترح مسارًا لتحويلها من فكرة إلى ابتكار ذي قيمة.
- 4 حلّ بيئتك الصفية: ما المعوّقات التي قد تخنق الإبداع؟ وكيف تُعالجها عمليًا؟
- 5 كيف تحمي الدافعية الداخلية لطلابك من أثر المكافآت الخارجية المفرطة؟

📖 مراجع الفصل

- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. Westview Press. [1]
- Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service. [2]
- Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. McGraw-Hill. [3]
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity. In Handbook of Creativity. [4]
Cambridge University Press.
- Wallas, G. (1926). The art of thought. Harcourt Brace. [5]
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. High Ability Studies, [6]
25(1), 53–69.

05

النمو الاجتماعي والانفعالي للمتعلمين الموهوبين

شرط بنيوي لتطوير الموهبة لا عنصر داعم فحسب

ليس النمو الاجتماعي والانفعالي عنصرًا داعمًا فحسب، بل شرط بنيوي لتطوير الموهبة؛ فالتوازن النفسي ضروري للمخاطرة الفكرية، والخوف من الفشل يُعيق التفكير العميق. ويُعنى هذا الفصل بفهم العالم الانفعالي للموهوب ودعّمه بوصفه أساسًا لتحقيق إمكانه.

🎯 أهداف التعلم

يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:

- 1 يُبرّر كون النمو الاجتماعي والانفعالي شرطًا بنيويًا في تطوير الموهبة.
- 2 يُحدّد الخصائص الانفعالية المميّزة للموهوبين كالحساسية العالية والكمالية.
- 3 يُفرّق بين الكمالية الصحية والكمالية العصبية وأثر كلّ منهما.
- 4 يُوصّف أطر التعلم الاجتماعي والانفعالي في دعم المتعلم الموهوب.

التوازن النفسي شرطٌ للمخاطرة الفكرية 5-1

يُخطئ من يفصل العقل عن الوجدان في تطوير الموهبة؛ فالتفكير العميق والمخاطرة الفكرية لا يزدهران إلا في نفس متوازنة. فالمتعلم الذي يستبدّ به القلق من الفشل ينكمش إلى الأمان المألوف، ويتجنب التحديات التي ينمو بها إمكانيته. ولذلك يغدّ الإطار النمو الانفعالي شرطًا بنيويًا، لا رفاهية تُؤجّل.

والعلاقة هنا تبادلية: فكما يمكن التوازن الانفعالي من الأداء المعرفي الرفيع، فإن الموهبة نفسها تحمل خصائص انفعالية مميزة، إغفالها يحولها من طاقة إلى عبء. ومن ثمّ فإنّ فهم العالم الداخلي للموهوب ليس ترفنًا نفسيًا، بل جزء من فهم موهبته.

«لا يفكر العقل بحرية وهو خائف؛ فالأمان النفسي هو التربة التي تنمو فيها المخاطرة الفكرية.»

وفي الصفحات التالية نعرض أبرز الخصائص الانفعالية للموهوبين، ثم أطر دعمها، على نحو يربط البعد الوجداني بالمسار النمائي للموهبة.

5-2 خصائص انفعالية مميزة

يحمل كثير من الموهوبين خصائص انفعالية أكثر حدّة من أقرانهم. وليست هذه الخصائص اضطراباً في ذاتها، بل سماتٌ تحتاج فهمًا ودعمًا حتى لا تتحوّل إلى معاناة:

جدول 5-1 خصائص انفعالية شائعة لدى الموهوبين وآثارها

الخاصية	مظهرها	أثر محتمل إن أهملت
الحساسية الانفعالية العالية	استجابة عميقة ومكثّفة	إرهاق انفعالي وانسحاب
الكمالية المفرطة	معايير ذاتية قاسية	قلق وتجنّب للمخاطرة
القلق المرتبط بالأداء	خوف من عدم بلوغ التوقعات	تدني إنجاز وتجنّب
الشعور بالعزلة	إحساس بالاختلاف عن الأقران	وحدة وضعف انتماء

المفتاح في التعامل مع هذه الخصائص هو إعادة تأطيرها: فالحساسية العالية مصدر تعاطفي وعمق إبداعي إن وُجّهت، والكمالية طاقة إتيقانٍ إن ضُبِطت. ودور المرّبي أن يحوّلها من عبءٍ إلى مورد.

الاستشارات الفائقة 5-3

قدّم العالم النفسي كازيمير دابروفسكي مفهوم **الاستشارات الفائقة** (Overexcitabilities): أنماط من الاستجابة المكثّفة للمثيرات، تظهر بوضوح لدى كثير من الموهوبين، وتُفسّر شدّة تجاربهم في خمسة مجالات.¹



الشكل 5-1 مجالات الاستشارات الفائقة الخمس (دابروفسكي): نوافذ لفهم شدّة تجربة الموهوب.

فهذه الاستشارات يُعيد تفسير سلوكياتٍ قد تُرى «مشكلات»: فالطاقة الحركية المفرطة قد تُفسّر فرط نشاط، والعمق الانفعالي قد يُفسّر «مبالغة». والقراءة النمائية تُرى فيها — بدلاً من ذلك — تعبيرًا عن شدّة تحتاج توجيهًا لا قمعًا.

1. (1964) Dabrowski, K. *Positive disintegration*. Little, Brown. — وانظر: (2008) Mendaglio, S. *Dąbrowski's theory of positive disintegration*.

5-4 الكمالية: طاقة أم عبء؟

الكمالية من أبرز سمات الموهوبين وأكثرها التباسًا؛ فهي ليست خيرًا خالصًا ولا شرًا خالصًا، بل تنقسم إلى نمطين متباينين في الأثر:

جدول 2-5 الكمالية الصحية مقابل الكمالية العصابية

البُعد	الكمالية الصحية	الكمالية العصابية
مصدر المعايير	داخلي مرّن واقعي	خارجي قاسٍ غير واقعي
الموقف من الخطأ	فرصة للتعلّم	تهديد يثير القلق
الدافع	السعي نحو التميّز	الهروب من الفشل
الأثر	إنجاز ورضا	قلق وتجنّب وتدني إنجاز

⚠ توجيئة عملي

لا يُعالج الكمال العصابي بخفض الطموح، بل بإعادة تعريف النجاح: فصل قيمة المتعلّم عن أدائه، والاحتفاء بالتقدّم لا بالكمال، وتطبيع الخطأ بوصفه جزءًا من التعلّم لا نقيضًا له.

إنّ تحويل الكمالية من عبء إلى طاقة إتقانٍ من أهمّ ما يُقدّمه المرّبي للموهوب؛ إذ يُحرّره من خوفٍ يُكبّله، ويُبقي له شغف التميّز الذي يدفعه.

5-5 أطر الدعم الاجتماعي والانفعالي

يُوفّر التعلّم الاجتماعي والانفعاليّ (SEL) إطارًا عمليًا لتنمية الكفايات الوجدانية، يتنظم في خمس كفايات متكاملة تُدرّس وتُنقى كسائر المهارات:

- ◆ **الوعي بالذات:** فهم المشاعر ونقاط القوة والقيم.
- ◆ **إدارة الذات:** تنظيم الانفعالات وضبط القلق والمثابرة.
- ◆ **الوعي الاجتماعي:** التعاطف وفهم منظور الآخر.
- ◆ **مهارات العلاقات:** التواصل والتعاون وحلّ الخلاف.
- ◆ **اتخاذ القرار المسؤول:** الاختيار الأخلاقيّ القرائي للعواقب.

أفضل ممارسة عالمية

إطار CASEL للتعلّم الاجتماعي والانفعالي: تُظهر المراجعات التحليلية أنّ برامج SEL المنهجية ترفع التحصيل وتحسّن السلوك والرفاه النفسي؛ وهي شديدة الملاءمة لخصائص الموهوبين الانفعالية.

.Durlak, J. A., et al. (2011). The impact of enhancing students' SEL. Child Development

ويُضاف إلى ذلك أهمية الأقران المتقاربين في القدرة؛ فالشعور بالعزلة كثيرًا ما ينحسر حين يجد الموهوب من يُشاركه اهتماماته وعمقه، ممّا يُعزّز الانتماء والتوافق الاجتماعي.

دراسة حالة 📄

تطبيق

السياق: طالبة موهوبة متفوّقة بدأت تتجنّب المهامّ الصعبة وتمتنع عن تسليم أعمالٍ «غير كاملة»، مع علاماتٍ قلبيّة متزايدة قبل الاختبارات.

التشخيص: كمالية عصائية وقلق مرتبط بالأداء؛ ربطها قيمتها بنتائجها جعل الخطأ تهديدًا، فُلجأت إلى التجنّب حمايةً لذاتها.

التدخل: إعادة تعريف النجاح (الاحتفاء بالتقدّم)، وتدريب على تنظيم القلق ضمن إطار SEL، وتطبيع الخطأ بنمذجة المعلم له. **النتيجة:** انخفاض التجنّب، وعودته الإقدام على المهامّ المُتحدّية، وتحسّن الرفاه النفسي.

تُجسّد الحالة مبدأ الفصل: أنّ تدبّي الأداء قد يكون عرضًا انفعاليًا لا معرفيًا؛ وأنّ دعم التوازن النفسي شرطٌ لإطلاق الإمكان، لا نشاطٌ منفصلٌ عنه.

ملخص الفصل

- النمو الاجتماعي والانفعالي شرط بنوي لتطوير الموهبة؛ فالتوازن النفسي يُمكن المخاطرة الفكرية.
- يحمل الموهوب خصائص انفعالية مميزة: الحساسية العالية، والكمالية، والقلق الأدائي، والشعور بالعزلة.
- تُفسر الاستشارات الفائقة شدة تجربة الموهوب في خمسة مجالات تحتاج توجيهًا لا قمعًا.
- الكمالية نمطان: صحية تدفع للتميز، وعصابية تُكبل بالخوف؛ وتحويلها مهمة تربوية.
- ثومر أطر التعلم الاجتماعي والانفعالي كفايات تُدرّس وتُنقى وتُحسن التحصيل والرفاه.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الحساسية الانفعالية	التعلم الاجتماعي والانفعالي
<i>Emotional Intensity</i>	<i>SEL</i>
عمق الاستجابة الوجدانية.	تنمية الكفايات الوجدانية والاجتماعية.
القلق الأدائي	الاستشارات الفائقة
<i>Performance Anxiety</i>	<i>Overexcitabilities</i>
خوف من عدم بلوغ التوقعات.	أنماط استجابة مكثفة في خمسة مجالات.
الأمان النفسي	الكمالية
<i>Psychological Safety</i>	<i>Perfectionism</i>
بيئة تحضن المحاولة والخطأ.	السعي نحو معايير عالية صحية أو عصابية.

③ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 ① صِف موقفًا فسّرت فيه بشدّة استجابة طالبٍ موهوبٍ على نحوٍ خاطئ، وكيف تُعيد تأطيره في ضوء الاستشارات الفائقة.
- 2 ② صمّم تدخلًا عمليًا لطالبٍ يُعاني كماليةً عصابيةً تُعيق إقدامه على المهام المُتحدّية.
- 3 ③ اختر كفايةً من كفايات SEL الخمس، وبيّن كيف تُدمجها في درسٍ من مادّتك دون فصلها عن المحتوى.
- 4 ④ كيف يُسهم وجودُ أقرانٍ متقاربين في القدرة في تخفيف الشعور بالعزلة لدى الموهوب؟
- 5 ⑤ ما الإجراءات التي تجعل صفك «أمنًا نفسيًا» بحيث يُقدّم المتعلّمون على المخاطرة الفكرية؟

📖 مراجع الفصل

- [1] Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). (2016). The social and emotional development of gifted children (2nd ed.). Prufrock Press.
- [2] Dabrowski, K. (1964). Positive disintegration. Little, Brown.
- [3] Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183–196.
- [4] Durlak, J. A., Weissberg, R. P., et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- [5] Cross, T. L. (2011). On the social and emotional lives of gifted children. Prufrock Press.
- [6] CASEL. (2020). CASEL's SEL framework. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

06

تصميم المناهج والبرامج المتمايزة للموهوبين

العمق لا الكم، والتجربة لا الكمية

تُقاس جودة المنهج المتمايز بعمق التجربة التعليمية وأثرها النمائي، لا بكم المحتوى أو تنوع الأنشطة. ويُعنى هذا الفصل بمبادئ تصميم مناهج وبرامج تُراعي الفروق الفردية، وتُحقق الإثراء المتعمق لا السطحي، عبر العمق والتحدّي والمرونة والارتباط بالواقع.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُميّز بين الإثراء المتعمق والإثراء السطحي في تصميم المناهج.
 - 2 يُوظف أبعاد التمايز الأربعة (المحتوى، العملية، الناتج، البيئة).
 - 3 يُصمّم خبراتٍ إثرائيةً وفق نموذج الإثراء الثلاثي والتعلّم القائم على المشروعات.
 - 4 يُطبّق مبادئ التصميم الشامل للتعلّم لتنويع طرق الوصول والتعبير.

6-1 العمق لا الكم

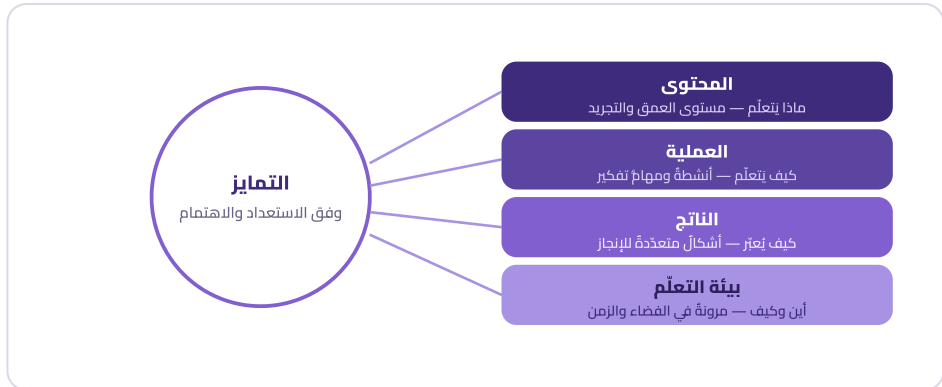
يشيع خطأ في برامج الموهوبين مفاده أن «الأفضل أكثر»: مزيد من المحتوى، وأنشطة أكثر، وموضوعات أوسع. غير أن المتعلّم الموهوب لا يحتاج «كمًا أكبر» من العمل نفسه، بل عمقًا أكبر في التجربة. فالإثراء الحق يُقاس بأثره النمائي، لا بحجم ما يُضاف. ويتجلّى الفرق بين الإثراء السطحي والمتعمّق في غايته: فالسطحي يملأ الوقت بأنشطة متفرّقة بلا عمق، بينما المتعمّق يغوص في فكرة كبرى، ويلزم المتعلّم بالتحليل والإنتاج، ويربط التعلّم بمشكلات حقيقية.

«الإثراء ليس أن نُعطي المتعلّم الموهوب عملًا أكثر، بل أن نُعطيه عملًا أعمق وأجدر بقدرته.»

ومن هذا المبدأ تنطلق سائر قرارات التصميم في هذا الفصل: التمايز، والإثراء، والتعلّم بالمشروعات، والتصميم الشامل — كلها وسائل لخدمة العمق، لا غايات في ذاتها.

أبعاد التمايز 6-2

يُقوم التمايز (Differentiation) على تكييف التعليم وفق استعداد المتعلّم واهتمامه ونمط تعلّمه. وقد حدّدت كارول توملينسون أربعة أبعادٍ يُمكن أن يطالها التمايز:



الشكل 6-1 أبعاد التمايز الأربعة (توملينسون): المحتوى والعملية والناتج وبيئة التعلّم.

أفضل ممارسة عالمية

ضغط المنهج (Curriculum Compacting): أداة تمايز تُتيح للمتعلّم الموهوب تجاوز ما أتقنه بالفعل عبر اختبار قبلي، لتُفرّغ الأوقات لخبراتٍ إثرائية أعمق — فلا يُهدّر وقته في تكرار المعروف.

.Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Curriculum compacting

6-3 نموذج الإثراء الثلاثي

يقدم نموذج رنزولي للإثراء الثلاثي تدريجًا منطقيًا في الخبرات الإثرائية، ينتقل بالمتعلم من الاستكشاف الواسع إلى الإنتاج الأصيل:



الشكل 6-2 نموذج الإثراء الثلاثي لرنزولي: من الخبرات الاستكشافية إلى المشروعات الأصيلة.

قيمة هذا التدرج أنه لا يحبس الإثراء في «أنشطة مسلية»، بل يقوده نحو غاية واضحة: أن يعمل المتعلم الموهوب كباحث أو منتج حقيقي في مجال يشغفه، فينتج عملًا أصيلًا لجمهور حقيقي. وبهذا يتحد الإثراء بالعمق، ويتجاوز السطحية التي حذرنا منها.

6-4 خصائص المنهج الجيد للموهوبين

يُنْبَغِي أَنْ يَجْمَعَ الْمُنْهَجُ الْمَتَمَائِزُ خُصَائِصَ مُتَكَامِلَةً تُضْمِنُ الْعَمَقَ وَالْمَلَاءِمَةَ:

جدول 6-1 خصائص المنهج الجيد للموهوبين وتطبيقاتها

الخاصية	تطبيق عملي
العمق المعرفي	الغوص في الأفكار الكبرى والمفاهيم المُجَرَّدَة بدل تغطية السطح
التحدّي الحقيقي	مهام في الرتب العليا تستدعي التحليل والإنشاء
المرونة	مسارات واختيارات تُراعي الفروق الفردية
الارتباط بالواقع	مشكلات أصيلة ذات معنى وجمهور حقيقي
تنوّع الوصول والتعبير	طرائق متعدّدة لاكتساب المعرفة والتعبير عن التعلّم

⚠️ مبدأ ناظم

المرونة لا تعني التسيّب، والتحدّي لا يعني الإرهاق. التصميم الجيد يضبط مستوى الصعوبة عند «حافة القدرة» — صعب بما يكفي ليُحَقِّز، ومُتَاح بما يكفي ليُنْجِز.

وحين تجتمع هذه الخصائص، يتحوّل المنهج من قالبٍ مُوَدَّدٍ يُطَبَّقُ على الجميع، إلى منظومةٍ مرنةٍ تستجيب لتنوّع المتعلّمين الموهوبين وتُغَذِّي عمق تجربتهم.

6-5 التعلّم بالمشروعات والتصميم الشامل

يُمثّل **التعلّم القائم على المشروعات (PBL)** أحد أنسب المداخل للموهوبين؛ إذ يضع المتعلّم أمام مشكلة أصيلة ممتدة، يبحثها ويصمّم لها حلًا ويُقدّمه لجمهور حقيقي. وهو بذلك يُجسّد العمق والتحدّي والارتباط بالواقع في خبرة واحدة متكاملة.

أفضل ممارسة عالمية

التصميم الشامل للتعلّم (UDL): إطارٌ يُوصي بتعدّد طرق التمثيل (كيف تُعرض المعرفة)، والتعبير (كيف يُظهر المتعلّم تعلّمه)، والانخراط (كيف يُحفّز) — بما يتيح لكلّ متعلّم مسارًا يُناسبه دون خفض المستوى.

.CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines (v2.2)

يلتقي PBL وUDL عند مبدأ مشترك: أنّ المسار الواحد لا يُناسب الجميع، وأنّ تنويع طرق الوصول والتعبير شرطٌ للعدالة في التعلّم. وبدمجهما يكتسب المنهج المتميّز مرونةً تجعله صالحًا لتنوّع الموهوبين على اختلاف أنماطهم.

دراسة حالة 📄

تطبيق

السياق: برنامج إثرائي يُقدّم للموهوبين أنشطة متنوعة وممتعة، لكنها متفرقة وسطحية؛ يُنجزها الطلاب بحماس مؤقت دون أثر نمائيٍ باقي.

التشخيص: إثراء سطحي يملأ الوقت ولا يُعمّق التجربة؛ غياب فكرة كبرى تجمع الأنشطة، وغياب ناتج أصلي لجمهور حقيقي.

التدخل: إعادة تنظيم البرنامج حول مشروعٍ ممتدّ (النوع الثالث)، مع ضغط المنهج لتوفير الوقت، وتنويع طرق التعبير وفق UDL. **النتيجة:** تحويل الطاقة المؤقتة إلى التزام عميق، وإنتاج أعمالٍ أصيلة عُرضت على مجتمع حقيقي.

تبرز الحالة أنّ المتعة وحدها ليست معيار جودة؛ وأنّ تحويل الإثراء من «أنشطة متفرقة» إلى «مشروع عميق» هو ما يحوّله من تسلية إلى تطوير.

ملخص الفصل

- تُقاس جودة المنهج المتمايز بعمق التجربة وأثرها النمائي لا بكم المحتوى.
- التمايز يُطال أربعة أبعاد: المحتوى، والعملية، والنواتج، وبيئة التعلم.
- نموذج الإثراء الثلاثي يتدرّج من الاستكشاف إلى تدريب المهارات إلى **المشروعات الأصيلة**.
- المنهج الجيد يجمع العمق والتحدّي والمرونة والارتباط بالواقع وتنوّع الوصول والتعبير.
- التعلم بالمشروعات والتصميم الشامل يُجسّدان العمق ويُتيحان مسارات عادلة لتنوّع الموهوبين.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

التعلم بالمشروعات	التمايز
<i>Project-Based Learning</i>	<i>Differentiation</i>
تعلم حول مشكلة أصيلة ممتدة.	تكييف التعليم وفق الاستعداد والاهتمام.
التصميم الشامل للتعلم	الإثراء
<i>UDL</i>	<i>Enrichment</i>
تعدّد طرق التمثيل والتعبير والانخراط.	تعميق الخبرة وتوسيعها لا زيادته الكمّ.
نموذج الإثراء الثلاثي	ضغط المنهج
<i>Enrichment Triad</i>	<i>Curriculum Compacting</i>
تدرّج من الاستكشاف إلى الإنتاج الأصيل.	تجاوز المُتقن لتفريغ وقت الإثراء.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 راجع نشاطًا إثرائيًا تُقدِّمه: هل هو إثراء سطحي أم متعمق؟ وكيف ترفعه إلى مستوى المشروع الأصلي؟
- 2 صمّم خطة تُميّز لدرّس واحدٍ تطال ثلاثة من أبعاد التمايز الأربعة.
- 3 كيف تُوظّف «ضغط المنهج» لتوفير وقتٍ لطالبٍ موهوبٍ أتقن جزءًا من المحتوى مسبقًا؟
- 4 اقترح مشروعًا من «النوع الثالث» في مجالك، محدّدًا المشكلة والنتائج والجمهور الحقيقي.
- 5 كيف تُطبّق مبادئ UDL لتنويع طرق التعبير عن التعلّم دون خفض مستوى التحدي؟

📖 مراجع الفصل

- Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom (2nd ed.). ASCD. [1]
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The schoolwide enrichment model: A how-to guide. Prufrock Press. [2]
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Curriculum compacting. Creative Learning Press. [3]
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). Comprehensive curriculum for gifted learners. Pearson. [4]
- CAST. (2018). Universal design for learning guidelines (v2.2). Wakefield, MA. [5]
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2015). Gold standard PBL. Buck Institute for Education. [6]

07

الأدوار المهنية والقيادة وبناء القدرات

الموهبة لا تنمو بالبرامج وحدها، بل بالأشخاص

لا يمكن تحقيق أثرٍ مستدامٍ دون كوادرٍ مؤهلة؛ فالموهبة لا تنمو بالبرامج وحدها، بل بالأشخاص. والاستثمار في الإنسان هو أساس أيّ تحوّلٍ تربوي. ويعنى هذا الفصل بالأدوار المهنية الجديدة لمعلم الموهبة، وبالقيادة التربوية وبناء القدرات بوصفها عمليةً مستمرةً لا حدثًا تدريبيًا عابرًا.

🎯 أهداف التعلم

يتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:

- 1 يُحدّد الأدوار المهنية لمعلم الموهبة بوصفه مهندس تعلّم وميسّر تفكير.
- 2 يُبرّر كون التطوير المهني عمليةً مستمرةً لا حدثًا عابرًا.
- 3 يشرح دور القيادة التربوية في تحويل الرؤى إلى ممارسات.
- 4 يوظّف مجتمعات التعلم المهنية في بناء القدرات المؤسسية.

7-1 الاستثمار في الإنسان أساس التحول

تُنْفَق موازنات ضخمة على البرامج والأدوات، بينما يغفل كثيرٌ من الأنظمة عن أعظم استثمارٍ أثرًا: الإنسان المؤهل. فالبرنامج — مهما أُحْكِمَ تصميمُه — لا يتجاوز كفاءة من يُنفذه. ولذلك يضع الإطار بناء القدرات في قلب أيِّ تحولٍ تربوي.

إنَّ الموهبة لا تنمو بالأنظمة المجردة، بل في العلاقة اليومية بين المتعلِّم ومعلِّم يفهمه ويتحدّيه ويدعمه. ومن هنا فإنَّ تطوير المعلِّم ليس بندًا تكميليًّا، بل الشرط الذي تتوقَّف عليه جدوى كلِّ ما عداه من سياساتٍ وبرامج.

«أيُّ إصلاحٍ تربويٍّ لا يمرُّ عبر تطوير المعلِّم يظلُّ حبرًا على ورق؛ فالأشخاص — لا الوثائق — هم من يُحوّلون الرؤى إلى أثر.»

وفي ضوء هذا المبدأ، يُعيد الفصل تعريف دور معلِّم الموهبة، ثم يعرض سبل تطويره المستمرّ، ودور القيادة في تمكينه.

الأدوار المهنية الجديدة 7-2

لم يُعَدِّد دورُ معلِّم الموهبة «ناقلًا للمعرفة»؛ بل تطوَّر إلى أدوارٍ مُركَّبةٍ متكاملة، يَنقُطِل فيها من مركز المعرفة إلى مهندس الخبرة وميسِّر النمو:



الشكل 7-1 الأدوار المهنية الأربعة المتكاملة لمعلِّم الموهبة.

هذه الأدوار لا تتعاقب، بل تتكامل في الممارسة الواحدة؛ فمعلِّم الموهبة يُصمِّم ويُيسِّر ويُلاحِظ ويُدعم في آنٍ معًا. وكلُّ دورٍ منها يَستلزم كفاياتٍ تُكتسب بالتطوير المهني المقصود، لا بالخبرة العفوية وحدها.

7-3 التطوير المهني عملية لا حدث

يفشل التطوير المهني حين يُختزل في ورشة عابرة تُقدّم مرّةً وتُنسى. فالكفاية المهنية لا تُبنى بالحضور، بل بالممارسة المصحوبة بالتأمل والتغذية الراجعة عبر الزمن. ولذلك يُدعو الإطار إلى تطوير مهنيٍّ **مستمرٍّ ومدمجٍ في العمل**.

ومن خصائص التطوير المهني الفعّال أنّه: مُتّصلٌ لا متقطع، ومرتبّطٌ بالممارسة الصّعبة لا مجرّدٌ عنها، وتعاونيٌّ بين الزملاء لا فرديٍّ، ومبنيٌّ على بياناتٍ من أداء المتعلّمين لا على الانطباع.

🔗 أفضل ممارسة عالمية

التطوير المهني المستدام: تُظهر المراجعات أنّ التطوير المهني الممتدّ (عشرات الساعات عبر العام)، المرتبط بالمحتوى والممارسة، والمصحوب بالإرشاد (Coaching)، أقوى أثرًا بكثيرٍ من الورش القصيرة المعزولة.

.Darling-Hammond, L., et al. (2017). Effective teacher professional development

وبهذا يتحوّل التطوير المهني من «فعالية» تُقام، إلى **ثقافة** تعيشها المؤسسة؛ ثقافة يتعلّم فيها المعلّمون باستمرارٍ كما يتعلّم طلابهم.

7-4 القيادة عاملٌ حاسم

القيادة التربوية عاملٌ حاسمٌ في تحويل الرؤى إلى ممارسات؛ فالرؤية الواضحة، والموارد، والثقافة الداعمة، والمساءلة العادلة — كلها مسؤوليات قيادية تفهم تطوير الموهبة وتلتزم به. وبدون قيادة مُمكنة، تبقى أفضل المبادرات رهينة اجتهاداتٍ فرديةٍ سرعان ما تخبو.

ولا تُمارس هذه القيادة بالإدارة وحدها، بل **بالقيادة التعليمية** التي تشغل بجوهر التعلم: تضع رؤيةً، وتهيئ ظروف النمو المهني، وتحمي وقت المعلمين، وتُنقي ثقافة تعلمٍ مستمرٍّ. وهي بذلك تجعل تطوير الموهبة مشروعًا مؤسسيًا لا مبادرةً معزولة.

جدول 7-1 أدوار القيادة في تطوير الموهبة

الدور	الممارسة
صياغة الرؤية	توجيه واضح ومشارك لتطوير الموهبة
تمكين الكوادر	تطوير مهني وموارد وحماية الوقت
بناء الثقافة	بيئة تحث على التعلم وتُجيز المخاطرة
المساءلة الداعمة	متابعة بالبيانات لخدمة التحسين لا للوم

إنَّ القائد الفعَّال لا يُدير برنامجًا، بل يبيِّن قدرتهً تبقى بعده؛ وهذا ما ينقلنا إلى مجتمعات التعلم المهنية.

7-5 بناء القدرات ومجتمعات التعلم

من أنجع وسائل بناء القدرات **مجتمعات التعلم المهنية** (PLC): مجموعات من المعلمين يتعاونون بانتظام لتحليل أداء المتعلمين، وتبادل الممارسات، والتأقلم المشترك في أثر تدريسه. وهي تُحوّل التطوير المهني من حدث خارجي إلى عملية داخلية مستمرة.

أفضل ممارسة عالمية

مجتمعات التعلم المهنية: تُظهر الأدبيات أنّ المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية فعّالة تُحقّق تحسّناً مطّردًا في الممارسة والتحصيل؛ إذ تُصبح المسألة الجماعية والتعلم المشترك جزءًا من ثقافة العمل اليومي.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work

وبهذا تكتمل منظومة بناء القدرات: أدوار مهنية واضحة، وتطوير مستمر، وقيادة مُمكنة، ومجتمع تعلم يحمل المعرفة ويُجدها — فتُصبح القدرة ملكًا للمؤسسة لا لأفرادها وحدهم.

تطبيق

دراسة حالة

السياق: مدرسة أطلقت برنامجًا متميزًا للموهوبين، لكن أثره تراجع بعد عام واحد مع انتقال المعلم المؤسس، إذ لم تبق المعرفة في المؤسسة.

التشخيص: اعتماد البرنامج على فرد واحد دون بناء قدرة مؤسسية؛ غياب التطوير المهني المستمر ومجتمع التعلم جعل المعرفة ترحل برحيله.

التدخل: إنشاء مجتمع تعلم مهني يؤثّق الممارسات ويُعمّقها، وتطوير مهني ممتدّ مصحوب بالإرشاد، وقيادة تحمي وقت التعاون. **النتيجة:** صارت الكفاية موزعة على فريق لا فرد، واستمر أثر البرنامج رغم تغيير الأشخاص.

تؤكد الحالة مبدأ الفصل: أن بناء القدرة المؤسسية هو ما يجعل الأثر مستدامًا؛ وأن الاستثمار في الأشخاص والثقافة أبقى من الاستثمار في برنامج معزول.

ملخص الفصل

- الموهبة لا تنمو بالبرامج وحدها بل **بالأشخاص**؛ والاستثمار في الإنسان أساس التحول.
- تطوّر دور معلّم الموهبة إلى أربعة أدوار متكاملة: مهندس تعلّم، وميسّر تفكير، وملاحظ نمائي، وداعم نفسي.
- التطوير المهني عملية **مستمرة مدمجة في العمل** لا حدث عابر.
- القيادة التعليمية عامل حاسم في تحويل الرؤى إلى ممارسات وحماية استدامتها.
- مجتمعات التعلّم المهنية تبني قدرّة مؤسسية تبقى بعد الأفراد.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

القيادة التعليمية <i>Instructional Leadership</i> قيادة منشغلة بجوهر التعلّم.	مهندس التعلّم <i>Learning Designer</i> مصمّم خراطة بمستوى التحدي الأمثل.
مجتمع التعلّم المهني <i>PLC</i> تعاونٌ منظمٌ لتحليل الأداء وتطوير الممارسة.	ميسّر التفكير <i>Thinking Facilitator</i> قائدٌ حوارٍ يحفّز التفكير العميق.
الإرشاد <i>Coaching</i> مرافقة مهنية لتحسين الممارسة الصّيقة.	التطوير المهني <i>Professional Development</i> بناء الكفاية المستمرّ المدمج في العمل.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 أيُّ الأدوار المهنية الأربعة أكثر حضورًا في ممارستك، وأيهما يحتاج تنمية؟ ولماذا؟
- 2 صمِّم خطة تطوير مهنيٍّ ممتدَّة (لا ورشةً واحدة) لفريق معلِّمي الموهبة في مدرستك.
- 3 كيف يُمكن لقيادة مدرستك أن تحمي وقت التعاون المهني وتُهيئ ثقافة تُجيز المخاطرة؟
- 4 اقترح بنيةً عمليةً لاجتماع مجتمع تعلِّم مهنيٍّ يُحلِّل أداء المتعلِّمين الموهوبين.
- 5 كيف تُضمن بقاء معرفة برنامجٍ ناجحٍ في المؤسسة عند انتقال معلِّمه المؤسَّس؟

📖 مراجع الفصل

- [1] Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.
- [2] DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work. Solution Tree.
- [3] VanTassel-Baska, J. (2018). Leadership in gifted education. In APA Handbook of Giftedness and Talent.
- [4] Fullan, M. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. Jossey-Bass.
- [5] NAGC. (2013). NAGC-CEC teacher preparation standards in gifted education. National Association for Gifted Children.
- [6] Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching, 8(3), 381–391.

08

التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي والأنظمة الرقمية

أداة في خدمة فلسفة تربوية واضحة، لا بديل عنها

لم تعد التقنية أداة مساعدة، بل أصبحت عنصرًا فاعلاً في تصميم الخبرات. غير أنّ الإطار يُحدّر من الانبهار غير الواعي بالتقنية؛ فقيمها الحقيقية تكمن في توظيفها ضمن فلسفة تربوية واضحة. ويعنى هذا الفصل بتوظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي بوصفهما أداة تحليل ودعم قرار، لا بديلًا عن المعلم.

🎯 أهداف التعلم

- يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
- 1 يُقدّر دور التقنية في تطوير الموهبة دون انبهار غير واع بها.
 - 2 يُحدّد أدوار التقنية: التخصيص الفردي، وتحليل البيانات، وتتنع النمو.
 - 3 يُفرّق بين ما يُجده الذكاء الاصطناعي وما يفتقر إليه من الحسّ التربوي.
 - 4 يُراعي حدود توظيف البيانات وأخلاقياته في البيئة التعليمية.

8-1 التقنية عنصرٌ فاعل

تجاوزت التقنية دورها التقليدي بوصفها «وسيلة عرض»؛ فهي اليوم قادرة على تخصيص المسارات، وتحليل كميات هائلة من البيانات، وتتبع نمو المتعلم لحظة بلحظة. وبهذا أصبحت **عنصرًا فاعلاً** في تصميم الخبرة التعليمية، لا مجرد أداة مساعدة. لكن هذه القدرة سلاح ذو حدين؛ فالتقنية التي تُوظف بلا فلسفة تربوية واضحة قد تُضخم الممارسات الرديئة بدل أن تُصلحها؛ تُسرّع التلقين، وتُكثف الاختبار، وتختزل المتعلم في بيانات. ولذلك فإن السؤال الأهم ليس «ما الذي تستطيعه التقنية؟»، بل «ما الذي نريد أن تخدمه؟».

«التقنية تُضخم نية من يستخدمها؛ فإن كانت الرؤية نمائية عمّقت النمو، وإن كانت ضحلة ضاعفت الضحالة.»

التقنية في خدمة الرؤية 8-2

يُحدّر الإطار من «الانبهار غير الواعي» الذي يجعل اقتناء الأداة غايةً في ذاته. فالقاعدته أن تتبع التقنية الرؤية التربوية لا أن تقودها؛ تبدأ من الهدف النمائي، ثم تسأل: أي تقنية تخدمه؟ لا العكس.

⚠ مبدأ ناظم

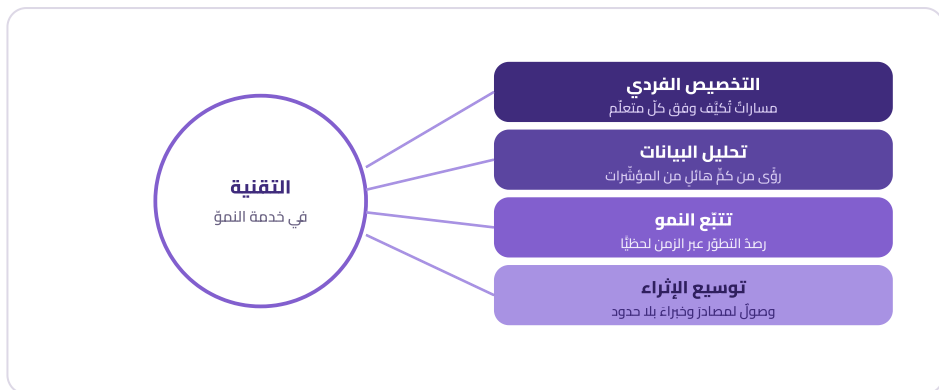
لا تُقتنى الأداة لأثها جديدة أو راجعة، بل لأثها تحل مشكلةً تربويةً محدّدة. والمعيار ليس حداثة التقنية، بل **أثرها في النمو**. فكلّ توظيف لا يخدم هدفًا نمائيًا واضحًا هو كلفة بلا عائد.

ومن مخاطر الانبهار: استبدال العلاقة الإنسانية بالشاشة، والإفراط في القياس على حساب التعلم، وتوهّم أنّ التخصيص الخوارزمي يغني عن فهم المعلم. وكلها تنشأ حين تسبق الأداة الرؤية. والعلاج بسيط في مبدئه: أن تظلّ التقنية خادمةً للفلسفة التربوية، لا سيّدةً عليها.

وبهذا الضابط، تنتقل إلى استعراض الأدوار التي تؤديها التقنية حين تُوظّف بوعي.

8-3 أدوار التقنية في تطوير الموهبة

حين تُوظَّف بوعي، تُؤدِّي التقنية أدوارًا نمائيةً يصعب تحقيقها بالوسائل التقليدية وحدها:



الشكل 8-1 الأدوار النمائية للتقنية: التخصيص، وتحليل البيانات، وتتبع النمو، وتوسيع الإثراء.

تشارك هذه الأدوار في غاية واحدة: تعميق فهم المعلم للمتعلم وتوسيع فرصه؛ لا استبدال المعلم. فالتقنية تُقدِّم المعطيات، والمعلم يمنحها معنى تربويًا وقرارًا إنسانيًا.

الذكاء الاصطناعي: أداة لا بديل 8-4

يُفتح الذكاء الاصطناعي إمكانياتٍ واسعةً في تحليل البيانات ودعم القرار، لكنّه يفتقر إلى الحسّ التربوي والسياق الإنساني. ولذلك يُوصي الإطار بأن يكون أداة تحليل ودعم قرار بيد المعلّم، لا بديلاً عن حكمه.

جدول 8-1 ما يُجيده الذكاء الاصطناعي وما يفتقر إليه

يُفتقر إليه ويبقى للمعلّم	يُجيده الذكاء الاصطناعي
الحسّ التربوي وقراءة السياق	معالجة كمياتٍ كبيرةٍ من البيانات
فهم دوافع المتعلّم وحالته	كشف الأنماط والاتجاهات
القراء الأخلاقيّ والعلاقة الإنسانية	التخصيص التليّ للمسارات
الإلهام وبناء المعنى والقيم	التغذية الراجعة الفورية

⚠ تنبيه أخلاقي

تُحفل مخرجات الذكاء الاصطناعي على أنّها اقتراحات تخضع لحكم المعلّم، لا أحكام نهائية. فالقرارات المصيرية في حياة المتعلّم — كالتصنيف أو المسار — لا يجوز أن تُترك لخوارزمية بلا مراجعة بشرية.

إنّ العلاقة المثلى بين المعلّم والذكاء الاصطناعي هي الشراكة المُكمّلة: تُحلّل الآلة وتكشف، ويُفسّر الإنسان ويُقرّر؛ فيجتمع اتّساع المعالجة إلى عمق الحكمة التربوية.

التعلّم التكيفي وأخلاقيات البيانات 8-5

يُمثّل **التعلّم التكيفي** (Adaptive Learning) أبرز تطبيقات التقنية الذكية؛ إذ يُعدّل المحتوى والصعوبة استجابةً لأداء المتعلّم لحظيًا، فيُقدّم تحدّيًا عند «حاقّة القدرة» باستمرار. وهو واعدٌ للموهوبين لأنّه يرفع السقف بلا انتظار.

أفضل ممارسة عالمية

التعلّم المخصّص المدعوم بالبيانات: تُشير الدراسات إلى أنّ أنظمة التعلّم التكيفي — حين تُدجج ضمن تصميم تربويٍّ مدروس ومع إشرافٍ بشريٍّ — تُحسّن التقدّم الفردي، لا سيّما حين تُوظّف لتعميق التعلّم لا لتسريع التلقين.

.Pane, J. F., et al. (2017). Informing progress: Insights on personalized learning. RAND

غير أنّ هذه القدرة تستدعي **أخلاقيات صارمةً للبيانات**: خصوصيّة المتعلّم، وأمن المعلومات، والشفافيّة في كيفية اتخاذ القرارات الخوارزمية، وحقّ المتعلّم وأسرته في الفهم والاعتراض. فالبيانات التي تُجمّع لخدمة المتعلّم يجب ألاّ تنقلب أداةً مراقبةً أو تصنيفيّةً يَضّرّ به.

دراسة حالة

تطبيق

السياق: مدرسة اقتنت منصة تعلّم تكيفي متقدّمة بانبهارٍ بقدراتها، فاعتمدتها لتصنيف الطلاب آلياً وتوجيههم دون تدخّل المعلم.

التشخيص: انبهارٌ غير واعٍ بالأداة؛ ثُرِكت القرارات المصيرية للخوارزمية، فأقصي طلاب بناءً على بياناتٍ منقوصةٍ لا تقرأ سياقهم الإنساني.

التدخّل: إعادة ضبط دور المنصة لتكون **داعمةً لقرار المعلم** لا بديلةً عنه، وحوكمة البيانات بمعايير خصوصية وشفافية. **النتيجة:** توظيفٌ أنفعٌ للتخصيص، وقراراتٌ أعدت تجميع تحليل الآلة إلى حكمة المعلم.

تُجسّد الحالة تحذير الفصل: أنّ خطر التقنية ليس في قدرتها، بل في تسليم القرار إليها؛ وأنّ قيمتها تتحقّق حين تبقى أداة بيد معلّم يفهم ويُقرّر.

ملخص الفصل

- التقنية **عنصر فاعل** في تصميم الخبرات، لكنها تُضخم نية مستخدميها خيرًا أو ضده.
- يُحذّر الإطار من **الانبهار غير الواعي**؛ فالتقنية تتبع الرؤية التربوية لا تقودها.
- أدوار التقنية: التخصيص الفردي، وتحليل البيانات، وتتبع النمو، وتوسيع الإثراء.
- الذكاء الاصطناعي **أداة تحليل ودعم قرار** لا بديل عن المعلم؛ يفتقر للحس التربوي والسياق.
- التعلم التكيفي واعد شريطة الإشراف البشري وأخلاقيات بيانات صارمة.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

التعلم التكيفي	التخصيص
<i>Adaptive Learning</i>	<i>Personalization</i>
تعديل المحتوى والصعوبة وفق الأداء لحظيًا.	تكييف المسار وفق حاجات كل متعلم.
تحليلات التعلم	أخلاقيات البيانات
<i>Learning Analytics</i>	<i>Data Ethics</i>
تحليل بيانات التعلم لاستخلاص رؤى.	خصوصية وأمن وشفافية في استخدام البيانات.
الذكاء الاصطناعي	الإشراف البشري
<i>Artificial Intelligence</i>	<i>Human Oversight</i>
أنظمة تحاكي مهام معرفية معقدة.	بقاء القرار النهائي بيد الإنسان.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 راجع أداة تقنية تستخدمها: هل اقنيت لحل مشكلة تربوية محدّدة أم انبهارًا بحداثتها؟
- 2 صمّم سيناريو توظيف للذكاء الاصطناعي يدعم قراراتك دون أن يحلّ محلّه.
- 3 كيف تُوظّف التعلّم التّكفي لتعميق تعلّم طالب موهوب لا لتسريع تلقينه فحسب؟
- 4 ضّع قائمة ضوابط لأخلاقيات البيانات في برنامج الموهوبين بمدرستك.
- 5 ما المخاطر التي قد تنشأ من تسليم قرارات التصنيف للخوارزميات؟ وكيف تتجنّبها؟

📖 مراجع الفصل

- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2017). Informing progress: Insights on [1]
personalized learning. RAND Corporation.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education. Center for [2]
Curriculum Redesign.
- Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence: The future of education. UCL IOE [3]
Press.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. American Behavioral [4]
Scientist, 57(10), 1380–1400.
- UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO. [5]
- Periathiruvadi, S., & Rinn, A. N. (2012). Technology in gifted education. Journal of Research on [6]
Technology in Education, 45(2), 153–169.

09

السياسات والأخلاقيات وضمان الجودة والاستدامة

الحكومة ضمانة للعدالة والاستمرارية، لا قيّد بيروقراطي

تُحكم السياسات المكتوبة جميع جوانب رعاية الموهوبين، وهي ضمانة للعدالة والاستمرارية، لا قيود بيروقراطية. فغياب الحكومة يُحوّل أفضل المبادرات إلى تجارب مؤقتة. ويُعنى هذا الفصل بالسياسات والأخلاقيات وضمان الجودة والاستدامة بوصفها العمود الفقري الذي يحفظ جوهر تطوير الموهبة عبر الزمن.

🎯 أهداف التعلم

- يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
- 1 يُبَيّن دور السياسات المكتوبة والحكومة في ضمان العدالة والاستمرارية.
 - 2 يُحدّد المبادئ الأخلاقية الناضجة لرعاية الموهوبين.
 - 3 يشرح آليات ضمان الجودة عبر التقويم الداخلي والمراجعة الخارجية.
 - 4 يُحلّل أركان الاستدامة المالية والمؤسسية والبشرية والمعرفية.

9-1 الحوكمة ضمانة لا قيد

يُساء فهم السياسات أحيانًا فُتري عبثًا بيروقراطيًا يُكبّل المبادرة. غير أنّ الحقيقة على النقيض؛ فالسياسات المكتوبة هي ما يحفظ العدالة والاستمرارية، ويحمي رعاية الموهبة من التقلب باجتهادات الأفراد ومزاجهم. فهي تُحوّل القرارات من اعتبار شخصي إلى التزام منظومي مُعلن وقابل للمساءلة.

إنّ غياب الحوكمة يُحوّل أفضل المبادرات إلى تجارب مؤقتة تزول بزوال أصحابها. أمّا حين تُصاغ السياسات كتابةً — في الاكتشاف، والقبول، والبرامج، والتقويم، وحقوق المتعلّم وأسرته — فإنّها تُرسّخ ممارسةً ثابتةً يعرفها الجميع ويُحاسبون عليها.

«السياسة المكتوبة ليست قيدًا على العمل، بل ذاكرة مؤسسية تحفظ العدالة حين تغيب وجوه مؤسسيها.»

والسياسات الجيدة عادلة وواضحة ومرنة؛ تضمن الحقوق دون أن تخنق الاجتهاد، وتحدّد المسؤوليات دون أن تلغي المبادرة. وهذا التوازن هو فنّ الحوكمة الرشيدة.

الأخلاقيات المهنية 9-2

تقوم رعاية الموهبة على أساس أخلاقي لا يقل أهمية عن أساسها العلمي؛ فالقرارات التي نتخذها تمسّ مصائر بشرية نامية. ومن أبرز المبادئ الأخلاقية الناضمة:

- ◆ **احترام كرامة المتعلّم:** ألا يُختزل في درجة أو تصنيف، وأن يُعامل غاية لا وسيلة.
- ◆ **العدالة وعدم التمييز:** إتاحة الفرص للجميع، ومراعاة الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً.
- ◆ **عدم الإضرار:** الحدّ من آثار التصنيف السلبية كالوصم أو الضغط المفرط.
- ◆ **الشفافية:** وضوح المعايير والإجراءات أمام المتعلّم وأسرته.
- ◆ **الخصوصية:** حماية بيانات المتعلّم وحسن التصرف بها.

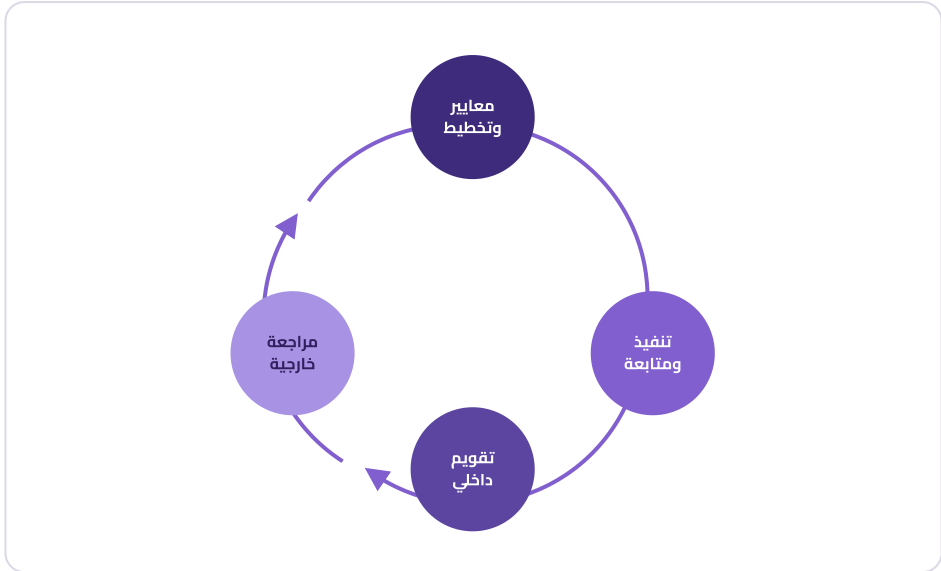
⚠ معضلة أخلاقية

قد يتعارض «حق» المتعلّم في فرصة متقدّمة (كالتسريع) مع «حمايته» من ضغط قد لا يحتمله. والحلّ الأخلاقي لا يغلب أحدهما مطلقاً، بل يستند إلى **جاهزية حقيقية** تُقدّر فردياً بأدليّة متعدّدة ومشاركة المتعلّم وأسرته.

وبهذا تغدو الأخلاقيات بوصلة تُوجّه القرار حين تلبس المصلحة؛ فالعلم يُخبرنا بما نستطيع، والأخلاق تُرشدنا إلى ما ينبغي.

9-3 ضمان الجودة

ضمان الجودة عملية مستمرة تعتمد على التقويم الداخلي والمراجعة الخارجية معًا؛ فالأول يكشف من الداخل، والثاني يُضيف موضوعيةً من خارج. وتنظم هذه العملية في حلقة متجددة لا تتوقف عند حد:



الشكل 9-1 حلقة ضمان الجودة: معايير، تنفيذ، فتقويم داخلي، فمراجعة خارجية، ثم تحسين.

المعيار الحاسم في ضمان الجودة ليس «هل نُفذ البرنامج؟»، بل «ما أثره في نمو المتعلمين؟». ولذلك يستند ضمان الجودة إلى أدلة من المخرجات النمائية لا إلى مجرد التزام إجرائي.

أركان الاستدامة 9-4

الاستدامة ليست بقاء البرنامج فحسب، بل بقاء أثره وجودته عبر الزمن. وتقوم على أربعة أركان متكاملة، يُضعف غياب أحدها المنظومة كلها:

جدول 9-1 أركان استدامة رعاية الموهبة

الركن	مضمونه	مؤشر صحة
الاستدامة المالية	تمويل ثابت لا يتوقف بتغيّر الظروف	موازنة معتدلة متجددة
الاستدامة المؤسسية	سياسات وهياكل تحفظ العمل	حوكمة مكتوبة نافذة
الاستدامة البشرية	كوادر مؤهلة متجددة	تطوير مهني مستمر
الاستدامة المعرفية	معرفة موثقة تبقى في المؤسسة	توثيق ومجتمع تعلم

أفضل ممارسة عالمية

معايير البرامج (NAGC Programming Standards): تُقدّم معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين إطاراً مرجعياً لتصميم برامج الموهوبين وتقويمها عبر مجالات التعلم والتقويم والمنهج والبيئة والكوادر — يُستفاد منه في بناء أنظمة جودة متسقة.

NAGC. (2019). Pre-K–Grade 12 Gifted Programming Standards

دراسة حالة 📄

تطبيق

السياق: مبادرة ناجحة لرعاية الموهوبين قامت على حماس قائِد متميز، دون سياسات مكتوبة أو آليات جودة؛ فلما انتقل القائد تعثرت المبادرة وتفاوتت قراراتها.

التشخيص: غياب الحوكمة والتوثيق جعل العمل رهينة الأشخاص؛ فلا سياسات تحفظ العدالة، ولا حلقة جودة تُراجع الأثر، ولا استدامة معرفية.

التدخل: صياغة سياسات مكتوبة للاكتشاف والبرامج وحقوق المتعلم، وإرساء حلقة ضمان جودة بمراجعة خارجية دورية، وتوثيق الممارسات. **النتيجة:** ثبات جودة القرارات واستمرار الأثر رغم تغير القيادة.

تجسد الحالة خلاصة الفصل: أن الحماس يُطبق المبادرات، لكن الحوكمة والجودة والاستدامة هي ما يُبقِيها؛ فالأنظمة — لا الأشخاص وحدهم — هي ضمانة العدالة عبر الزمن.

ملخص الفصل

- السياسات المكتوبة **ضمانة للعدالة والاستمرارية**، لا قيّد بيروقراطي؛ وغياؤها يُحوّل المبادرات إلى تجارب مؤقّنة.
- تقوم رعاية الموهبة على مبادئ أخلاقية: احترام الكرامة، والعدالة، وعدم الإضرار، والشفافية، والخصوصية.
- ضمان الجودة عملية مستمرة تجمع **التقويم الداخلي والمراجعة الخارجية**، ومعاييرها الأثر في النمو.
- الاستدامة أربعة أركان: المالية، والمؤسسية، والبشرية، والمعرفية.
- الأنظمة — لا الأشخاص وحدهم — هي ما يحفظ جوهز تطوير الموهبة عبر الزمن.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

المراجعة الخارجية	الحوكمة
<i>External Review</i>	<i>Governance</i>
تقويم موضوعي من جهة مستقلة.	منظومة السياسات والمساءلة الناضجة للعمل.
الاستدامة	ضمان الجودة
<i>Sustainability</i>	<i>Quality Assurance</i>
بقاء الأثر والجودة عبر الزمن.	عملية مستمرة لضمان الأثر والجودة.
أخلاقيات المهنة	التقويم الداخلي
<i>Professional Ethics</i>	<i>Internal Evaluation</i>
مبادئ تحكم القرار في رعاية الموهبة.	مراجعة ذاتية من داخل المؤسسة.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 أيّ جوانب رعاية الموهبة في مؤسستك تفتقر إلى سياسيّة مكتوبة؟ وكيف تُؤثّر هذه الفجوة في العدالة؟
- 2 صف معضلةً أخلاقيةً واجهتها (أو قد تُواجهها)، وكيف تُوازن فيها بين «الحق» و«الحماية».
- 3 صمّم حلقة ضمان جودة مبسطة لبرنامج الموهوبين، محدّدًا أدوات التقويم الداخلي والمراجعة الخارجية.
- 4 قيّم استدامة برنامجك وفق الأركان الأربعة: أيّها أقوى، وأيّها يحتاج تعزيزًا؟
- 5 كيف تضمن بقاء المعرفة المؤسسية موثقة بحيث لا ترحل برحيل الأفراد؟

📖 مراجع الفصل

- [1] NAGC. (2019). Pre-K to grade 12 gifted programming standards. National Association for Gifted Children.
- [2] Gallagher, J. J. (2015). Political issues in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 77–89.
- [3] Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.). (2018). *Fundamentals of gifted education* (2nd ed.). Routledge.
- [4] Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education. *Exceptional Children*, 80(4), 390–406.
- [5] VanTassel-Baska, J., & Feng, A. X. (2004). Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement. Prufrock Press.
- [6] UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon declaration and framework for action. UNESCO.

10

الملف الذكي للموهوب (GIP)

ملف نمائي ديناميكي متعدد الأبعاد

الملف الذكي للموهوب (Gifted Intelligent Profile) ملف نمائي ديناميكي متعدد الأبعاد، يُبنى تدريجيًا عبر الزمن، ويجمع بيانات معرفية وإبداعية ونفسية وسياقية، بهدف فهم الإمكان الإنساني الكامن فوهًا متكاملًا. وهو ترجمة عملية لرؤية الإطار النمائية كلها في أداة واحدة.

🎯 أهداف التعلم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُعرّف الملف الذكي للموهوب بوصفه أداة نمائية ديناميكية متعددة الأبعاد.
 - 2 يُحدّد أبعاد الملف الستة وما يرصد كل بُعد منها.
 - 3 يشرح كيف يُبنى الملف تدريجيًا عبر الزمن من مصادر متعددة.
 - 4 يُوظف الملف في دعم القرار النمائي مع مراعاة حوكمته وأخلاقياته.

10-1 ما الملف الذكي؟

يُمثِّل الملفُّ الذكي تنويجًا للرؤية النمائية؛ فبدلًا من ملفٍّ ورقيٍّ ساكنٍ يحفظ الدرجات، هو **كائنٌ معلوماتيٌّ حيٌّ** ينمو مع المتعلِّم، يجمع أدلَّةً متنوِّعةً عبر الزمن، ويُحوِّلها إلى صورةٍ متكاملةٍ تُعين على فهم الإمكان وتوجيه الرعاية.

Gifted Intelligent Profile (GIP)

الملف الذكي للموهوب

ملفٌّ نمائيٌّ ديناميكيٌّ متعدّد الأبعاد يُبنى تدريجيًّا، يجمع بياناتٍ معرفيّة وإبداعيةً ونفسيةً وسياقيةً لفهم الإمكان الكامن ودعم القرار النمائي.

وتميّزه أربعُ خصائصٍ جوهرية:

- ◆ **ديناميكي:** يتجدّد باستمرارٍ ولا يتجمّد في لحظةٍ واحدة.
- ◆ **متعدّد الأبعاد:** يتجاوز القدرة العقلية إلى الإبداع والنفس والسياق.
- ◆ **تراكمي:** يُبنى عبر الزمن طبقةً فوق طبقة.
- ◆ **غائي:** هدفه فهم الإمكان وتوجيه الرعاية، لا التصنيف.

بهذه الخصائص يُصبح الملفُّ الذكي ذاكرةً نمائيةً للمتعلِّم، تربط ما تفرّق في الفصول السابقة — الاكتشاف، والنمو المعرفي، والإبداع، والنمو الانفعالي — في صورةٍ واحدةٍ متّسقة.

أبعاد الملف الستة 10-2

يُجمع الملف الذكي ستة أبعاد متكاملة، يُغطّي كلّ منها زاويةً من الإمكان الإنساني:



الشكل 10-1 الأبعاد الستة للملف الذكي للموهوب، متكاملةٌ حول فهم الإمكان.

تُكاملُ هذه الأبعاد هو سرُّ قوّة الملف؛ فالقدرته العقلية وحدها لا تكفي، والإبداع بلا سياقٍ يَغمض، والمؤشّرات النفسية تُفسّر الأداء. وحين تجتمع، تُرسم صورةً ثلاثية الأبعاد للمتعلّم تستحيل رؤيتها من زاوية واحدة.

10-3 كيف يُبنى الملف تدريجيًا

لا يُبنى الملف الذكي دفعةً واحدة، بل يتراكم طبقةً فوق طبقةٍ عبر الزمن؛ فكلُّ خبرٍ ومهارةٍ وملاحظةٍ تُضيف معطًى جديدًا، حتى تكتمل الصورة تدريجيًا وتزداد دقةً كلما طالت المدّة:



الشكل 10-2 البناء التراكمي للملف الذكي: من جمع أولي إلى صورةٍ نمائيةٍ متكاملةٍ تزداد دقةً عبر الزمن.

وتتغذى هذه الطبقات من المصادر نفسها التي عرضناها في فصل الاكتشاف: الملاحظة المنظمة، ومهام الأداء، وملفات الإنجاز، ومدخلات الأسرة والأقران. وبهذا يصبح الملف الذكي وعاءً يجمع ثمارَ التقويم النمائي المستمر ويتراكمها.

10-4 توظيف الملف وحوكمته

قيمة الملف الذكي في توظيفه لا في تجميعه؛ فهو يُغذّي القرار النمائي في كلّ مرحلة: تصميم التمايز، واختيار الإثراء، وتوقيت التسريع، ودعم الجانب الانفعالي. كما يُمكن المتعلّم نفسه — حين يُشارك فيه — من فهم رحلته وتوجيهها، فيُعزّز ملكيته لتعلّمه.

أفضل ممارسة عالمية

ملف المتعلّم النمائي / المحفظة الرقمية: تُظهر الممارسات الدولية أنّ ملفات المتعلّم الدينامية — حين تجمع أدلّة متعدّدة وتُشارك المتعلّم في بنائها — تحسّن دقّة القرار التربوي وتُعزّز التعلّم الموجّه ذاتيًا.

Stiggins, R. (2008). Student-involved assessment for learning. Pearson

حكمة الملف وأخلاقياته

الملفّ الذكي يحمل بيانات حسّاسة؛ فيجب أن تحكمه سياسات **خصوصية وملكية وشفافية:** للمتعلّم وأسرته حقّ الاطلاع والتصحيح، وتُستخدم بياناته لخدمته لا لوصفه، ولا تُتاح إلا لمن يخدم مصلحته النمائية.

دراسة حالة 📄

تطبيق

السياق: متعلّم تتناقض المؤشّرات بشأنه: قدرته عقلية عالية، لكنّ أداؤه متذبذب، وعلامات انسحاب اجتماعي؛ فاحترار المعلّمون في تفسيره وتوجيهه.

القراءة عبر الملف: جمعُ أبعاد الملف الستة كشف الصورة: قدرته عالية، واهتمامات عميقة فوهلة في المنهج، ومؤشّرات نفسية على عزلة وكمالية — فالتذبذب عرضٌ لا جوهر.

التدخل: ربط المنهج باهتماماته العميقة، ودعم انفعاليّ مستهدف، وأقران متقاربون في القدرة. **النتيجة:** استقرار الأداء وعودته الاندماج؛ إذ أتاح الملف المتكامل فوهة تعدّر على أيّ مؤشرٍ منفرد.

تُجسّد الحالة جوهر الملف الذكي: أنّه يُحوّل المؤشّرات المتناقضة — وريّما المتناقضة — إلى سرديّة نمائية مفهومة تُرشّد القرار، فلا يُترك المتعلّم أسير تفسير ناقص.

ملخص الفصل

- الملف الذكي للموهوب أداة نمائية ديناميكية متعددة الأبعاد تُبنى تدريجيًا لفهم الإمكان الكامل.
- يجمع ستة أبعاد: القدرات العقلية، والإبداع، والنمط المعرفي، والاهتمامات العميقة، والمؤشرات النفسية، وسجل الإنجازات.
- يُبنى تراكميًا عبر الزمن من مصادر التقويم النمائي نفسها، فتزداد دقته كلما طالت المدّة.
- قيمته في توظيفه لدعم القرار النمائي وتمكين المتعلّم من فهم رحلته.
- يستلزم حوكمة وأخلاقيات تحفظ الخصوصية والملكية وتوظف البيانات لخدمة المتعلّم.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الملف الذكي للموهوب	النمط المعرفي
<i>GIP</i>	<i>Cognitive Style</i>
ملف نمائي ديناميكي متعدد الأبعاد.	الطريقة المميّزة في معالجة المعلومات.
ملف المتعلّم النمائي	الاهتمامات العميقة
<i>Learner Profile</i>	<i>Deep Interests</i>
صورة متكاملة لخصائص المتعلّم.	ميول مستمرة تدفع التعلّم الذاتي.
المحفظة الرقمية	ملكية المتعلّم
<i>Digital Portfolio</i>	<i>Learner Ownership</i>
سجل رقمي تراكمي للأعمال والأدلة.	مشاركة المتعلّم في توجيه تعلّمه.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 صمّم نموذجًا مبسّطًا لملفّ ذكيّ لأحد طلابك، محدّدًا ما يُجفّع في كلّ من الأبعاد الستة.
- 2 كيف يُمكن أن يُغيّر بُعد «المؤشّرات النفسية» تفسيرك لأدائ متذبذبٍ لمتعلّم موهوب؟
- 3 اقترح آليّةً عمليّةً لإشراك المتعلّم في بناء ملفه الذكي وتعزيز ملكيته لتعلّمه.
- 4 ما السياسات التي تُضمن خصوصيّة بيانات الملف الذكي وُحسن توظيفها؟
- 5 كيف يربط الملفّ الذكي ما تعلّمته في فصول الاكتشاف والنمو المعرفي والانفعالي في صورةٍ واحدة؟

📖 مراجع الفصل

- [1] Stiggins, R. (2008). Student-involved assessment for learning (5th ed.). Pearson.
- [2] Johnsen, S. K. (2018). Identifying gifted students: A practical guide (3rd ed.). Prufrock Press.
- [3] Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The total talent portfolio. In The schoolwide enrichment model. Prufrock Press.
- [4] Siegle, D. (2013). The underachieving gifted child: Recognizing, understanding, and reversing underachievement. Prufrock Press.
- [5] OECD. (2019). Learner profiles and personalised learning. OECD Education Working Papers.
- [6] Subotnik, R. F., et al. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. Psychological Science in the Public Interest, 12(1), 3–54.

11

نحو أنظمة مستدامة لتطوير الموهبة

من المكونات المتفرقة إلى المنظومة المتكاملة

قدّم الإطار في فصوله السابقة مكوناتٍ متعدّدة؛ ويأتي هذا الفصل ليجمعها في رؤية منظومية واحدة. فتطوير الموهبة لا يتحقق بمكوّن معزول، بل بنظام متكامل يربط الفهم العميق للنمو بتصميم دقيق للمناهج، وقيادة داعمة وكوادر مؤهلة، وتكنولوجيا واعية داعمة للتعلّم لا بدليّة عنه.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُميّز بين التفكير في «المكونات» والتفكير في «المنظومة» المتكاملة.
 - 2 يُحدّد الأركان الأربعة للنظام المستدام لتطوير الموهبة.
 - 3 يشرح خصائص النظام المتكامل من اتّساقٍ وطلاقاتٍ تغذيةٍ راجعة.
 - 4 يحلّل سبل الانتقال من المبادرة المؤقتة إلى المؤسسة المستدامة.

11-1 من المكوّنات إلى المنظومة

يُخطئ من يظنّ أنّ جمع مكوّناتٍ جيّدةٍ يُنتج بالضرورة نظامًا جيّدًا؛ فالاكتشاف المتقن، والمنهج المتميّز، والمعلّم الخفء — إن عمِل كلّ منها بمعزلٍ عن الآخر — لا يصنع أثرًا مستدامًا. القيمة تنشأ من **التكامل**: من اتّساق المكوّنات وتغذية بعضها بعضًا في منظومةٍ واحدة.

هذا هو جوهرُ التفكير المنظومي: أن ترى الكلّ لا الأجزاء فحسب، وأن تُدرك أنّ خللاً في حلقةٍ واحدةٍ يُضعف المنظومة كلّها. فبرنامجٌ إثراءٍ متميّزٌ بلا قيادةٍ داعمةٍ يذبل، واكتشافٌ عادلٌ بلا مناهجٍ متميزةٍ يتبعه يضيع، وتقنيةٌ متقدّمةٌ بلا فلسفةٍ تربويةٍ تنهيه.

**«النظام ليس مجموع مكوّناته، بل شبكة العلاقات بينها؛
وقوّته بقوة أضعف روابطها.»**

ومن هذا المنظور، يُعيد الفصلُ ترتيبَ ما سبق في صورة نظامٍ مستدامٍ تتساند أركائه، فلا يقوم ركنٌ إلا بالآخر.

أركان النظام المستدام 11-2

يُقوم النظام المستدام لتطوير الموهبة على أربعة أركانٍ تحملها قاعدةٌ من الأخلاقيات والحوكمة، وتُوجّها غايةً تحويل الإمكان إلى أثر:



الشكل 11-1 معمارية النظام المستدام: أربعة أركانٍ على قاعدةٍ من الأخلاقيات والحوكمة، تُوجّها غايةً الأثر.

تُتساند هذه الأركانُ كأعمدةٍ بناءٍ واحد؛ يُضعف غيابُ أحدها المنظومةَ كلّها. وكلّها تُستند إلى قاعدةٍ من الأخلاقيات والحوكمة تحفظ العدالة والاستمرارية، وتُتّجه نحو غايةٍ واحدة: الأثر النمائي في المتعلّم.

خصائص النظام المتكامل 11-3

يتميّز النظام المستدام بخصائص تجعله أكثر من مجموع أجزائه:

جدول 11-11 خصائص النظام المتكامل لتطوير الموهبة

الخاصية	مضمونها التطبيقي
الاتّساق	انسجام المكونات نحو رؤية نمائية واحدة
التكامل	تغذية كلّ مكونٍ للمكونات الأخرى
حلقات التغذية الراجعة	تعلم النظام من نتائجه وتحسين نفسه
المرونة التكيفية	الاستجابة للتغيّر دون فقدان الجوهر
الاستدامة	بقاء الأثر والجودة بعد الأفراد

⚠ مبدأ ناظم

أخطر ما يهدّد الأنظمة ليس ضعف مكوناتها، بل **تفكّك الروابط** بينها. فقد تجتمع مكونات ممتازة في مدرّسة واحدة دون أن تعمل كنظام؛ لأنّ كلّاً منها يعمل في عزلة. التكامل — لا الجودة المنفردة — هو الفارق.

11-4 من المبادرة إلى المؤسسة

الانتقال من «مبادرة» مؤقتة إلى «مؤسسية» مستدامة هو محكُّ النضج المنظومي. فالمبادرة تقوم على حمايس فرديّ وتمويلٍ ظرفي، بينما المؤسسة تقوم على سياساتٍ راسخة وثقافية ممتدة وقدرية موزعة. وهذا الانتقال — أو «المأسسة» (Institutionalization) — هو ما يجعل الأثر يبقى.

أفضل ممارسة عالمية

التغيير المنظومي المستدام: تُشير أدبيات تطوير الأنظمة إلى أنّ استدامة الإصلاح تتطلب موازنة بين السياسات والممارسات والثقافة معًا؛ فالإصلاح الذي يلمس طبقة واحدة (كالتدريب وحده) سرعان ما يتلاشى، بينما يدوم ما يتجذر في الثقافة المؤسسية.

Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.)

وبهذا يكتمل المعنى: أنّ تطوير الموهبة مشروعٍ منظوميٍّ مؤسسي، لا حدث ولا بطولة فردية؛ وأنّ غايته أن يصبح رعاية الموهبة جزءًا من «طريقة عمل» المؤسسة، لا استثناءً طارئًا عليها.

دراسة حالة

تطبيق

السياق: منطقة تعليمية تملك مكوناتٍ ممتازة منفصلة: أداة اكتشاف متقدمة، ومناهج إثراء جيدة، ومعلمون مدربون — لكنّ الأثر العام ضعيف ومتفاوت.

التشخيص: غياب التكامل؛ تعمل المكونات في جزرٍ منعزلة، فلا تنتقل بيانات الاكتشاف إلى تصميم المناهج، ولا تُعدّي نتائج المتعلمين قرارات التطوير.

التدخل: ربط المكونات في منظومة واحدة عبر الملف الذكي وطلاقات تغذية راجعة، ومواءمة السياسات والثقافة. **النتيجة:** تحوّل الجزر المنعزلة إلى نظام متّسق، وارتفاع الأثر واستقراره عبر المدارس.

تؤكد الحالة رسالة الفصل: أنّ امتلاك المكونات شرط غير كافٍ؛ وأنّ هندسة الروابط بينها هي ما يحولها من قطع متناثرة إلى نظام يصنع أثرًا مستدامًا.

ملخص الفصل

- تطوير الموهبة لا يتحقق بمكوّن معزول، بل بمنظومة متكاملة تتساند أركانها.
- أركان النظام المستدام: فهم عميق للنمو، وتصميم دقيق للمناهج، وقيادة داعمة وكوادر مؤهلة، وتكنولوجيا واعية.
- تستند الأركان إلى قاعدة من الأخلاقيات والحوكمة، وتتجه نحو غاية الأثر النمائي.
- يتميز النظام المتكامل بالاتّساق والتكامل وحلقات التغذية الراجعة والمرونة والاستدامة.
- المؤسسة — الانتقال من المبادرة إلى المؤسسة — هي ما يجعل الأثر يبقى بعد الأفراد.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

التفكير المنظومي	المؤسسة
<i>Systems Thinking</i>	<i>Institutionalization</i>
رؤية الكلّ وعلاقات أجزائه لا الأجزاء منفصلة.	تحوّل المبادرة إلى ممارسة مؤسسية راسخة.
التكامل	حلقة التغذية الراجعة
<i>Integration</i>	<i>Feedback Loop</i>
تغذية المكونات بعضها بعضًا نحو غاية واحدة.	تعلم النظام من نتائجه وتحسين ذاته.
الاتّساق	المرونة التكيفية
<i>Alignment</i>	<i>Adaptive Resilience</i>
انسجام المكونات نحو رؤية نمائية واحدة.	الاستجابة للتغيّر دون فقدان الجوهر.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 حلّ نظام رعاية الموهبة في مؤسستك: أيُّ الأركان الأربعة أقوى، وأيُّها أضعف رابطاً؟
- 2 صف حالة تعمل فيها مكوّنات جيّدة في «جزر منعزلة»، واقترح كيف تربطها في نظام.
- 3 كيف تُصمّم حلقة تغذية راجعة تجعل نظامك يتعلّم من نتائج متعلّميّه؟
- 4 ما الخطوات العملية لنقل مبادرات ناجحة في مدرستك إلى ممارسة مؤسسية مستدامة؟
- 5 كيف تضمن أن تخدم التكنولوجيا الرؤية النمائية بدل أن تقودها؟

📖 مراجع الفصل

- [1] Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.
- [2] Senge, P. M. (2006). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Doubleday.
- [3] Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. PSPI, 12(1), 3–54.
- [4] Borland, J. H. (2003). Rethinking gifted education. Teachers College Press.
- [5] Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. ASCD.
- [6] Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. Educational Researcher, 32(6), 3–12.

12

التخصيص والتعلّم التكيفي والمسارات القائمة على الكفاءة

التقدّم بالإتقان لا بالزمن

يُمثّل هذا الفصل أحد أهمّ التحوّلات المفاهيمية في ميدان رعاية الموهوبين؛ فالموهبة لا تنمو ضمن مسارات ثابتة أو جداول زمنية موحّدة. والتخصيص والتعلّم التكيفي والمسارات القائمة على الكفاءة ضرورة نمائية لضمان عدالة الفرص وتعظيم الإمكان.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقّع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُعرّف التخصيص بوصفه تصميم تجربة تعلّم فريدة لكل متعلّم.
 - 2 يُميّز التعلّم التكيفي بوصفه استجابة فورية للأداء.
 - 3 يشرح مبدأ المسارات القائمة على الكفاءة: التقدّم بالإتقان لا بالزمن.
 - 4 يبرز كيف تتكامل هذه المفاهيم في منظومة واحدة لتطوير الموهبة.

12-1 تحوّل مفاهيمي كبير

قام النظام التعليمي التقليدي على فرضية ضمنية: أنّ المتعلّمين يتقدّمون بالوتيرة نفسها في الزمن نفسه. وهي فرضية تتعارض مع طبيعة الموهبة؛ إذ تنمو بسرعات متفاوتة بين المجالات والأفراد. ولذلك يَعدّ الإطار التخصيص والكفاءة **ضرورةً نهائيةً** لا خيارًا تكميليًا.

جوهرُ التحوّل أن تُحرّر التقدّم من قيد الزمن الموحد، وتُربطه بالإتقان **الفعلي**؛ فلا يُحبس الموهوب في انتظار أقرانه، ولا يُدفع متعلّم آخر إلى الأمام قبل أن يتقن. وبهذا تتحقّق عدالةٌ أعمق من «المساواة الشكلية»: عدالةٌ أن يحصل كلُّ متعلّم على ما يحتاجه بالقدر والوقت المناسبين له.

«العدالة ليست أن يسير الجميع بالسرعة نفسها، بل أن يجد كلُّ متعلّم المسار والوتيرة اللذين يُحقّقان إمكانه.»

التخصيص: تجربة فريدة 12-2

التخصيص هو تصميم تجربة تعلّم فريدة تراعي قدرة المتعلّم واهتمامه ووتيرته وأهدافه. وهو يتجاوز «التمايز» الذي يُكيّف تعليمًا واحدًا لمجموعات، إلى بناء مسار شخصيّ ينطلق من المتعلّم نفسه ويُعيد إليه قدرًا من التحكم في تعلّمه.

Personalization

التخصيص

تصميم تجربة تعلّم فريدة لكلّ متعلّم تراعي قدرته واهتمامه ووتيرته وأهدافه، وتمنحه دورًا في توجيهها.

وللتخصيص أربعة مداخل متكاملة: تخصيص **الوتيرة** (سرعة التقدّم)، و**المسار** (تسلسل التعلّم)، و**المحتوى** (ما يُتعلّم وعمقه)، و**الهدف** (الغاية الشخصية). وكلّما اتّسع نطاق التخصيص، ازداد التعلّم ملائمةً للموهوب — شريطة ألاّ ينقلب عزلةً تحرمه من التعلّم الاجتماعي.

⚠ توازنٌ ضروري

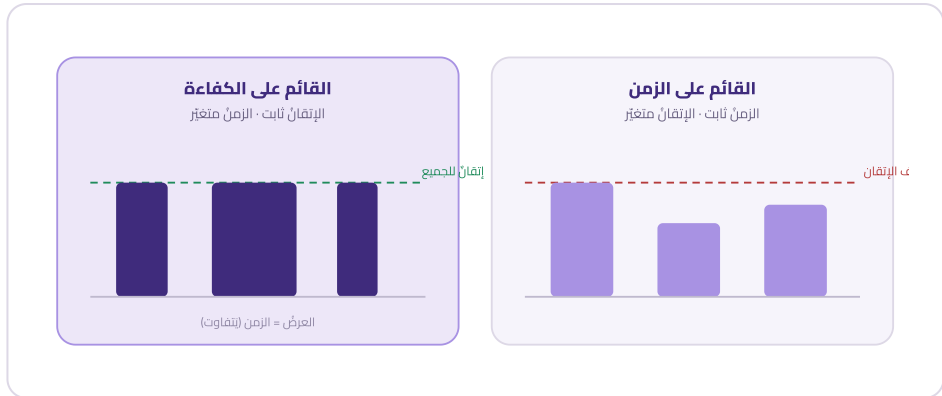
التخصيص لا يعني عزل المتعلّم في مسارٍ فرديّ مغلق؛ فالتعلّم الاجتماعيّ والحوار مع الأقران جزءٌ من النموّ. والتخصيص الحكيم يُوازن بين المسار الفردي والخبرة الجماعية.

التعلّم التكيفي: استجابة فورية 12-3

إذا كان التخصيص تصميمًا مسبقًا للمسار، فإنّ التعلّم التكيفي هو **استجابة فورية** أثناء التعلّم؛ إذ يُعدّل الخبرة لحظةً بلحظة بناءً على أداء المتعلّم؛ يرفع التحدي عند الإتيان، ويُقدّم دعمًا عند التعثر، فيُبقى المتعلّم في «منطقة النمو» باستمرار. وأهمية التكيف للموهوب أنّه يحلّ مشكلة «السقف المنخفض»؛ فبدلًا من انتظار المجموعة، يتقدّم بمجرّد إتقانه، ويواجه تحديًا متجددًا لا يدعه يركن إلى الملل. وهو بذلك ترجمة عملية لمبدأ «حافة القدرة» الذي مرّ في فصول سابقة. غير أنّ التكيف الآلي لا يُغني عن **المعلّم**؛ فالخوارزمية تُعدّل الصعوبة، لكنّ المعلّم يقرأ السياق والدافعية ويصنع المعنى. والتكامل بينهما — كما مرّ في فصل التكنولوجيا — هو الأمثل: تكيف آلي يُخدم حكمًا تربويًا إنسانيًا.

المسارات القائمة على الكفاءة 12-4

في النظام التقليدي، الزمن ثابت والإتقان متغيّر؛ ينتقل الجميع بانتهاء المدّة بصرف النظر عن إتقانهم. أمّا في المسارات القائمة على الكفاءة، فالإتقان ثابت والزمن متغيّر؛ لا يتقدّم المتعلّم حتى يتقن، لكنّه يتقدّم فور إتقانه.



الشكل 12-11 مقارنة بين المسار القائم على الزمن والمسار القائم على الكفاءة: نقل الثابت من الزمن إلى الإتقان.

أفضل ممارسة عالمية

التعليم القائم على الكفاءة (CBE): توصي الأدبيات بأن يتقدّم المتعلّمون بإثباتهم الإتقان لا بمرور الزمن، مع أهداف واضحة وتقويم مستمرّ ودعم متمايز — وهو مبدأً شديداً الملازمة للموهوبين الذين يتقنون بسرعة.

Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013). Mean what you say: CBE

التكامل في منظومةٍ واحدة 12-5

لا تعمل هذه المفاهيم الثلاثة منفردة، بل تتكامل في منظومةٍ واحدةٍ لتطوير الموهبة؛ إذ يرسم التخصيص المسار، ويضبط التعلّم التكيفي الوتيرة لحظيًا، وتحكم الكفاءة معيار التقدم — فتجتمع في تجربةٍ متّسقة:



الشكل 12-2 تكامل التخصيص والتعلّم التكيفي والكفاءة في منظومةٍ واحدةٍ لتطوير الموهبة.

وبهذا التكامل تكتمل صورته «المسار النمائي» للموهوب: مسارٌ مخصّصٌ يستجيب لأدائه، ويُقاس تقدّمه بإتقانه، ويُخدم غايةً تحويل إمكانه إلى أثر.

دراسة حالة 📄

تطبيق

السياق: طالب موهوب في الرياضيات أتقن محتوى صفّه مبكرًا، لكنّ النظام القائم على الزمن أبقاه ينتظر أقرانه، فبدأ يملّ ويتراجع.

التشخيص: سقف منخفض يفرضه قيّد الزمن الموحد؛ غياب التخصيص والكفاءة حبس إمكانًا جاهزًا للتقدّم.

التدخل: مسار مخصّص يسمح بالتقدّم بالإتقان، مدعوم بمنظومة تكيفية ترفع التحدي، مع حفاظ على مشاريع جماعية للتعلّم الاجتماعي. **النتيجة:** تقدّم سريع في مجال قوّته، وعودته الدافعية، دون عزلة اجتماعية.

تجسّد الحالة مبدأ الفصل: أنّ قيّد الزمن الموحد قد يخلق الإمكان؛ وأنّ تحرير التقدّم وربطه بالإتقان — مع توازن اجتماعي — يُطلق نموًّا كان محبوسًا.

ملخص الفصل

- الموهبة لا تنمو ضمن **جداول زمنية موحّدة**؛ والتخصيص والكفاءة ضرورة نمائية للعدالة وتعظيم الإمكان.
- التخصيص تصميم **تجربة فريدة** في الوتيرة والمسار والمحتوى والهدف، مع توازن اجتماعي.
- التعلّم التكيفي **استجابة فورية** تُبقي المتعلّم في منطقة النمو، ولا يُغني عن المعلم.
- المسارات القائمة على الكفاءة تنقل الثابت من الزمن إلى الإتيان: **التقدّم بالإتيان لا بالزمن**.
- تتكامل المفاهيم الثلاثة في منظومة واحدة تُحوّل الإمكان إلى أداء.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

التخصيص	الإتيان
<i>Personalization</i>	<i>Mastery</i>
تصميم تجربة تعلّم فريدة لكل متعلّم.	بلوغ مستوى الكفاية المطلوب فعليًا.
التعلّم التكيفي	منطقة النمو
<i>Adaptive Learning</i>	<i>Zone of Proximal Development</i>
استجابة فورية للأداء أثناء التعلّم.	حافّة القدرة بدعم مناسب.
التعليم القائم على الكفاءة	تخصيص الوتيرة
<i>CBE</i>	<i>Pacing</i>
التقدّم بإثبات الإتيان لا بمرور الزمن.	تكييف سرعة التقدّم وفق المتعلّم.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 كيف يُقَيّد «الزمنُ المودّد» نموّ الموهوبين في نظامك الحالي؟ واقترح بديلاً قائماً على الكفاءة.
- 2 صمّم مساراً مخصّصاً لمتعلّم موهوب في مجالٍ تختاره، محدّداً الوتيرة والمحتوى والهدف.
- 3 كيف تُوازن بين التخصيص الفردي والحاجة إلى التعلّم الاجتماعي والخبرة الجماعية؟
- 4 ما حدود التعلّم التكيفي الآلي؟ وأين يبقى دور المعلم لا غنى عنه؟
- 5 ضَع تصوّراً لتقويم يُثبت «الإتقان» يسمح للمتعلم بالتقدّم فور بلوغه.

📖 مراجع الفصل

- 1 Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013). Mean what you say: Defining and integrating personalized, blended and competency education. iNACOL.
- 2 Bray, B., & McClaskey, K. (2016). How to personalize learning. Corwin.
- 3 Sturgis, C., & Casey, K. (2018). Designing for equity: Leveraging competency-based education. Aurora Institute.
- 4 Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- 5 Pane, J. F., et al. (2017). Informing progress: Insights on personalized learning. RAND Corporation.
- 6 Rickabaugh, J. (2016). Tapping the power of personalized learning. ASCD.

13

تطوير الموهبة والتسريع والمسارات التعليمية المتقدمة

من الإمكان إلى الأداء المتميز

يُنقل هذا الفصل النظّر من الاكتشاف والتصنيف إلى النمو التدريجي وبناء الكفاءة على المدى الطويل، وصولًا إلى الانتقال من الإمكان إلى الأداء المتميز. ويُعالج التسريع بأنواعه والمسارات المتقدمة بوصفها أدوات لمواءمة وتيرة التعلّم مع جاهزية المتعلّم الموهوب.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُبرّر الانتقال من منطق التصنيف إلى منطق النمو التدريجي طويل المدى.
 - 2 يستعرض الأدلة البحثية على فاعلية التسريع وأمانه.
 - 3 يُميّز أنواع التسريع: الزمني والجزئي والمحتوى وبالمشاريع.
 - 4 يطبّق ضوابط الجاهزية في قرار التسريع، ويوظّف المسارات المتقدمة.

13-1 من التصنيف إلى النمو التدريجي

طالما انشغلت الأنظمة بسؤال «من الموهوب؟» أكثر من انشغالها بسؤال «كيف تنمو؟». ويُعيد الإطار التوازنَ بنقل البؤرة من الاكتشاف والتصنيف إلى النمو التدريجي وبناء الكفاءة على المدى الطويل. فالاكتشاف بداية الطريق لا نهايته؛ والغاية أن ينتقل الإمكانُ المرتفع إلى أداءٍ متميّزٍ عبر سلسلةٍ من التدخّلات المتدرّجة.

وفي هذا الإطار، يُصبح **التسريع** أداةً مركزية؛ لا بوصفه «قفزاً» فوق المراحل، بل بوصفه **مواعمةً** بين مستوى التعليم وجاهزية المتعلّم. فحين يكون المتعلّم جاهزاً لمحتوى أعلى، يُصبح إبقاؤه في مستواه العمري ظلماً تربوياً لا حمايةً له.

«التسريع ليس دفع الطفل إلى ما لا يُطبق، بل رفع المنهج إلى ما يستحق؛ مواعمةً لا مجازفة.»

التسريع: المفهوم والأدلة 13-2

التسريع من أكثر تدخلات تعليم الموهوبين دعمًا بالأدلة، ومع ذلك من أكثرها إثارة للتردد. فالمخاوف الشائعة على التوافق الاجتماعي والانفعالي — رغم وجاهتها الظاهرة — لم تجد سندًا قويًا في الأبحاث حين يتخذ القرار بناءً على جاهزية حقيقية.

أفضل ممارسة عالمية

تقرير «أمة مخدوعة» و«أمة مُمكنة»: خُص هذان التقريران المرجعيان — بمراجعة واسعة للأدلة — إلى أنّ التسريع المدروس فعال أكاديميًا وآمن اجتماعيًا وانفعاليًا لمعظم الموهوبين المؤهلين، وأنّ الإحجام عنه غالبًا ينبع من مخاوف لا تسندّها البيانات.

.Colangelo, Assouline, & Gross (2004); Assouline et al. (2015)

هذا لا يعني أنّ التسريع حلّ لكل موهوب؛ بل يعني أنّ رفضه المُسبق لا يستند إلى علم، وأنّ القرار ينبغي أن يكون فرديًا قائمًا على أدلة متعدّدة، لا على خوف عام أو سياسة جامدة.

أنواع التسريع 13-3

التسريع ليس صورةً واحدة؛ بل طيفٌ من الخيارات يمتدّ من تعديلاتٍ جزئيةٍ بسيطةٍ إلى نقلياتٍ زمنيةٍ كاملة، تُختار بحسب المجال والجاهزية:

جدول 13-1 أنواع التسريع وأمثلةها

النوع	مضمونه	مثال تطبيقي
التسريع الزمني	تجاوزُ صفّ دراسيّ كامل	الانتقالُ من الرابع إلى السادس
التسريع الجزئي	التقدّم في مادّةٍ بعينها	رياضياتٌ متقدّمةٌ مع بقاء الصف
التسريع بالمحتوى	محتوى أعمق وأعلى رتبة	منهجٌ مضغوطٌ ومُعَمَّق
التسريع بالمشاريع	إنتاجٌ متقدّم بمستوى الخبراء	بحثٌ أصيلٌ بإشراف مختصّ



الشكل 13-1 طيفُ خيارات التسريع، من التعديل الجزئي إلى النقلة الزمنية الكاملة.

غالبًا ما يكون التسريع الجزئي أو بالمحتوى مدخلًا أكثر مرونةً وأقلّ كلفةً اجتماعيةً؛ إذ يُتيح التقدّم في مجال القوّة دون اقتلاع المتعلّم من سياقه العمري.

ضوابط الجاهزية 13-4

قرار التسريع قرارٌ فرديٌّ دقيقٌ يستند إلى **جاهزية حقيقية** تُقدَّر بأدلةٍ متعدّدة: القدرة الأكاديمية، والنضج الاجتماعي والانفعالي، ودافعية المتعلّم ورغبته، ودعم الأسرة. ولا يتّخذ بناءً على مؤشّرٍ واحدٍ ولا ضغطٍ خارجي.

⚠️ توازنٌ أخلاقي

يقع قرار التسريع بين «حقّ» المتعلّم في تحدّي يناسبه و«حمايته» من ضغطٍ قد لا يحتمله. والحلُّ أن يبنى القرار على **أدوات جاهزية منظّمة** ومشاركة المتعلّم وأسرته، مع متابعةٍ لاحقةٍ تُتيح التعديل. فالجاهزية — لا العمر وحده — هي المعيار.

وتوفّر أدواتٌ مقيّنة — كمقياس آيوا للتسريع — إطارًا منظّمًا لتقدير الجاهزية بموضوعية، يجمع المؤشّرات المتعدّدة في قرارٍ مدروسٍ يُقلّل من أثر الانطباع الفردي.

المسارات التعليمية المتقدمة 13-5

إلى جانب التسريع، تُوقّر **المسارات المتقدمة** فرضًا لتعميق الأداء المتميّز وتوسيعه:

- ◆ **المقرّرات المتقدمة:** برامجٌ محتوى رفيعة تُتيح عمقًا جامعيًا مبكرًا.
- ◆ **التسجيل المزدوج:** دراسة مقرّراتٍ جامعيةٍ أثناء المرحلة المدرسية.
- ◆ **الإرشاد التخصّصي (Mentorship):** مرافقةٌ خبيرٍ في مجال شغف المتعلّم.
- ◆ **المسابقات والتجمّعات النوعية:** بياناتٌ مُتحدّيةٌ مع أقرانٍ متقاربين في القدرة.

وتُشترك هذه المسارات في غايّة واحدة: ألاّ يقف سقف المدرسة حاجزًا أمام إمكان تجاوزه. فحين يبلغ المتعلّم حدود ما تُتيح بيئته، تفتح هذه المسارات أمامه آفاقًا أرحب، وتُصله بخبراء وموارد ومجتمعاتٍ تُغذي تميّزه.

والمبدأ الناظم أنّ تطوير الموهبة **رحلةٌ ممتدّة**؛ والتسريع والمسارات المتقدمة محطاتٌ فيها تُواءم بين الجاهزية والفرصة، لا غاياتٍ في ذاتها.

دراسة حالة

تطبيق

السياق: طالبة في السابعة تُظهر قدرةً استثنائيةً في الرياضيات تفوق صفّها بسنوات، فاقترح المعلّم تجاوز صفّها كامل، بينما تخوّفت الأسرة على توافقها الاجتماعي.

القرار المدروس: بدلاً من التسريع الزمني الكامل، اعتمد **تسريع جزئي** في الرياضيات فقط، بعد تقدير جاهزية منظم ومشاركة الأسرة والطالبة.

النتيجة: تقدّم ملموس في مجال قوّتها دون اقتلاعها من أقرانها، ورّضا أسريّ عن قرار متوازن، مع إبقاء خيار التوسّع مفتوحاً وفق المتابعة.

تجسّد الحالة مبدأ الفصل: أنّ التسريع **طيّف** لا قرار ثنائي؛ وأنّ اختيار الصورة الأنسب بناءً على الجاهزية يُحقّق المواءمة المنشودة بأقلّ كلفة اجتماعية.

ملخص الفصل

- ينتقل الإبطاء من منطق **التصنيف** إلى منطق **النمو التدريجي** وبناء الكفاءة طويلة المدى.
- التسريع من أكثر التدخّلات دعمًا بالأدلة؛ فعّال أكاديميًا وآمن اجتماعيًا حين يُبنى على جاهزية حقيقية.
- للتسريع أنواعٌ متدرّجة: الزمني، والجزئي، وبالمدى، وبالمشاريع — طيفٌ يُختار وفق الجاهزية.
- قرار التسريع **فردِيّ** يستند إلى أدلّة متعدّدة وأدوات جاهزية منطّمة ومشاركة المتعلّم وأسرته.
- تُوسّع المسارات المتقدمة (المقرّرات المتقدمة، التسجيل المزدوج، الإرشاد) فرض الأداء المتميّز.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الجاهزية	التسريع
<i>Readiness</i>	<i>Acceleration</i>
استعداد أكاديمي ونفسي حقيقي للتقدّم.	مواصفة مستوى التعليم مع جاهزية المتعلّم.
التسجيل المزدوج	التسريع الجزئي
<i>Dual Enrollment</i>	<i>Subject Acceleration</i>
دراسة مقرّرات جامعية مبكرًا.	التقدّم في مادّة بعينها.
الإرشاد التخصّصي	التسريع الزمني
<i>Mentorship</i>	<i>Grade Skipping</i>
مرافقة خبير في مجال الشغف.	تجاوز صفّ دراسي كامل.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 ما المخاوف الشائعة حول التسريع في بيئتك؟ وكيف تُجيب عنها في ضوء الأدلة البحثية؟
- 2 لطالب موهوب في مجال واحد، أي أنواع التسريع أنسب له؟ وما مبررك؟
- 3 صمّم إجراءً لتقدير «الجاهزية» يجمع أدلة أكاديمية ونفسية ومشاركة الأسرة.
- 4 كيف تُوظّف المسارات المتقدمة لطالب بلغ سقف ما تُتيحه مدرسته؟
- 5 كيف تُوازن في قرار التسريع بين «حق» المتعلّم و«حمايته»؟

📖 مراجع الفصل

- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. University of Iowa. [1]
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). A nation empowered. University of Iowa. [2]
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39–53. [3]
- Assouline, S. G., et al. (2009). *Iowa Acceleration Scale* (3rd ed.). Great Potential Press. [4]
- Rogers, K. B. (2015). The academic, socialization, and psychological effects of acceleration. In *A Nation Empowered* (Vol. 2). [5]
- Olszewski-Kubilius, P. (2018). Talent development as a framework for gifted education. In *APA Handbook of Giftedness and Talent*. [6]

14

التقويم وقياس الأثر والتحسين المستمر

من «ماذا تعلّم؟» إلى «كيف تغيّر المتعلّم؟»

يُنقل هذا الفصل سؤال التقويم من «ماذا تعلّم الطالب؟» إلى سؤال أعمق: «كيف تغيّر المتعلّم؟». فالغاية تحليل التغيّر الحقيقي الذي تحدثه البرامج، عبر مزيج متوازن من الأدوات الكمية والنوعية، يرصد الأثر المعرفي والإبداعي والانفعالي والاجتماعي والسلوكي.

🎯 أهداف التعلّم

يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:

- 1 يُفرّق بين قياس «المخرجات» وقياس «الأثر النمائي» في المتعلّم.
- 2 يُحدّد أبعاد الأثر الأربعة ويصمّم مؤشرات لكلٍّ منها.
- 3 يمزج بين الأدوات الكمية والنوعية في قياس الأثر.
- 4 يوظّف منهجية التحسين المستمر في تطوير البرامج.

14-1 من المخرجات إلى الأثر

كثيرًا ما يتوقّف تقويم البرامج عند سؤالٍ سطحي: «هل نُقِدت الأنشطة؟ وماذا تعلّم الطلاب؟». غير أنّ السؤالَ الأعمق — الذي يميّز التقويم النمائي — هو: «كيف تغيّر المتعلّم؟». فالعبرة ليست بكمّ ما قُدّم، بل بالأثر الذي أحدثه في نموّ المتعلّم.

هذا التحوّل ينقل التقويم من قياس المخرجات (Outputs) — وهي ما يُنتجه البرنامج — إلى قياس الأثر (Impact) — وهو التغيّر الحقيقي في المتعلّم. فبرنامجٌ قد يُنتج عشرات الأنشطة دون أن يحدث تغيّرًا يُذكر؛ والمعيّارُ الصادق هو التغيّر لا النشاط.

«لا يُقاس البرنامجُ بما بذله من جهد، بل بما أحدثه من تغيّر في المتعلّم؛ فالأثر — لا النشاط — هو الشاهد.»

ويستلزم قياس الأثر تحديد «ما الذي تتوقّع تغيّره؟» منذ البداية، ورصد نقطة الانطلاق (Baseline)، ثم تتبّع التغيّر عبر الزمن — وهو ما نُفصّله في هذا الفصل.

أبعاد الأثر 14-2

لا يقتصر أثر تطوير الموهبة على المعرفة؛ بل يمتدّ إلى أبعادٍ أربعةٍ متكاملة، إغفال أيٍّ منها يُعطي صورةً ناقصةً عن التغيّر الحقيقي:



الشكل 14-1 أبعاد الأثر الأربعة: المعرفي، والإبداعي، والانفعالي-الاجتماعي، والسلوكي-التطبيقي.

قياس الأبعاد الأربعة معًا يكشف صورةً متوازنة؛ فقد يرتفع الأثر المعرفي بينما يتعزّز الانفعالي، أو يظهر الإبداع دون أن ينتقل إلى تطبيقٍ واقعي. والتقويم الشامل وحده يكشف هذه الفجوات ويؤوِّج التحسين.

14-3 المزج بين الكمي والنوعي

لا تكفي الأرقام وحدها لقياس التغيّر الإنساني، ولا تكفي الانطباعات النوعية. والتقويم الرصين يمزج بينهما في تصميم متكامل؛ فالكمي يُقدّر «كم؟»، والنوعي يُفسّر «كيف ولماذا؟»:

جدول 14-1 تكامل الأدوات الكمية والنوعية في قياس الأثر

البُعد	أدوات كمية	أدوات نوعية
المعرفي	اختبارات أداء ودرجات تقدّم	تحليل أعمال ومقابلات
الإبداعي	مقاييس طلاقة وأصالة	تقويم نواتج أصيلة
الانفعالي-الاجتماعي	مقاييس اتجاهات ورفاه	ملاحظات ويوميّات تأقلمية
السلوكي-التطبيقي	مؤشّرات نقل وتطبيق	دراسات حالة وشهادات

⚠ مبدأ منهجي

يُعزّز التثليث (Triangulation) — جمع الأدلّة من مصادر وأدوات متعدّدة — صدق الاستنتاج؛ فحين تلتقي الأرقام والشهادات على النتيجة نفسها، تزداد الثقة في أنّ التغيّر حقيقيّ لا عرضي.

14-4 منهجية قياس الأثر

يُستند قياس الأثر إلى **نموذج منطقي** (Logic Model) يربط ما نفعله بما نتوقع تغييره؛ فينتقل من المدخلات إلى الأنشطة إلى المخرجات وصولاً إلى الأثر النهائي، ويحدد لكل حلقة مؤشراتها:



الشكل 14-2 سلسلة الأثر (النموذج المنطقي): من المدخلات إلى الأثر النهائي الحقيقي.

أفضل ممارسة عالمية

نظرية التغيير والنموذج المنطقي: تُوصي أدبيات تقويم البرامج ببناء «نظرية تغيير» صريحة تربط الأنشطة بالنتائج المتوقعة، ثم اشتقاق مؤشرات قابلة للقياس منها — فيُصبح التقويم موجّهًا بالهدف لا عشوائيًا.

.W. K. Kellogg Foundation. (2004). Logic Model Development Guide

التحسين المستمر 14-5

قياس الأثر ليس غايةً في ذاته، بل وسيلةً **للتحسين المستمر**؛ فالبيانات التي لا تُترجم إلى قرارات تطوير تبقى أرقامًا بلا قيمة. ولذلك يَنتظم قياس الأثر في حلقةٍ متجدّدة: نَخطّط، فنُنفّذ، فنُدرس النتائج، فنَتمرّف بالتحسين — ثم نُعيد الكرّة بمعرفةٍ أعمق. وهذه الثقافة — ثقافة «التعلّم من البيانات» — هي ما يُحوّل البرنامج من كيانٍ ساكنٍ إلى كائنٍ يتطوّر؛ يتعلّم من كلّ دورٍ ويُحسّن نفسه، تمامًا كما نريد لمتعلمينا أن يفعلوا.

«المؤسسة التي تقيس أثرها ولا تتعلّم منه، كالطبيب الذي يُشخّص ولا يُعالج؛ القياس مقدّمٌ للتحسين لا بديلٌ عنه.»

وبهذا يكتمل المعنى: تقويمٌ يقيس التغيّر الحقيقي، بأدواتٍ متكاملة، ضمن نموذجٍ منطقيٍّ واضح، يُغذي حلقة تحسينٍ لا تتوقّف — فيغدو التقويم محرّكًا لتطوير الموهبة لا مجرّد حكمٍ عليها.

دراسة حالة 📄

تطبيق

السياق: برنامج للموهوبين يُقيّم نجاحه بعدد الأنشطة المنقّذة ورضا المشاركين فقط؛ فيدا «ناجدا» في التقارير، بينما لم يظهر أثر نمائِي واضح في المتعلّمين.

التشخيص: قياس المخرجات لا الأثر؛ غياب خطّ أساس ومؤشّرات للأبعاد الأربعة جعل «النشاط» يُموّه غياب «التغيّر».

التدخّل: بناء نموذج منطقيّ ومؤشّرات للأبعاد الأربعة، وقياس قبليّ وبعديّ يمزج الكميّ والنوعي، وحلقة تحسين دورية. **النتيجة:** انكشفت فجوات خفية (أثر معرفيّ جيّد مقابل ضعف تطبيقي)، فوجّه التطوير إليها وارتفع الأثر الكليّ.

تجسّد الحالة رسالة الفصل: أنّ «النشاط» قد يُخفي غياب «الأثر»؛ وأنّ قياس التغيّر الحقيقي — لا الانشغال — هو ما يكشف الحقيقة ويوجّه التحسين.

ملخص الفصل

- ينتقل التقويم من «ماذا تعلّم؟» إلى «كيف تغيّر المتعلّم؟»؛ من المخرجات إلى الأثر.
- للأثر أربعة أبعاد: المعرفي، والإبداعي، والاندفاعي-الاجتماعي، والسلوكي-التطبيقي.
- يمزج التقويم الرصين بين الأدوات **الكمية والنوعية**، ويُعزّز صدقه بالتثليث.
- يستند قياس الأثر إلى **نموذج منطقي** يربط المدخلات بالأثر النمائي عبر مؤشرات.
- قياس الأثر وسيلة **للتحسين المستمر**؛ والبيانات بلا قرار تطوير بلا قيمة.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

نظرية التغير	الأثر
<i>Theory of Change</i>	<i>Impact</i>
تصوّر صريح لكيفية إحداث الأثر.	التغيّر الحقيقي الذي يحدثه البرنامج في المتعلّم.
التثليث	المخرجات
<i>Triangulation</i>	<i>Outputs</i>
جمع الأدلة من مصادر متعدّدة لتعزيز الصدق.	ما يُنتجه البرنامج من أنشطة ونواتج.
التحسين المستمر	النموذج المنطقي
<i>Continuous Improvement</i>	<i>Logic Model</i>
حلقة تعلّم من البيانات وتطوير دوري.	سلسلة المدخلات والأنشطة والمخرجات والأثر.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 كيف يُقَيِّم برنامجك نجاحه حاليًا؛ بالمخرجات أم بالأثر؟ وكيف تنقله نحو قياس التغيير الحقيقي؟
- 2 صمّم مؤشرًا واحدًا لكلٍّ من أبعاد الأثر الأربعة في برنامجٍ تختاره.
- 3 اختر بُعدًا من أبعاد الأثر، وبيِّن كيف تُمزج فيه أداةً كميةً وأخرى نوعية.
- 4 ارسم نموذجًا منطقيًا مبسّطًا لبرنامجك يربط أنشطته بالأثر المتوقع.
- 5 كيف تجعل بيانات قياس الأثر تُغذي حلقة تحسين فعليةً لا تقارير تُحفظ؟

📖 مراجع الفصل

- W. K. Kellogg Foundation. (2004). Logic model development guide. Battle Creek, MI. [1]
- Patton, M. Q. (2008). Utilization-focused evaluation (4th ed.). Sage. [2]
- VanTassel-Baska, J., & Feng, A. X. (2004). Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement. Prufrock Press. [3]
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). Sage. [4]
- Bryk, A. S., et al. (2015). Learning to improve: How America's schools can get better at getting better. Harvard Education Press. [5]
- Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Corwin Press. [6]

15

القيادة والإبداع والابتكار في تعليم الموهوبين

من التفوق إلى التأثير

القيادة كفاءةً نمائيةً قابلةً للتعلّم، لا سمةً فطريةً مقصورةً على قلة؛ فهي قدرةٌ على التأثير الواعي، ومسؤوليةٌ أخلاقية، ومهارةٌ في توجيه الذات والآخرين. ويُعنى هذا الفصل بتنمية القيادة والإبداع لدى المتعلّمين الموهوبين، ونقلهم من التفوّق الفردي إلى التأثير في محيطهم.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقّع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُبرّر كون القيادة كفاءةً نمائيةً قابلةً للتعلّم لا سمةً فطرية.
 - 2 يُحدّد أبعاد القيادة: التأثير الواعي والمسؤولية الأخلاقية وتوجيه الذات والآخرين.
 - 3 يُميّز أنواع القيادة لدى الموهوبين: الفكرية والإبداعية والعلمية والاجتماعية.
 - 4 يُصمّم خبرات تنقل المتعلّم من التفوّق الفردي إلى التأثير المجتمعي.

15-1 القيادة كفاءةً تتعلّم

يشيع تصوّر يختزل القيادة في سماتٍ فطريةٍ يملكها قلة. غير أنّ الإطار يَري القيادة كفاءةً نمائيةً قابلةً للتعلّم: مجموعةٌ من المهارات والاتجاهات تُنمّى بالخبرة والتدريب والتأمل، كسائر الكفايات. وهذا التحوّل يفتح باب تنمية القيادة لكلّ موهوبٍ مؤهّل، لا انتظار ظهورها تلقائيًا لدى بعضهم.

والقيادة في جوهرها قدرةٌ على التأثير الواعي مقتزنةً بمسؤوليةٍ أخلاقية؛ فليست تسلّطًا ولا مجرّد منصب، بل قدرةٌ على توجيه الذات والآخرين نحو غايةٍ نبيلة. ولأنّ الموهوبين كثيرًا ما يُصبحون مؤثرين في مجالاتهم، فإنّ إعدادهم قياديًا وأخلاقيًا مسؤوليةٌ تربويةٌ لا تقلّ أهميةً عن تنمية قدراتهم المعرفية.

«أن تُنمّي قدرة الموهوب دون أن تُنمّي ضميره القيادي، أن
تصنع قوّة بلا بوصلة؛ والتأثير بلا أخلاقٍ خطر.»

أبعاد القيادة 15-2

تقوم القيادة النمائية على ثلاثة أبعاد متلازمة، يُكْمَل كلُّ منها الآخر:

- ◆ **التأثير الواعي:** القدرة على إحداث أثرٍ في الآخرين عن وعي بالهدف والوسيلة، لا بالمصادفة أو الهيمنة.
- ◆ **المسؤولية الأخلاقية:** إدراك أن التأثير أمانة؛ فيُوجّه نحو الخير العام، ويُراعي كرامة الآخرين وحقوقهم.
- ◆ **توجيه الذات والآخرين:** القدرة على ضبط النفس وتنظيمها أولاً، ثم توجيه الآخرين بالقدوة والإلهام.

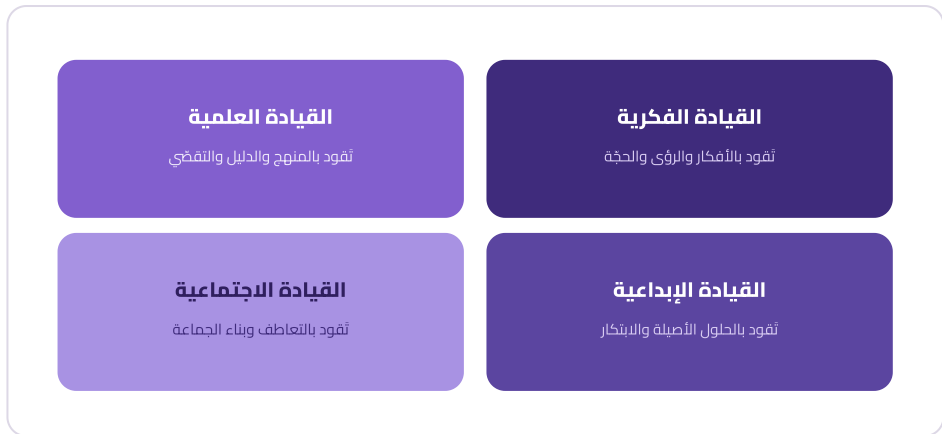
وتلتقي هذه الأبعاد الثلاثة بفصول سابقة؛ فـ«توجيه الذات» يستند إلى الكفايات الانفعالية والاجتماعية (الفصل الخامس)، و«التأثير الواعي» يستلزم تفكيرًا عالي الرتبة (الفصل الثالث)، و«المسؤولية الأخلاقية» تتّصل بالبعد الأخلاقي للموهبة (الفصل التاسع والسادس عشر).

⚠ مبدأ ناظم

تبدأ القيادة من **قيادة الذات** قبل قيادة الآخرين؛ فمن لا يملك زمام انفعالاته ودافعيته يصعب أن يقود سواه. ولذلك فإن تنمية القيادة تبدأ من الداخل: الوعي بالذات وضبطها أساس التأثير في الخارج.

أنواع القيادة لدى الموهوبين 15-3

تظهر القيادة لدى الموهوبين في صورٍ متنوّعةٍ بحسب مجالاتهم وميولهم؛ ولكلّ نوعٍ سبيلُهُ في التنمية:



الشكل 15-1 أنواع القيادة الأربعة لدى الموهوبين، بتنوّع مجالاتها وسبل تنميتها.

لا يلزم أن يجمع الموهوب هذه الأنواع كلّها؛ بل يبرز غالبًا في نوعٍ يُناسب ميولَهُ ومجالَهُ. ودورُ المرّبي أن يكتشف **نمط قيادته** ويُنقّيه، بدل فرض نموذجٍ قياديٍّ واحدٍ على الجميع.

15-4 من التفوّق إلى التأثير

الغاية القصوى لتطوير الموهبة ليست تفوّقًا فرديًا ينغلق على صاحبه، بل **تأثير** يتجاوزه إلى محيطه. فالموهبة التي لا تتحوّل إلى إسهام نافع تبقى ناقصة التحقق. ومن هنا يربط الإطار القيادة بالإبداع والابتكار: فالقيادة الإبداعية هي القدرة على توليد الحلول الأصلية وتحويلها إلى قيمة لجماعة ومجتمع.

أفضل ممارسة عالمية

نموذج الحكمة والذكاء والإبداع المركّب (WICS): يرى ستيرنبرغ أنّ القيادة الفعّالة تجمع الإبداع (توليد الأفكار) والذكاء التحليلي (تقييمها) والعملية (تنفيذها) والحكمة (توجيهها للخير العام) — وهو إطار ملهم لتنمية قيادة موهوبة مسؤولة.

Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of leadership

وتنمّي هذه القيادة بخبرات أصيلة: مشروعات خدمية تحلّ مشكلات واقعية، وأدوات قيادية متدرّجة، وإرشاد يربط المتعلّم بقنوات مؤثرة. فالقيادة — كالإبداع — تُتعلّم بالممارسة المصحوبة بالتأمّل، لا بالتلقين.

دراسة حالة 📄

تطبيق

السياق: طالب موهوب متفوق علميًا، لكنه منعزل يؤثر العمل الفردي، ولا ينقل تفوقه إلى أثر في محيطه؛ فبدأ تميزه «محبوسًا».

التشخيص: تفوق فردي بلا قناة تأثير؛ غياب خبرات تنمي قيادته وتربط موهبته بإسهام مجتمعي.

التدخل: إسناد مشروع خدمي يحل مشكلة واقعية بقيادته، مع إرشاد من خبير، وأدوار قيادية متدرجة. **النتيجة:** تحول من «المتفوق المنعزل» إلى «المؤثر»؛ إذ وجد في القيادة الإبداعية قناة تنقل تفوقه إلى أثر يتجاوز.

تجسد الحالة رسالة الفصل: أن التفوق غاية ناقصة ما لم يتحول إلى تأثير؛ وأن تنمية القيادة هي الجسر الذي يعبر بالموهبة من الذات إلى المجتمع.

ملخص الفصل

- القيادة **كفاءة نمائية قابلة للتعلّم**، لا سمة فطرية مقصورة على فئة.
- تقوم على ثلاثة أبعاد: التأثير الواعي، والمسؤولية الأخلاقية، وتوجيه الذات والآخرين.
- تبدأ القيادة من **قيادة الذات** قبل قيادة الآخرين.
- تظهر بأنواع متنوعة: الفكرية، والإبداعية، والعلمية، والاجتماعية — يُنمى منها ما يناسب المتعلّم.
- غاية تطوير الموهبة الانتقال **من التفوّق إلى التأثير**؛ والقيادة الإبداعية جسّر هذا الانتقال.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

التأثير الواعي	القيادة
<i>Conscious Influence</i>	<i>Leadership</i>
إحداثُ أثرٍ عن وعي بالهدف والوسيلة.	كفاءة تأثيرٍ واعٍ ومسؤوليةٍ أخلاقية.
من التفوّق إلى التأثير	القيادة الإبداعية
<i>Excellence to Impact</i>	<i>Creative Leadership</i>
تحويلُ التميّز إلى إسهام مجتمعي.	القيادة بتوليد الحلول الأصلية.
نموذج WICS	قيادة الذات
<i>WICS Model</i>	<i>Self-Leadership</i>
جمعُ الإبداع والذكاء والحكمة في القيادة.	ضبط النفس وتوجيهها قبل الآخرين.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 كيف تُترجم مبدأ «القيادة كفاءة تُتعلَّم» إلى خبرات عملية في صفك؟
- 2 اختر طالبًا موهوبًا، وحدد نمط قيادته الأبرز من الأنواع الأربعة، واقترح سبيلًا لتنميته.
- 3 صمّم مشروعًا خدميًا ينقل متعلّمًا متفوّقًا من «التفوق الفردي» إلى «التأثير المجتمعي».
- 4 كيف تضمن أن تقترن تنمية القدرة القيادية بالمسؤولية الأخلاقية؟
- 5 كيف تبدأ بتنمية «قيادة الذات» قبل قيادة الآخرين لدى متعلّميك؟

📖 مراجع الفصل

- [1] Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of positive educational leadership. *Educational Psychology Review*, 17(3), 191–262.
- [2] Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77–113.
- [3] Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33–58.
- [4] Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1996). Leadership and gifted adolescents. In *Handbook of gifted education*.
- [5] Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.
- [6] Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Creative intelligence in the 21st century*. Sense Publishers.

16

الأخلاقيات والسياسات والاتجاهات المستقبلية

رؤية مستقبلية متوازنة

يُختم هذا الفصل الإطار بالنظر إلى البُعد الأخلاقي لرعاية الموهبة واستشراف مستقبلها؛ من احترام كرامة المتعلّم، وأخلاقيات الكشف والتقويم، والتسريع بين الحقّ والحماية، إلى التحوّل الرقمي والذكاء الاصطناعي وإعداد المعلّم للمستقبل — في **رؤية متوازنة** تنتقل بالموهبة من التفوّق إلى التأثير.

🎯 أهداف التعلّم

- يُتوقّع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
- 1 يُحلّل البُعد الأخلاقي لرعاية الموهبة وتوتّراته العملية.
 - 2 يُطبّق أخلاقيات الكشف والتقويم والتسريع في قراراته.
 - 3 يستشرف الاتجاهات المستقبلية في تعليم الموهوبين.
 - 4 يُوازن بين فرص التحوّل الرقمي ومخاطره في رؤية متّزنة.

16-1 البُعد الأخلاقي للموهبة

يُستند تطوير الموهبة إلى أساس أخلاقيٍّ جوهريٍّ **احترام كرامة المتعلّم**؛ فالموهوب إنسانٌ كاملٌ القيمة، لا «مشروع إنجاز» يُستثمر، ولا «درجة» تُصنّف. وكلُّ قرارٍ في رعايته — من الكشف إلى التسريع — يحمل بُعدًا أخلاقيًّا يمسّ حياته ومستقبله. وهذا البُعد ليس إضافةً على العلم، بل إطارٌ يحكمه؛ فالعلم يُخبرنا بما نَقدّر عليه، والأخلاق تُرشدنا إلى ما ينبغي فعله. وحين يَغيّب الميزانُ الأخلاقي، قد تنقلب أدواتُ الرعاية أدواتَ ضرر: تصنيفٌ يصم، أو ضغطٌ يُرهق، أو إقصاءٌ يظلم.

«قيمة الموهوب في إنسانيته أولًا، لا في إنجازهِ؛ ومن نسي هذا حوّل الرعاية إلى استثمارٍ يفقد فيه الإنسانُ غايته.»

ومن هذا الأساس تتفرّع توتّراتٌ أخلاقيةٌ عمليةٌ تُعالجها في الصفحة التالية: بين دقّة الكشف وعدالته، وبين حقّ التسريع وحماية المتعلّم، وبين قوّة التقنية وحدودها الإنسانية.

توتّرات أخلاقية عملية 16-2

تنطوي رعاية الموهبة على توتّرات أخلاقية لا تُحلّ بتزجيج مطلق لأحد الطرفين، بل بموازنة حكيمة تُقدّر في كلّ حالة على حدة:

جدول 16-1 توتّرات أخلاقية في رعاية الموهبة وسبيل موازنتها

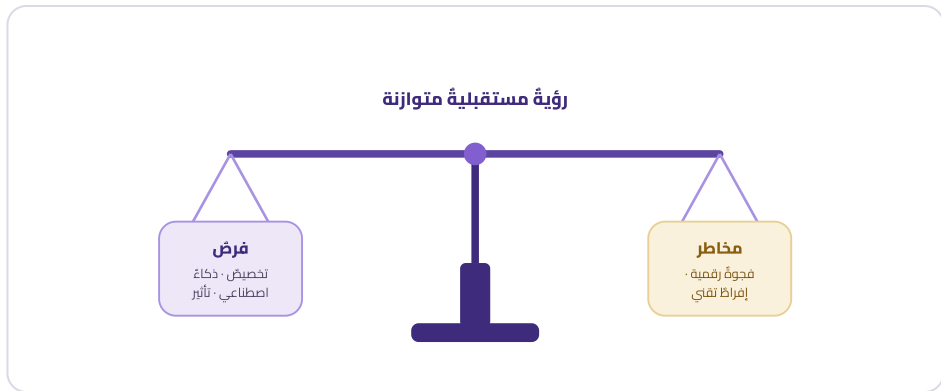
التوتّر	سبيل الموازنة
الكشف: الدقة مقابل العدالة	أدوات متعدّدة وعادلة ومعايير محلّية
التسريع: الحقّ مقابل الحماية	قرار فرديّ مبنيّ على جاهزية حقيقية
التصنيف: المنفعة مقابل الوصم	تصنيف يخدم الرعاية لا يحبس الهوية
التقنية: القوّة مقابل الخصوصية	إشراف بشريّ وأخلاقيات بيانات صارمة
التمييز: الفرد مقابل العدالة الجماعية	تعظيم الإمكان مع إتاحة الفرص للجميع

⚠ مبدأ ناظم

الأخلاق في هذه التوتّرات ليست قاعدة جامدة تُطوَّق آلياً، بل **حكمة عملية** تُوازن المصالح في سياق محدّد. ومعيارها الأعلى يبقى ثابتاً: مصلحة المتعلّم وكرامته أولاً.

الاتجاهات المستقبلية 16-3

يَتَشكَّل مستقبلُ تعليم الموهوبين بفعل تحولاتٍ كبرى ينبغي استشرافها والاستعدادُ لها: التحوُّل الرقمي والذكاء الاصطناعي، والانتقال من قياس التفوق إلى صناعة التأثير، وإعدادُ المعلِّم لأدوارٍ جديدة. غير أنَّ هذه الفرض تُلازمها مخاطرٌ تستوجب الضبط؛ فالمستقبلُ ميزانٌ بين الفرصة والخطر:



الشكل 16-1 ميزان المستقبل: موازنة واعية بين فرص التحول الرقمي ومخاطره.

أبرز ما يفرضه المستقبلُ على المعلِّم أن ينتقل من «ناقل للمعرفة» إلى **مصمِّم لخبراتٍ** ووسيطٍ بين المتعلِّم وعالمٍ غنيٍّ بالمصادر؛ وهو ما يستلزم إعدادًا جديدًا يُواكب هذه الأدوار، كما مرَّ في فصل الأدوار المهنية.

مخاطر ينبغي ضبطها 16-4

لا يكتمل استشراف المستقبل دون وعي بمخاطره؛ فالتفاؤل غير المنضبط قد يُعْمي عن أثمان باهظة. ومن أبرز المخاطر:

- ◆ **اتّساع الفجوة الرقمية:** أن تُصبح التقنية المتقدّمة حكرًا على القيسرين، فتتسع الفجوة بين من يملك الوصول ومن يحرم منه — فينقلب أداة العدالة أداة تمييز.
- ◆ **الإفراط في الاعتماد على التقنية:** أن تحلّ الشاشة محلّ العلاقة الإنسانية، وتختزل الموهبة في بيانات، ويضمّر الحسّ التربوي أمام الخوارزمية.
- ◆ **تنميظ التميّز:** أن تُعيد الأنظمة الذكية إنتاج تحيّزاتها، فتكافئ نمطًا واحدًا من التفوّق وتغفل تنوّع المواهب.

⚠️ تحذير ختامي

القاعدة التي يُكرّرها الإطار: **التقنية أداة لا غاية، وداعمة للمعلّم لا بديله عنه.** وضبط هذه المخاطر يبدأ من إبقاء الإنسان — متعلّمًا ومعلّمًا — في مركز المنظومة، لا في هامشها.

خاتمة الإطار: من الإمكان إلى الأثر 16-5

قدّم هذا الإطار رؤية معرفية ونمائية متكاملة تُعيد صياغة فهم رعاية الموهبة؛ بعيدًا عن التصنيفات الضيقة والقرارات اللحظية، وقريبًا من الإنسان بوصفه كيانًا ناميًا يحمل إمكانًا قابلاً للتحوّل.

وقد قضى بنا في مسارٍ متّسق: من الأسس النظرية التي ترى الموهبة مسارًا لا صفة، إلى اكتشافٍ عادلٍ وتقويمٍ داعم، فنمّو معرفيًّا وإبداعيًّا وانفعاليًّا، فتصميمٍ دقيقٍ للمناهج وقيادةٍ مؤهّلةٍ وتقنيّةٍ واعيةٍ، فأنظمةٍ مستدامةٍ يَتَوَجَّه الملقفُ الذكي وقياس الأثر، وصولًا إلى قيادةٍ وأخلاقياتٍ تنقل الموهبة من التفوّق إلى التأثير.

**«غاية الإطار أن يتحوّل كلُّ إمكانٍ إنسانيٍّ كامنٍ إلى أثرٍ
يبقى؛ فالموهبةُ أمانةٌ، ورعايتها مسؤوليةٌ، وتطويرُها
رسالة.»**

يبقى هذا الإطار — كالموهبة التي يصفها — كائنًا ناميًا قابلاً للإثراء والتطوير. وهو يدعو كلَّ معلّمٍ ومختصٍّ وقائدٍ إلى أن يكون شريكًا في تحقيق رؤيته: ألاّ يضيع إمكانُ إنسانيٍّ لقصورٍ في الرعاية، وأن يجد كلُّ موهوبٍ من يأخذ بيده من الإمكان إلى الأثر.

ملخص الفصل

- يستند تطوير الموهبة إلى أساس أخلاقي جوهريه احترام كرامة المتعلم؛ فقيمه في إنسانيته لا في إنجازهم.
- تحل التوتراث الأخلاقية (الكشف، والتسريع، والتصنيف، والتقنية) بموازنة حكيمة لا بتزجيج مطلق.
- يتشكل المستقبل بالتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي والانتقال من التفوق إلى التأثير.
- مخاطر ينبغي ضبطها: اتساع الفجوة الرقمية، والإفراط في الاعتماد على التقنية، وتنميظ التميز.
- الرؤية المتوازنة تبقى الإنسان في مركز المنظومة، وتنقل كل إمكان من الإمكان إلى الأثر.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الحكمة العملية	البعد الأخلاقي
<i>Practical Wisdom</i>	<i>Ethical Dimension</i>
موازنة المصالح في سياق محدد.	إطار يحكم قرارات رعاية الموهبة.
استشراف المستقبل	كرامة المتعلم
<i>Foresight</i>	<i>Learner Dignity</i>
توقع التحولات والاستعداد لها.	قيمة المتعلم في إنسانيته أولاً.
من التفوق إلى التأثير	الفجوة الرقمية
<i>Excellence to Impact</i>	<i>Digital Divide</i>
غاية الإطار الكبرى.	تفاوت الوصول إلى التقنية وفرصها.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 اختر توتراً أخلاقياً من الجدول، وصف موقفًا واجهته فيه، وكيف وازنت بين طرفيه.
- 2 كيف تضمن أن يخدم التحوُّل الرقمي العدالة بدل أن يُوسِّع الفجوة الرقمية في سياقك؟
- 3 ما الأدوار الجديدة التي يفرضها المستقبل على معلِّم الموهبة؟ وكيف تستعدُّ لها؟
- 4 كيف تُترجم مبدأ «الإنسان في مركز المنظومة» إلى ممارساتٍ عند توظيف التقنية؟
- 5 بعد قراءتك للإطار كاملاً: ما أهمُّ تحوُّلٍ ستحدثه في ممارستك لرعاية الموهبة؟

📖 مراجع الفصل

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). Giftedness and talent in the 21st century. Sense Publishers. [1]
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). Maximizing potential: A school-based conception of psychosocial development. High Ability Studies. [2]
- Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2016). Excellence gaps in education. Harvard Education Press. [3]
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. [4]
- Sternberg, R. J. (2021). Adaptive intelligence. Cambridge University Press. [5]
- Dai, D. Y. (2020). Rethinking human potential from a talent development perspective. Journal for the Education of the Gifted, 43(1), 19–37. [6]

17

الموهوبون مزدوجو الاستثناء

حين تجتمع الموهبة مع تحدٍّ في التعلم

من أكثر الفئات إهمالًا في رعاية الموهبة مزدوجو الاستثناء: متعلّمون يحملون إمكانًا مرتفعًا مصحوبًا بصعوبة تعلّم أو اضطراب انتباه أو طيف توحد. فموهبتهم تُخفي احتياجاتهم، واحتياجاتهم يُخفي موهبتهم؛ فيسقطون من شبكتي الموهبة والتربية الخاصة معًا. ويُعنى هذا الفصل باكتشافهم ورعايتهم بنهج يبدأ من القوة.

🎯 أهداف التعلم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن: يُعرّف مزدوجي الاستثناء ويشرح ظاهرة «الإخفاء المتبادل».
- 2 يُميّز الأنماط الثلاثة لإخفاء الموهبة والصعوبة.
- 3 يُوظف أساليب اكتشاف تكشف الإمكان خلف الصعوبة.
- 4 يُصمّم تدخلًا قائمًا على القوة مع تيسيرات للاحتياج.

17-1 من هم مزدوجو الاستثناء؟

مزدوجُ الاستثناء (Twice-Exceptional أو «2e») متعلّم يجمع بين إمكانٍ موهوبٍ مرتفعٍ واستثناءٍ آخر — كصعوبة تعلّم محدّدة، أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، أو اضطراب طيف التوحّد، أو إعاقة حسّية أو حركية. وهو ليس «موهوبًا أقلّ» ولا «ذا احتياج فقط»، بل الاثنين معًا في آنٍ واحد.¹

Twice-Exceptional (2e)

مزدوج الاستثناء

متعلّم يحمل إمكانًا موهوبًا مرتفعًا مصحوبًا باستثناءٍ آخر (صعوبة تعلّم أو اضطراب أو إعاقة) يستلزم رعايةً مزدوجةً للقوّة والاحتياج معًا.

المشكلة الجوهرية أنّ النظام ينظر إلى المتعلّم بعين واحدة: فإمّا يرى موهوبًا فيُهلّل صعوبته، أو يرى ذا صعوبة فيُهلّل إمكانه. وكثيرًا ما يُفضي ذلك إلى تشخيص خاطئ، أو إلى «متوسط زائف» حين تُعوّض الموهبة الصعوبة فيبدو الأداء عاديًا بينما يعاني المتعلّم في صمت.

1. Leveraging strengths: Twice-exceptional students. Gifted .Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). *Child Quarterly*, 58(4).

أنماط الإخفاء المتبادل 17-2

يظهر مزدوجو الاستثناء في ثلاثة أنماط بحسب أي الجانبين يغلب على الآخر، ولكل نمط خطره في الاكتشاف:



الشكل 17-1 الأنماط الثلاثة لإخفاء الموهبة والصعوبة لدى مزدوجي الاستثناء.

أخطر الأنماط هو **الثالث**؛ إذ تتعادل الموهبة والصعوبة فتُلغِي كلُّ منهما أثر الأخرى ظاهريًّا، فيبدو المتعلِّم «عاديًّا» ويُحرِّم من رعاية الموهبة ومن دعم الصعوبة معًا — رغم أنه أحوُّ الناس إليهما.

الاكتشاف والتقويم المزدوج 17-3

يستلزم اكتشاف مزدوجي الاستثناء نظرةً مزدوجةً لا تكتفي بالمتوسطات؛ إذ يُخفي «المعدّل العام» تباينًا حادًا بين قدراتٍ عاليةٍ جدًا وأخرى متعثرة. ومن مفاتيح كشفهم:

- ◆ النظر إلى التباين الداخلي في الملمح المعرفي لا إلى الدرجة الكلية.
- ◆ فصل القدرة عن الأداء؛ فقد يُخفي ضعفُ مهارةٍ أساسيةٍ (كالكتابة) قدرةً استدلاليةً عالية.
- ◆ تعدّد المصادر والأدوات، وإشراك مختصي التربية الخاصة مع مختصي الموهبة.
- ◆ الانتباه إلى الإحباط والقلق بوصفهما مؤشراتٍ على فجوةٍ بين الإمكان والأداء.

أفضل ممارسة عالمية

التعرّف القائم على القوة: تُوصي الأدبيات بالبدء من رصد مواطن القوة الاستثنائية ثم البحث عما يُعيق ظهورها، لا العكس؛ فهذا النهج يكشف الإمكان المحجوب ويحمي الدافعية.

.Baum, Schader, & Hébert (2014). Leveraging Strengths

التدخل القائم على القوة 17-4

يقوم التدخل الفعّال على مبدأ واضح: **القوة أولاً، والتيسير ثانياً**. فبدلاً من حصر المتعلّم في معالجة ضعفه، تبدأ من تنمية موهبته بوصفها مدخلاً للثقة والدافعية، ثم نُقدّم تيسيراتٍ تُلَفِّح حول الصعوبة دون أن تحدّ من التحدّي المعرفي.

تطبيق

دراسة حالة

السياق: طالب ذو قدرٍ علميةٍ لافتة، لكنّه يُعاني عُسر قراءةٍ يُبطئ كتابته؛ فُصِّل «متوسطاً» وأُهملت موهبته.

القراءة المزدوجة: تباينٌ حادٌّ بين استدلالٍ علميٍّ عالٍ ومهارةٍ كتابيةٍ متعذّرة — نمطٌ ثالثٌ كلاسيكي.

التدخل: إثراءٌ علميٌّ متقدّم (القوة)، مع تيسيراتٍ للكتابة (تقنيات تحويل الكلام إلى نصّ، وقتٌ إضافي). **النتيجة:** ظهورٌ إمكانٍ علميٍّ متميّز، وتحسّن الثقة، وتراجع الإحباط.

الدرش الجوهري: أنّ مزدوجي الاستثناء لا يحتاجون «تخفيض السقف»، بل رفع السقف مع إزالة العوائق؛ فالتحدّي المعرفيُّ العالي حقٌّ لهم كسائر الموهوبين.

ملخص الفصل

- مزدوجو الاستثناء يجمعون إمكانًا موهوبًا مع استثناء آخر؛ فيسقطون من شبكتي الموهبة والتربية الخاصة.
- ظاهرة الإخفاء المتبادل ثلاثة أنماط، أخطرها «المتوسط الزائف» الذي يحرمهم من كل دعم.
- اكتشافهم يتطلب النظر إلى التباين الداخلي وفصل القدرة عن الأداء وتعدد المصادر.
- التدخل الفعال قائم على القوة: تنمية الموهبة أولًا، ثم تيسيرات تلتف حول الصعوبة.
- حقهم في التحدي المعرفي العالي قائم كسائر الموهوبين، مع إزالة العوائق لا خفض السقف.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

النهج القائم على القوة <i>Strength-Based</i> البدء من تنمية الموهبة لا الصعوبة.	مزدوج الاستثناء <i>Twice-Exceptional (2e)</i> موهبة مصحوبة باستثناء آخر.
التيسيرات <i>Accommodations</i> تعديلات تلتف حول الصعوبة دون خفض التحدي.	الإخفاء المتبادل <i>Masking</i> حجب الموهبة والصعوبة كل للأخرى.
التباين الداخلي <i>Intra-individual Variability</i> فجوة حادة بين قدرات الفرد نفسه.	المتوسط الزائف <i>False Average</i> أداء يبدو عادةً لتعادل القوة والصعوبة.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 هل في صفك متعلّم قد يكون «متوسطًا زائفًا»؟ ما المؤشّرات التي تدفعك للتحقّق؟
- 2 كيف يُمكن أن يُخفي ضعفٌ مهاريّةٍ أساسيّةٍ قدرةً عاليةً لدى أحد طلابك؟
- 3 صمّم تدخّلًا «قائمًا على القوّة» لطالبٍ موهوبٍ ذي صعوبةٍ في الكتابة.
- 4 كيف تُنسّق بين مختصّ الموهبة ومختصّ التربية الخاصة لخدمة مزدوج الاستثناء؟
- 5 ما التيسيرات التي تُزيل العائق دون أن تُخفض التحديّ المعرفي؟

📖 مراجع الفصل

- [1] Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Leveraging strengths: A practical guide to twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311–327.
- [2] Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230.
- [3] Foley-Nicpon, M., & Assouline, S. G. (2015). Counseling considerations for twice-exceptional students. *Journal of Counseling & Development*, 93(2).
- [4] Trail, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children*. Prufrock Press.
- [5] Gilman, B. J., et al. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities. *SAGE Open*, 3(3).

18

العدالة والفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً

ألا يضيع إمكانٌ لاختلاف ظرفٍ أو خلفية

تنتشر الموهبة في كلِّ الفئات بالقدر نفسه، لكنَّ فرض اكتشافها ورعايتها لا تتاح بالعدل، فنمَّة فئاتٌ تُمثَّل في برامج الموهوبين تمثيلاً أقلَّ بكثيرٍ من نسبتها الحقيقية. ويُعنى هذا الفصلُ بفهم هذه الفجوة وأسبابها، واستراتيجيات سدّها بما يضمن ألا يضيع إمكانٌ إنسانيٌّ لاختلاف ظرفٍ أو خلفية.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادراً على أن:
 - 1 يُبرز كون العدالة قضيةً مركزيةً في رعاية الموهبة لا ملحقاً بها.
 - 2 يُحدّد الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً وأسباب ضعف تمثيلها.
 - 3 يشرح مفهوم «فجوات التميّز» (Excellence Gaps).
 - 4 يوظف استراتيجيات مثبتة لرفع تمثيل الفئات المُقصاة.

العدالة قضية مركزية 18-1

إذا كانت الموهبة إمكاناً إنسانياً كاملاً، فإنّ توزيعها لا يعرف الحدود الاجتماعية؛ فهي موجودة في كلّ بيئة وطبقة وثقافة. غير أنّ الواقع يُظهر أنّ برامج الموهوبين تميل إلى تمثيل فئاتٍ بعينها أكثر من غيرها — لا لأنّ الموهبة أكثر فيها، بل لأنّ فرص اكتشافها ورعايتها أكثر إتاحةً لها.

وهذا يجعل العدالة قضيةً مركزيةً لا ملحقاً تجميلاً؛ فكلّ إمكانٍ يضيع لقصورٍ في العدالة هو خسارةٌ للفرد وللمجتمع معاً. والعدالة هنا لا تعني تخفيف المعايير، بل تكافؤ الفرص في إظهار الإمكان بلغاتٍ مختلفة.

«ليست المشكلة أنّ الموهبة أندر في بعض الفئات، بل أنّ
أبصارنا أضعف في رؤيتها هناك.»

الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً 18-2

تشارك عدّة فئات في ضعف تمثيلها في برامج الموهوبين، ولكلّ منها سبب بنيوي يستلزم معالجة خاصة:

جدول 18-1 الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً وأسباب ضعف التمثيل

الفئة	سبب ضعف التمثيل
متعلّمو البيئات منخفضة الدخل	قلّة الفرص الإثرائية وأدوات متحيّزة
متعلّمو اللغة الثانية	حاجز لغويّ يخفي القدرة الحقيقية
الموهوبات (الإناث)	توقعات نمطية في بعض المجالات
ذوو تدنيّ الإنجاز	فجوة بين القدرة والأداء تُساء قراءتها
مزدوجو الاستثناء	إخفاء متبادل بين الموهبة والصعوبة
الموهوبون في مناطق نائية	محدودية الوصول للبرامج والكوادر

القاسم المشترك أنّ ضعف التمثيل ليس انعكاساً لنقص الموهبة، بل لخلل في أدوات الاكتشاف أو إتاحة الفرص. ومن ثمّ فإنّ معالجته تبدأ من إصلاح النظام لا من «تعويض» المتعلّم.

18-3 فجوات التميز

يُكمّل مفهوم **فجوات التميز** (Excellence Gaps) مفهوم فجوات التحصيل المعروف؛ فبينما تُركّز الأخيرة على الفروق في الحد الأدنى، تُبرز فجوة التميز الفروق بين الفئات في أعلى مستويات الأداء. فحتى حين تتقلّص فجوة التحصيل، قد تبقى فجوة التميز واسعة؛ إذ تصل فئات أقل إلى القمة.¹

أهمية هذا المفهوم أنّه يكشف خللاً يختفي خلف المتوسطات: فقد يبدو نظام «عادلاً» في رفع الحد الأدنى، بينما يُخفي في إيصال موهوبي الفئات المُقصاة إلى أعلى ما يستطيعون. وعلاج فجوة التميز يتطلّب سياساتٍ تستهدف القمة لا القاعدة فقط.

⚠ مبدأ ناظم

رفع الحد الأدنى ضروري، لكنّه لا يكفي وحده للعدالة في الموهبة؛ فالعدالة الكاملة تقتضي أيضاً أن يصل موهوبو كلّ فئة إلى أعلى ما يمكنهم، لا إلى المتوسط فحسب.

1. Excellence gaps in education. Harvard Education Press. Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2016)

استراتيجيات سدّ الفجوة 18-4

- تنوّعت الاستراتيجيات المثبتة لرفع تمثيل الفئات المُقصاة، وأبرزها:
- ♦ **الفحص الشامل** لكلّ الطلاب بدل الاعتماد على الإحالة المتحرّزة.
- ♦ **المعايير المحليّة** التي تُقارن المتعلّم بأقرانه في سياقه.
- ♦ **الإعداد المسبق** (Frontloading): إتاحة خبراتٍ إثرائيّةٍ مبكّرةٍ تُهيّئ الإمكان للظهور.
- ♦ أدوات أقلّ تحيزاً ثقافياً (كالاختبارات غير اللفظية حين يلزم).

أفضل ممارسة عالمية

الفحص الشامل + المعايير المحليّة: أظهرت دراساتٌ ميدانيّةٌ أنّ هذا المزيج يرفع تمثيل الفئات منخفضة الدخل والأقليات بنسبٍ كبيرةٍ دون خفض مستوى البرنامج.

.Card & Giuliano (2016); Peters et al. (2019)

تطبيق

دراسة حالة

السياق: منطقةٌ تعتمد الترشيح والاختبار الوطني، فمُثّلت الأحياء الميسورة أكثر بكثيرٍ من غيرها. **التدخّل:** فحصٌ شاملٌ ومعاييرٌ محليّةٌ وإعدادٌ مسبق. **النتيجة:** ارتفاع ملموس في تمثيل الأحياء المُقصاة مع ثبات الجودة.

ملخص الفصل

- الموهبة موزعة في كل الفئات، لكنّ **فرض اكتشافها** غير عادلة؛ فالعدالة قضية مركزية.
- فئات **تمثل تمثيلاً ناقصاً** (منخفضو الدخل، متعلّمو اللغة الثانية، الإناث، ذوو تدلّي الإنجاز، مزدوجو الاستثناء، الناثون) لأسباب بنيوية.
- **فجوات التميّز** تكشف الفروق في أعلى الأداء، لا في الحد الأدنى فقط.
- تُسدّ الفجوة **بالفحص الشامل والمعايير المحلية والإعداد المسبق** وأدوات أقلّ تحيّزاً.
- العدالة تكافؤ فرص في إظهار الإمكان، لا تخفيف المعايير.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

العدالة	الإعداد المسبق
<i>Equity</i>	<i>Frontloading</i>
تكافؤ الفرص في إظهار الإمكان ورعايته.	إثراء مبكر يهيئ الإمكان للظهور.
التمثيل الناقص	الفحص الشامل
<i>Underrepresentation</i>	<i>Universal Screening</i>
حضور فئة أقلّ من نسبتها الحقيقية.	فحص جميع الطلاب بأداة عادلة.
فجوات التميّز	التحيّز الثقافي
<i>Excellence Gaps</i>	<i>Cultural Bias</i>
فروق الفئات في أعلى مستويات الأداء.	ميل الأداة لصالح خلفية ثقافية بعينها.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 أي الفئات الممثلة تمثيلاً ناقضاً أكثر حضوراً في سياقك؟ وما سبب ضعف تمثيلها؟
- 2 كيف تُفرّق بين «فجوة التحصيل» و«فجوة التميز» في مدرستك؟
- 3 صمّم خطة لرفع تمثيل فئة مُقصاة تجمع الفحص الشامل والإعداد المسبق.
- 4 ما أوجه التحيز المحتملة في أدوات الاكتشاف لديك؟ وكيف تُعالجها؟
- 5 كيف تضمن أن ترفع العدالة التمثيل دون أن تخفض جودة البرنامج؟

📖 مراجع الفصل

- [1] Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2016). Excellence gaps in education. Harvard Education Press.
- [2] Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases representation. PNAS, 113(48), 13678–13683.
- [3] Ford, D. Y. (2013). Recruiting and retaining culturally different students in gifted education. Prufrock Press.
- [4] Peters, S. J., et al. (2019). Effect of local norms on representation. AERA Open, 5(2).
- [5] Olszewski-Kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, access, and the development of talent. Gifted Child Quarterly, 62(1).

19

شاركة الأسرة والمجتمع

رعاية الموهبة مسؤولية تتجاوز جدران المدرسة

لا تكتمل رعاية الموهبة داخل المدرسة وحدها؛ فالأسرة هي البيئة الأولى التي تنمو فيها الموهبة، والمجتمع هو الميدان الذي تتحقق فيه. ويعني هذا الفصل بناء شراكة فاعلة بين البيت والمدرسة والمجتمع، تُحوّل رعاية الموهبة من جهد مؤسسيّ منعزل إلى منظومة داعمة متكاملة.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
- 1 يُبرّر كون الأسرة شريكًا أصليًا في رعاية الموهبة لا متلقيًا.
- 2 يُحدّد أدوار الأسرة في اكتشاف الموهبة وتنميتها ودعمها.
- 3 يُصمّم قنوات تواصلٍ فعّالة بين البيت والمدرسة.
- 4 يُوظّف الشراكات المجتمعية والجامعية لتوسيع فرص الموهوبين.

19-1 الأسرة شريك لا متلقٍ

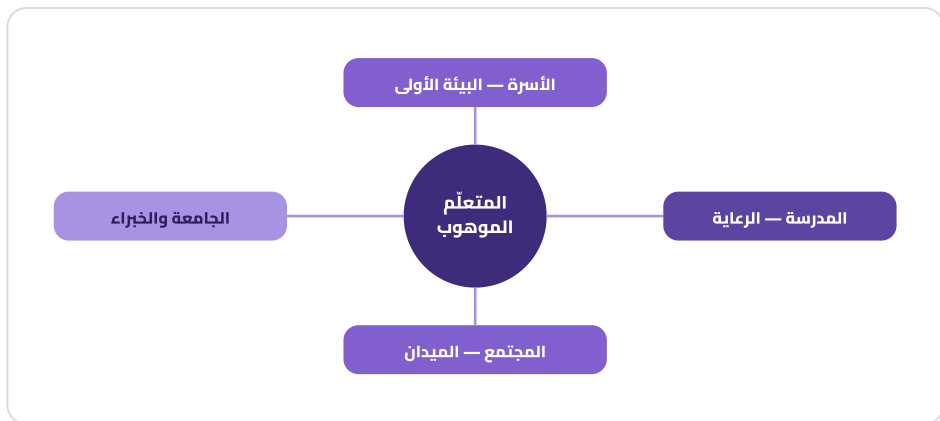
كثيرًا ما تُعامل المؤسساتُ الأسرةَ بوصفها متلقِّيًا للقرارات والتقارير، لا شريكًا في صنعها. غير أن الأسرةَ تملك ما لا تملكه المدرسة: معرفةً عميقةً بالمتعلِّم عبر سياقاتٍ وزمنٍ أطول، ورؤيةً لاهتماماته خارج إطار المنهج. ولذلك يَغْدُ الإطارُ الأسرةَ شريكًا أصيلًا في كلِّ مرحلةٍ من رعاية الموهبة.

وحيث تُشرك الأسرةَ بوصفها شريكًا، تتحوَّل من مصدر قلقٍ أو ضغطٍ إلى مصدر دعمٍ وثبات. فالموهبةُ تزدهر حين تتكامل توقُّعاتُ البيت والمدرسة، وتتعرَّض حين تتعارض. وبناءً هذه الشراكة استثمارٌ في بيئة المتعلِّم كُلِّها، لا في المدرسة وحدها.

«الأسرة ليست جمهور القرار التربوي، بل شريكته؛ فمن يعرف المتعلِّم منذ يومه الأول جديرٌ بأن يُسمع رأيه.»

19-2 منظومة الشراكة حول المتعلّم

يقف المتعلّم الموهوب في قلب منظومة داعمة تتكامل فيها أربعة أطراف، يؤدي كلٌ منها دورًا لا يُغني عنه غيره:



الشكل 19-1 منظومة الشراكة حول المتعلّم الموهوب: الأسرة والمدرسة والمجتمع والخبراء.

ومن أدوار الأسرة الجوهرية: رصد المؤشّرات المبكّرة، وتوفير بيئة غنية بالفرص، ودعم التوازن الانفعالي، والمشاركة في قرارات المسار. وكلّها تتعزّز حين تُزوّد الأسرة بفهم صحيح لطبيعة الموهبة وحاجات ابنها.

19-3 التواصل وتمكين الوالدين

تقوم الشراكة الفعّالة على **تواصلٍ ثنائي الاتجاه**: لا تقارير تنزل من المدرسة فحسب، بل حوارٌ يُنصت لمدخلات الأسرة ويُشركها في القرار. ويُكَمّل ذلك **تمكينُ الوالدين** بمعرفةٍ تُعينهم على فهم خصائص الموهوب — كالنمو غير المتزامن والكمالية — حتى لا يُساء تفسيرُ سلوكه في البيت.

أفضل ممارسة عالمية

برامج إرشاد الوالدين: تُظهر الأدبيات أنّ تزويد أسر الموهوبين بإرشادٍ منظمٍ حول خصائص أبنائهم وحاجاتهم يُحسّن البيئة المنزلية ويُقلّل التوتر ويدعم النمو الانفعالي للمتعلّم.

.Webb, J. T., et al. (2007). A parent's guide to gifted children

ومن صور التمكين: لقاءاتٌ تعريفيةٌ دورية، وأدلةٌ مبسّطةٌ للوالدين، ومجموعاتٌ دعم بين الأسر، وإشراكُ الأسرة في بناء الملف الذكي والخطة النمائية. وكلّها تُحوّل الأسرة من قلقي سلبيٍّ إلى شريكٍ واثقٍ فاعلٍ.

الشراكات المجتمعية والجامعية 19-4

حين يبلغ المتعلّم حدود ما تُتيحه مدرسته، تفتح الشراكات المجتمعية والجامعية آفاقاً أرحب: مختبرات ومراكز بحث ومتاحف وشركات ومؤسسات ثقافية، وخبراء يُرافقون المتعلّم في مجال شغفه. وهي تصل الموهبة بالميدان الحقيقي الذي ستُسهّم فيه مستقبلاً.

دراسة حالة

تطبيق

السياق: طالبة موهبة في العلوم تجاوزت محتوى مدرستها، فبدأ شغفها يخبو لانعدام التحدي. **التدخل:** شراكة مع مختبر جامعي قريب، وإرشاد باحث متخصص، ومشروع بحثي أصيل. **النتيجة:** عودته الشغف، وإنتاج بحث عُرض في ملتقى علمي، واتّضح مسار مهني مبكر.

ثبّين الحالة أنّ المدرسة لا يلزم أن تملك كلّ الموارد، بل أن تُحسين الوصل بين المتعلّم ومصادر مجتمعه. فالشراكة تُضاعف أثر الرعاية دون أن تثقل المؤسسة وحدها.

ملخص الفصل

- الأسرة شريك أصيل لا متلق؛ تملك معرفةً بالمتعلّم لا تملكها المدرسة.
- يقف المتعلّم في منظومة تتكامل فيها الأسرة والمدرسة والمجتمع والخبراء.
- الشراكة الفعّالة تواصل ثنائي الاتجاه مع تمكين للوالدين بفهم خصائص الموهوب.
- الشراكات المجتمعية والجامعية تصل الموهبة بالميدان الحقيقي وتوسع فرصها.
- دور المدرسة أن تحسّن الوصل بين المتعلّم وموارد مجتمعه، لا أن تملكها كلّها.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

شراكة الأسرة	شراكة المجتمع
<i>Family Partnership</i>	<i>Community Partnership</i>
إشراك الأسرة شريكاً في القرار.	وصل المتعلّم بموارد مجتمعه.
التواصل ثنائي الاتجاه	الإرشاد التخصّصي
<i>Two-Way Communication</i>	<i>Mentorship</i>
حوارٌ يُنصت ويُشارك لا يُبلّغ فقط.	مرافقةٌ خيرة في مجال الشغف.
تمكين الوالدين	منظومة الدعم
<i>Parent Empowerment</i>	<i>Support Ecosystem</i>
تزويدهم بفهم يُعينهم على الدعم.	تكامل أطراف رعاية الموهبة.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 كيف تُشرك أسرة متعلّم موهوب في بناء ملفه الذكي وخطته النمائية؟
- 2 صمّم قناة تواصل ثنائية الاتجاه بين بيتك المدرسي وأسر الموهوبين.
- 3 ما المعارف التي يحتاجها والدا الموهوب لتفسير سلوكه في البيت بشكل صحيح؟
- 4 حدّد ثلاث شراكات مجتمعية أو جامعية ممكنة في محيطك، وكيف تُوظّفها.
- 5 كيف تُحوّل أسرة «قلقة» إلى شريك واثق وفاعل؟

📖 مراجع الفصل

- [1] Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). A parent's guide to gifted children. Great Potential Press.
- [2] Jolly, J. L., et al. (2011). Parenting gifted children. Prufrock Press.
- [3] Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 59(4).
- [4] Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework. *Gifted Child Today*, 38(1).
- [5] Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of family engagement. SEDL.

20

الإرشاد النفسي والتوجيه المهني
للموهوبين

مرافقة المتعلّم في فهم ذاته واختيار مساره

يحمل الموهوبون عالمًا داخليًا مُركَّبًا، واحتمالاتٍ مستقبليةً واسعةً قد تُربّكهم أكثر ممّا تُيسّر عليهم. ويكُمّل هذا الفصل فصل النمو الانفعالي بالنظر إلى الإرشاد النفسي بوصفه مرافقةً متخصّصة، والتوجيه المهني بوصفه مساعدةً في تحويل تعدّد الإمكانيات إلى مسارٍ ذي معنى.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقّع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُبرّر حاجة الموهوبين إلى إرشادٍ نفسيّ متخصّص.
 - 2 يُحدّد القضايا النفسية الخاصة بالموهوبين في سياق الإرشاد.
 - 3 يشرح ظاهرة تعدّد الإمكانيات وأثرها في التوجيه المهني.
 - 4 يميّز بين الإرشاد العلاجي والإرشاد التنموي الوقائي.

20-1 الإرشاد ضرورة لا ترف

قد يُظنّ أنّ الموهوب — بقدراته العالية — أقلّ حاجةً إلى الإرشاد. والحقيقة على النقيض غالبًا؛ فشدّة تجربته الانفعالية، وحساسيته العالية، ووعيه المبكر بقضايا وجودية معقّدة، وتوقّعات المحيطين المرتفعة — كلّها تجعله أحوَج إلى مرافقة نفسية تفهم خصوصيته. والإرشاد هنا ليس علاجًا لمرض، بل **دعمًا لنموّ سويّ متكامل**.

ويختلف إرشاد الموهوبين عن الإرشاد العام في أنّه يستلزم فهمًا لطبيعة الموهبة ذاتها؛ فما قد يُفسّر «اضطرابًا» لدى غيرهم قد يكون تعبيرًا طبيعيًا عن شدّة موهبة. والمرشد الذي يجهل هذه الخصوصية قد يُسيء التشخيص والتوجيه.

**«ليست قوّة القدرة عاصمةً من هشاشة الوجدان؛
فالموهوب قد يحمل عقلًا يسبق عمره وقلبًا يحتاج من
يفهمه.»**

قضايا نفسية خاصة 20-2

يتعامل الإرشاد المتخصص مع قضايا تتكرر لدى الموهوبين، ينبغي فهمها في سياقها لا اختزالها في تشخيصات عامة:

- ◆ **الكمالية والقلق الأدائي:** ربط القيمة بالأداء، والخوف من الخطأ.
- ◆ **قضايا الهوية:** الشعور بالاختلاف، والبحث عن معنى وانتماء.
- ◆ **عدم التزامن:** فجوة بين النضج العقلي والانفعالي تُربك المتعلّم ومحيطه.
- ◆ **الحساسية الوجدانية:** انشغال مبكّر بقضايا العدل والموت والمعنى.
- ◆ **ضغط التوقعات:** توقعات مرتفعة من الذات والمحيط تُثقل كاهله.

⚠ تنبيه تشخيصي

قد تُشبه بعض خصائص الموهوبين أعراض اضطرابات معروفة، فيقع **تشخيص خاطئ** (كالخلط بين الاستثارة العقلية وفرط الحركة). والمرشد الكفء يُفرّق بين التعبير الطبيعي عن الموهبة والاضطراب الحقيقي.

التوجيه المهني وتعدّد الإمكانيات 20-3

من المفارقات أنّ سعة القدرة قد تكون عبئاً في اختيار المسار؛ فالموهوب الذي يتقن مجالات متعددة يواجه حيرة في الاختيار تُعرّف بـ **تعدّد الإمكانيات**. فبينما يختار غيره من بين خيارات محدودة، يقف هو أمام أبواب كثيرة مفتوحة، فيصعب عليه الحسم ويترافقه قلق «الطريق غير المسلك».

Multipotentiality

تعدّد الإمكانيات

امتلاك الفرد قدرات عالية في مجالات متعددة تتيح له مسارات كثيرة، ممّا قد يصعب اختيار مسار واحد ويُسبّب حيرة وقلقاً.

دور التوجيه هنا ليس تضيق الخيارات قسراً، بل مساعدة المتعلّم على فهم قيمه واهتماماته العميقة، وإدراك أنّ المسارات ليست نهائية، وأنّ بالإمكان الجمع بين المجالات في مسارات بنية. فالغاية توجيهية يفتح المعنى لا يحبس الإمكان. ويستفيد التوجيه من الملف الذكي والإرشاد التخصّصي؛ إذ تُساعد التجارب الواقعية مع خبراء في مجالات مختلفة المتعلّم على اختبار ميوله قبل الالتزام، فيُنضج اختياره بالخبرة لا بالتخمين.

الإرشاد التنموي الوقائي 20-4

يُفَرِّقُ الإِطَّارُ بين إرشادٍ علاجيٍّ يَتَدخَّلُ بعد ظهور المشكلة، وإرشادٍ **تنمويٍّ وقائيٍّ** يُرافق المتعلِّمَ قبلها — يُنبِئُ وعيَه بذاته، ويُزوِّده بمهارات إدارة الانفعال والقلق، ويهيئُه لتحولات النمو. وهذا النهج الوقائي أقلُّ كلفةً وأبقى أثراً.

أفضل ممارسة عالمية 📌

الإرشاد التنموي للموهوبين: تُوصي الأدبياتُ بدمج الإرشاد التنموي في برامج الموهوبين بوصفه عنصراً أصيلاً لا خدمةً طارئة؛ إذ يبنّي المهارات النفسية-الاجتماعية ويقي من مشكلاتٍ لاحقة.

.Peterson, J. S. (2008). The essential guide to talking with gifted teens

تطبيق

دراسة حالة 📄

السياق: مراهقٌ موهوبٌ متعدّد القدرات يُعاني قلقاً حادّاً من اختيار مساره الجامعي.
التدخّل: إرشادٌ يوضّح قيمه واهتماماته، وتجاربَ تخصّصية قصيرة، وطمأننة بأنّ المسار قابلٌ للتعديل. **النتيجة:** اختيارٌ واثقٌ لمسارٍ بيئيٍّ يجمع شغفه، وتراجُع القلق.

ملخص الفصل

- الموهوبون أحوح إلى الإرشاد لا أقل؛ والإرشاد دعمٌ لنموٍّ سويٍّ لا علاجٌ لمرض.
- قضايا نفسية خاصة (الكمالية، الهوية، عدم التوازن، الحساسية الوجودية، ضغط التوقعات) تستلزم فهمًا متخصصًا.
- الحذر من **التشخيص الخاطئ** الذي يخلط التعبير الطبيعي عن الموهبة بالاضطراب.
- **تعدّد الإمكانيات** قد يُصعّب اختيار المسار؛ والتوجيه يفتح المعنى لا يحبس المكان.
- الإرشاد **التنموي الوقائي** أبقي أثرًا وأقلّ كلفةً من العلاجي.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

التوجيه المهني	الإرشاد التنموي
<i>Career Guidance</i>	<i>Developmental Counseling</i>
مساعدة في اختيار مسارٍ ذي معنى.	مرافقة وقائية تُنهي قبل المشكلة.
الحساسية الوجودية	تعدّد الإمكانيات
<i>Existential Sensitivity</i>	<i>Multipotentiality</i>
انشغال مبكّر بقضايا المعنى.	قدرات عالية في مجالات متعددة.
المسارات البينية	التشخيص الخاطئ
<i>Interdisciplinary Paths</i>	<i>Misdiagnosis</i>
الجمع بين مجالات متعددة.	خلط خصائص الموهبة بالاضطراب.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 كيف تُفرّق بين تعبيرٍ طبيعيٍّ عن شِدّةِ موهوبيةٍ واضطرابٍ حقيقيٍّ يستلزم تدخّلًا؟
- 2 صف موقفًا قد يُسبّب فيه «تعدّد الإمكانيات» حيرةً لطالبٍ موهوب، وكيف تُوجّهه.
- 3 صمّم عنصرَ إرشادٍ تنمويٍّ وقائيٍّ يُدجج في برنامج الموهوبين لديك.
- 4 ما القضايا النفسية الأكثر حضورًا لدى موهوبي مرحلتك؟ وكيف ترافقهم فيها؟
- 5 كيف يُسهم الإرشادُ التخصّصي والتجارب الواقعية في نضج اختيار المسار؟

📖 مراجع الفصل

- Peterson, J. S. (2008). The essential guide to talking with gifted teens. Free Spirit Publishing. [1]
- Webb, J. T., et al. (2016). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults (2nd ed.). [2]
Great Potential Press.
- Greene, M. J. (2006). Helping gifted students with career development. Gifted Education [3]
International, 21.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling the gifted and talented. Love Publishing. [4]
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools. Professional School [5]
Counseling, 14(1).

21

رعاية الموهبة عبر المراحل العمرية

لكل مرحلة حاجاتها ولحظاتها الحرجة

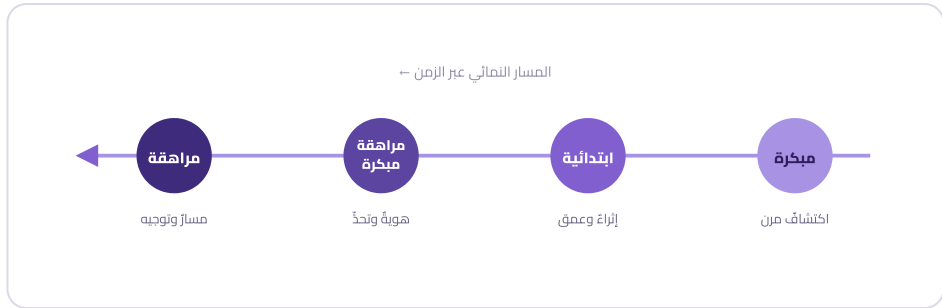
الموهبة مسارٌ نمائيٌّ طويل، وحاجات المتعلّم الموهوب تتغيّر بتغيّر مرحلته العمرية؛ فما يصلح للطفولة المبكرة يختلف عما تحتاجه المراهقة. ويُعنى هذا الفصلُ بخصوصية كل مرحلة، و**بلحظات الانتقال** الحرجة التي كثيرًا ما تُضيع فيها الموهبة إن أُهملت.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُحدّد الحاجات النمائية المميزة لكل مرحلة عمرية.
 - 2 يشرح خصائص الموهبة في الطفولة المبكرة وكيفية رعايتها.
 - 3 يُعالج تحديات الموهبة في المراهقة.
 - 4 يُدير لحظات الانتقال الحرجة بين المراحل بسلاسة.

الموهبة مسارٌ عمري 21-1

لا تُرعى الموهبة بوصفة واحدة تصلح لكلّ الأعمار؛ فالحاجات النمائية تتبدّل عبر المراحل، ولكلّ مرحلةٍ بوابات نموّ ولحظات خطر. ويمكن تصوّر المسار في مراحل متّصلة تتطلّب كلّ منها استجابةً مختلفة:



الشكل 21-1 مراحل رعاية الموهبة عبر العمر، ولكلّ مرحلة حاجاتها المميّزة.

والخيط الناظم بين المراحل هو الاستمرارية؛ فالملفّ الذكي والخطّة النمائية يعبران المراحل ويحفظان ذاكرة النموّ، فلا يبدأ كلّ معلّم من الصفر، ولا ينقطع المسار عند كلّ انتقال.

الموهبة في الطفولة المبكرة 21-2

تظهر مؤشرات الموهبة مبكراً لدى كثير من الأطفال: حصيلة لغوية متقدمة، وفضول لا يهدأ، وذاكرة لافتة، واهتمامات عميقة غير معتادة لعمرهم. غير أن اكتشاف الموهبة في هذه المرحلة يتطلب **حذراً ومرونة**؛ فالنمو المبكر متقلب، والأدوات المقتنة أقل ثباتاً، والاعتماد على الملاحظة الغنية أولى من القرارات الحاسمة.

والرعاية في الطفولة المبكرة تقوم على **إثراء البيئة** أكثر من التصنيف؛ فرض للعب الثري، وموارد تُغذي الفضول، ولغة راقية، وحرية للاستكشاف. فالغاية تهيئة تربة خصبة ينمو فيها الإمكان، لا إصدار حكم مبكر قد يظلم أو يثقل.

⚠️ توازن ضروري

الإفراط في «أكدمة» الطفولة المبكرة قد يضُر؛ فالطفل الموهوب يحتاج اللعب والتوازن الاجتماعي بقدر ما يحتاج التحدي المعرفي. الإثراء لا يعني حشو المنهج، بل إغناء التجربة.

المراهقة ولحظات الانتقال 21-3

تُحمل المراهقة تحديات خاصةً للموهوب: تتصاعد قضايا الهوية والانتماء، وقد يُخفي بعضهم موهبته طلباً للقبول الاجتماعي، ويشتدّ ضغط التوقعات والقرارات المصيرية. وتحتاج هذه المرحلة توازناً بين التحدي المعرفي العالي والدعم الانفعالي والتوجيه نحو المسار.

أما **لحظات الانتقال** — بين المراحل الدراسية، أو إلى الجامعة — فهي نقاط خطرٍ كثيراً ما تنقطع فيها الرعاية؛ إذ تُضيع المعلومات، وتتغير التوقعات، ويبدأ كلُّ نظامٍ من جديد. وإدارته هذه اللحظات بسلاسةٍ شرطٌ لاستمرار المسار.

أفضل ممارسة عالمية

دعم الانتقالات: تُوصي الأدبيات بروتوكولات انتقالٍ تنقل الملفَّ النمائيَّ وخطة الرعاية بين المراحل، مع لقاء تسليم بين الكوادر — فلا تنقطع الرعاية ولا تُضيع الذاكرة النمائية.

.Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). Talent development & transitions

تطبيق

دراسة حالة

السياق: طالبٌ موهوبٌ تراجع أدائه بعد انتقاله للمرحلة المتوسطة، إذ لم تصل معلومات ملفه. **التدخل:** بروتوكول انتقالٍ نقل الملف والخطة، ولقاء تسليم بين المعلمين. **النتيجة:** استئناف الرعاية دون انقطاع، وعودة الأداء.

ملخص الفصل

- الموهبة مسارٌ عمري؛ وحاجات المتعلّم تتغيّر عبر المراحل، ولكلّ بوابات نموّ ولحظات خطر.
- في الطفولة المبكرة: **اكتشاف مرئٍ حذر وإثراء بيئيّ** لا تصنيفٍ حاسم.
- المراهقة تحمل قضايا الهوية وإخفاء الموهبة وضغط القرارات، وتحتاج توازنًا بين التحدّي والدعم.
- **لحظات الانتقال** نقاط خطرٍ تنقطع فيها الرعاية؛ وبروتوكولات الانتقال تحفظها.
- الملفّ الذكي والخطّة يعثّران المراحل ويحفظان **الاستمرارية**.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الموهبة المبكرة	بروتوكول الانتقال
<i>Early Giftedness</i>	<i>Transition Protocol</i>
مؤشرات إمكاني في الطفولة المبكرة.	إجراء ينقل الملفّ والخطّة بين المراحل.
لحظات الانتقال	الاستمرارية
<i>Transitions</i>	<i>Continuity</i>
نقاط تحوّل بين المراحل تُهدّد الاستمرارية.	اتّصال الرعاية عبر المراحل دون انقطاع.
إخفاء الموهبة	إثراء البيئة
<i>Masking Ability</i>	<i>Environmental Enrichment</i>
كتم المراهق موهبته طلبًا للقبول.	إغناء محيط الطفل بالفرص.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- ❶ ما الحاجات النمائية المميزة للمرحلة العمرية التي تُدرّسها؟ وكيف تستجيب لها؟
- ❷ كيف تُوازن في الطفولة المبكرة بين الإثراء المعرفي والحاجة إلى اللعب والتوازن الاجتماعي؟
- ❸ صمّم بروتوكول انتقال ينقل الملفّ النمائيّ وخطة الرعاية بين مرحلتين.
- ❹ كيف تدعم مرافقًا موهوبًا يُخفي موهبته طلبًا للقبول الاجتماعي؟
- ❺ ما المخاطر التي تُهدّد استمرارية الرعاية في مدرستك عند انتقال المتعلّم؟

📖 مراجع الفصل

- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). Maximizing potential: A school-based conception of psychosocial development. *High Ability Studies*, 28(1). [1]
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 52(1). [2]
- Hertzog, N. B. (2008). *Early childhood gifted education*. Prufrock Press. [3]
- Rimm, S., Siegle, D., & Davis, G. A. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.). Pearson. [4]
- Subotnik, R. F., et al. (2011). Rethinking giftedness and gifted education. *PSPI*, 12(1). [5]

22

نماذج تقديم الخدمة وتجميع الموهوبين

أي بنية تنظيمية تخدم أي هدف؟

بعد أن يُحدّد النظام ماذا يُقدّم للموهوبين، يَبقى سؤال كيف يُنظّم تقديمه: في أي بنية يتعلّم الموهوبون؟ صفوف خاصة؟ تجميع عنقودي؟ سحب جزئي؟ ويُعنى هذا الفصل بنماذج تقديم الخدمة وتجميع الموهوبين، ومعايير اختيار الأنسب منها بحسب الهدف والسياق.

🎯 أهداف التعلّم

يُتوقّع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:

- 1 يُميّر نماذج تجميع الموهوبين وتقديم الخدمة الرئيسة.
- 2 يُوازن بين مزايا كلّ نموذج وقيوده.
- 3 يُطبّق معايير اختيار النموذج الأنسب للهدف والسياق.
- 4 يُصمّم مزيجًا مرئيًا من النماذج يخدم تنوّع الموهوبين.

22-1 لا نموذج واحد يُناسب الجميع

كثيرًا ما يدور الجدل حول «أفضل» نموذج لتنظيم تعليم الموهوبين، وكأنَّ ثمة حلًّا واحدًا أمثل. غير أنَّ الأدلة تُرَّجِّح أنَّ السؤال الصحيح ليس «ما الأفضل؟» بل «ما الأنسب لهذا الهدف في هذا السياق؟». فكلُّ نموذجٍ ما يُحسِّنه وما يَقْصُر عنه، والاختيار مفاضلة لا مطلق.

ويتنبَّغ أن يتبع تنظيم الخدمة الهدف النمائي لا العكس؛ فإن كان الهدف عمقًا في مجال بعينه، اختلف النموذج عمَّا لو كان الهدف إثراءً واسعًا أو دعمًا اجتماعيًا. والخطأ الشائع أن تُفرض بنية تنظيمية ثابتة ثم يُحسَّر فيها كلُّ هدف.

«البنية التنظيمية وسيلة لا غاية؛ والسؤال ليس أيُّ نموذجٍ أجمل نظرًا، بل أيُّها يخدم نموَّ هذا المتعلِّم.»

22-2 نماذج التجميع وتقديم الخدمة

تتدرج النماذج من دمجٍ كاملٍ في الصف العادي إلى فصلٍ كاملٍ للموهوبين، ولكلٍّ سياقُه:

جدول 22-1 نماذج تجميع الموهوبين: المزايا والقيود

النموذج	الميزة	القيود
التماييز داخل الصف	دمج اجتماعي وعدالة وصول	يصعب توفير عمق كافٍ
التجميع العنقودي	أقران متقاربون مع مرونة	يعتمد على كفاءة المعلم
السحب الجزئي	إثراء مركز دوري	انقطاع وتنسيق معقد
الصف الخاص	عمق وتحديث مستمر	كلفة وقت دمج أوسع
المدرسة المتخصصة	بيئة كاملة للتميز	محدودية الإتاحة والعدالة

تُظهر مراجعات الأدلة أنّ **تجميع الموهوبين** مع أقران متقاربين في القدرة — مع منهج تمايز ملائم — يحقق مكاسب أكاديمية دون أضرار اجتماعية تُذكر؛ شريطة أن يقترن التجميع بتمايز حقيقي لا بمجرد إعادة توزيع.

22-3 معايير اختيار النموذج والمزج بينها

يُستند اختيار النموذج إلى معايير واضحة: الهدف النمائي، وعمق التحدي المطلوب، وحاجة التوازن الاجتماعي، والموارد المتاحة، وعدالة الوصول. والأرجح عملياً أن يُمزج بين النماذج في منظومة مرنة متعددة المستويات بدل الاكتفاء بنموذج واحد.

أفضل ممارسة عالمية

قارة الخدمات (Continuum of Services): تُوصي المعايير الدولية بتوفير سلسلة متصلة من الخدمات بدل نموذج واحد — من التمايز الصفي إلى التسريع إلى البرامج المتخصصة — يُختار منها بحسب حاجة كل متعلم.

.NAGC (2019). Programming Standards; Rogers (2007).

وبهذا يتحوّل السؤال من «أي نموذج تنبئ؟» إلى «كيف تبني سلسلة من الخدمات تستجيب لتنوع موهوبينا؟». فالمرونة — لا التوحيد — هي ما يلائم تنوع الإمكانيات والحاجات.

دراسة حالة

تطبيق

السياق: مدرسة تبنّت نموذجًا واحدًا (سحب جزئي أسبوعي) لكل الموهوبين، فلم يكف العمق للمتفوّقين في مجالات بعينها، وانقطعت الخبرة بين اللقاءات.

التشخيص: فرض بنيّة واحدة على أهداف متعدّدة؛ السحب الجزئي مناسب للإثراء الواسع لا للعمق التخصّصي.

التدخل: بناء سلسلة خدمات؛ تمايز صفّي للجميع، وتجميع عنقوديّ في مواد القوّة، وتسريع جزئيّ لمن جهر، وسحب جزئيّ للإثراء البيئي. **النتيجة:** استجابة أدقّ لتنوّع الحاجات وارتفاع الأثر.

تؤكد الحالة مبدأ الفصل: أنّ المرونة في تقديم الخدمة — لا البحث عن «النموذج المثالي» — هي ما يلائم تنوّع الموهوبين ويحقق أهدافهم المختلفة.

ملخص الفصل

- لا نموذج واحد يُناسب الجميع؛ والسؤال «ما الأنسب لهذا الهدف في هذا السياق؟».
- تتدرج النماذج: التمايز الصفي، والتجميع العنقودي، والسحب الجزئي، والصف الخاص، والمدرسة المتخصصة.
- تجميع الموهوبين مع تمايز حقيقي يحقق مكاسب دون أضرار اجتماعية تُذكر.
- الأرجح بناء سلسلة متصلة من الخدمات متعددة المستويات لا نموذج واحد.
- البنية التنظيمية وسيلة تتبع الهدف النمائي، لا غاية تُفرض عليه.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

قارة الخدمات	التجميع العنقودي
<i>Continuum of Services</i>	<i>Cluster Grouping</i>
سلسلة متصلة من خيارات متدرجة.	تجميع موهوبين في صف عادي مع تمايز.
التجميع بالقدرة	السحب الجزئي
<i>Ability Grouping</i>	<i>Pull-Out</i>
جمع متقاربي القدرة لتعليم ملائم.	إثراء دوري خارج الصف العادي.
تقديم الخدمة	الصف الخاص
<i>Service Delivery</i>	<i>Self-Contained Class</i>
البنية التنظيمية لتعليم الموهوبين.	صف كامل للموهوبين.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 أي نموذج تعتمد مدرستك حالياً؟ وهل يناسب جميع أهداف موهوبيك؟
- 2 صمّم «سلسلة خدمات» متدرجة تستجيب لثلاثة أهداف نمائية مختلفة.
- 3 كيف تضمن أن يفتتن التجميع بتمايز حقيقي لا بمجرد إعادة توزيع؟
- 4 وازن بين التجميع العنقودي والصف الخاص لحالته تختارها، مبيّناً مبررك.
- 5 كيف تُوازن بين عمق الخدمة وعدالة الوصول إليها؟

📖 مراجع الفصل

- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on grouping. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396. [1]
- Brulles, D., & Winebrenner, S. (2011). The schoolwide cluster grouping model. *Gifted Child Today*, 34(4). [2]
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about ability grouping and acceleration. *Review of Educational Research*, 86(4). [3]
- NAGC. (2019). Pre-K to grade 12 gifted programming standards. [4]
- Gentry, M. (2014). Total school cluster grouping and differentiation. Prufrock Press. [5]

23

دليل تأسيس برنامج موهبة خطوة بخطوة

من الرؤية إلى الإطلاق إلى الاستدامة

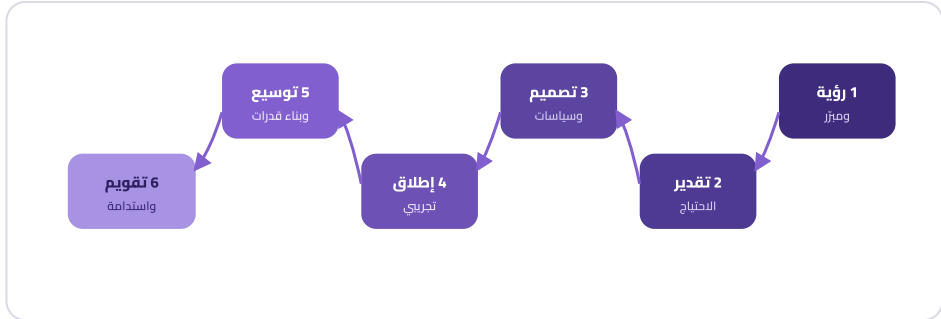
يجمع هذا الفصل خيوط الكتاب في خارطة طريق تنفيذية لتأسيس برنامج موهبة من الصفر؛ من صياغة الرؤية، إلى تقدير الاحتياج، إلى التصميم والإطلاق التجريبي، إلى التوسيع والتقويم والاستدامة. وهو الفصل الأكثر إجرائية، يحوّل المبادئ النظرية إلى خطوات عملية قابلة للتطبيق.

🎯 أهداف التعلم

- 1 يُتوقع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يُرتّب مراحل تأسيس برنامج موهبة من الرؤية إلى الاستدامة.
 - 2 يُحدّد المكونات الأساسية التي لا يكتمل البرنامج بدونها.
 - 3 يُوظّف الإطلاق التجريبي قبل التوسيع الكامل.
 - 4 يتجنّب الأخطاء الشائعة في تأسيس البرامج.

23-1 من الرؤية إلى الاستدامة

تأسيس برنامج ناجح ليس حدثًا، بل مسارًا متدرجًا من ستّ مراحل متّصلة، تَبني كُلُّ منها على ما قبلها، وتُعَدِّي حلقةً تقويم التحسين المستمرّ:



الشكل 23-1 مراحل تأسيس برنامج موهبة: من الرؤية إلى التقويم والاستدامة.

أهمُّ ما يُميّز هذا المسار **الإطلاق التجريبي** قبل التوسيع؛ إذ يُتيح اختبار البرنامج على نطاقٍ محدود، وكشف ثغراته، وتحسينه بأقلّ كلفة، قبل تعميمه. فالتوسُّع المتسرّع قبل النضج من أكثر أسباب الفشل.

المكوّنات الأساسية للبرنامج 23-2

لا يكتمل برنامج الموهبة إلا بمنظومة من المكوّنات المتساندة، يُضعف غياب أحدها البنية كلّها:

جدول 23-1 المكوّنات الأساسية لبرنامج الموهبة

المكوّن	مضمونه
فلسفة وأهداف مكتوبة	رؤية نمائية واضحة تُوجّه القرارات
سياسات اكتشاف عادلة	أدوات متعدّدة وفحص شامل ومعايير محليّة
مناهج وخدمات متميزة	سلسلة من خيارات التمايز والإثراء والتسريع
كواذج مؤهلة	تطوير مهنيّ مستمرّ ومجتمع تعلّم
نظام تقويم وقياس أثر	أدلة نمائية تُغذّي التحسين
شراكة أسرة ومجتمع	تواصل وتمكين وشراكات داعمة
حوكمة واستدامة	سياسات وتمويل وذاكرة مؤسسية

وتُلاحظ أنّ هذه المكوّنات هي خلاصة فصول الكتاب مجتمعة؛ فالبرنامج الناجح ليس إلا تطبيقاً منظومياً متسقاً لمبادئ الإطار، لا مجموعة من الأنشطة المتفرّقة.

أخطاء شائعة وكيف تتجنبها 23-3

- ♦ **البدء بالأنشطة قبل الفلسفة:** برنامج بلا رؤية ناظمة يتحوّل إلى أنشطة متفرقة.
- ♦ **التوسّع قبل النضج:** تعميم متسرّع قبل اختبار تجريبيّ يُراكم الأخطاء.
- ♦ **إهمال الكوادر:** برنامج يُنفّذه غير المؤهلين لا يتجاوز كفاءتهم.
- ♦ **الاعتماد على فرد واحد:** برنامج يرحل برحيل مؤسسه يفتقر للاستدامة.
- ♦ **غياب قياس الأثر:** برنامج لا يقيس تغيّره لا يعرف إن كان ينجح.

أفضل ممارسة عالمية

التحسين المتدرّج (Improvement Science): تُوصي الأدبيات بإطلاق دورات صغيرة سريعة (خطّ-نفّذ-ادرس-تصرّف) قبل التوسيع، لتتعلّم المؤسسة من كلّ دورة وتحسّن قبل التعميم.

Bryk, A. S., et al. (2015). Learning to Improve

تطبيق

دراسة حالة

السياق: مدرسة أطلقت برنامجاً واسعاً دفعةً واحدة بلا فلسفة مكتوبة ولا تأهيل كافٍ، فتعرّض سريعاً. **التدخّل:** إعادة البناء من رؤية وإطلاقٍ تجريبيّ في صفّ واحد، مع تأهيل الكوادر وقياس الأثر. **النتيجة:** نضج تدريجيّ وتوسيع واثق مبنيّ على أدلة.

ملخص الفصل

- تأسيس البرنامج مسار من ست مراحل: رؤية، تقدير احتياج، تصميم، إطلاق تجريبي، توسيع، تقويم واستدامة.
- الإطلاق التجريبي قبل التوسيع يكشف الثغرات ويُحسن بأقل كلفة.
- المكونات الأساسية خلاصة الكتاب: فلسفة، واكتشاف عادل، وخدمات متميزة، وكوادر، وتقويم، وشراكة، وحوكمة.
- أخطاء شائعة: البدء بالأنشطة، والتوسع المتسرع، وإهمال الكوادر، والاعتماد على فرد، وغياب القياس.
- البرنامج الناجح تطبيق منظومي متسق لمبادئ الإطار لا أنشطة منفردة.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

خارطة الطريق	الإطلاق التجريبي
<i>Roadmap</i>	<i>Pilot</i>
خطّة تنفيذية متدرجة.	تطبيق محدود للاختبار قبل التعميم.
بناء القدرات	تقدير الاحتياج
<i>Capacity Building</i>	<i>Needs Assessment</i>
تأهيل الكوادر ونقل المعرفة.	تحليل الواقع والفجوات قبل التصميم.
قابلية التوسع	علم التحسين
<i>Scalability</i>	<i>Improvement Science</i>
قدرته البرنامج على التوسع بثبات.	دورات سريعة للتعلم والتحسين.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 ضغ بيان رؤية موجزا لبرنامج موهبة في سياقك، يعكس الفلسفة النمائية.
- 2 صمّم خطة إطلاق تجريبيّ لصفّ أو مرحلة واحدة قبل التوسيع.
- 3 راجع المكونات السبعة: أيها متوقّف في مدرستك وأيها يحتاج بناءً؟
- 4 أيّ الأخطاء الشائعة أقرب لأن يقع فيها سياقك؟ وكيف تتجنّبها؟
- 5 كيف تضمن استدامة البرنامج بحيث لا يرحل برحيل مؤسّسه؟

📖 مراجع الفصل

- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). Learning to improve. Harvard [1]
Education Press.
- VanTassel-Baska, J. (2018). Planning and implementing programs for the gifted. In [2]
Fundamentals of Gifted Education. Routledge.
- Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.). (2018). Fundamentals of gifted education (2nd [3]
ed.). Routledge.
- NAGC. (2019). Pre-K to grade 12 gifted programming standards. [4]
- Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press. [5]

24

علم أعصاب الموهبة

الدماغ النامي يدعم الرؤية النمائية

يُقدّم علم الأعصاب الحديث أساسًا بيولوجيًا يدعم رؤية الإطار النمائية؛ فالدماغ ليس بنيةً ثابتةً وُلد بها الموهوب، بل عضوٌ مرّنٌ **نامٍ** يتشكّل بالخبرة والممارسة. ويُعنى هذا الفصل بما يكشفه علم الأعصاب عن الموهبة، وبالحدّ من المبالغات و«الخرافات العصبية» التي تُساء بها قراءة نتائجها.

🎯 أهداف التعلّم

- 1 يُتوقّع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:
 - 1 يشرح كيف يدعم علم الأعصاب التطوّر النمائي للموهبة.
 - 2 يُحدّد أبرز ما تكشفه دراسات الدماغ عن القدرة العالية.
 - 3 يربط المرونة العصبية بالممارسة المتعمّدة وجودة البيئة.
 - 4 يميّز الحقائق العصبية من «الخرافات العصبية» الشائعة.

24-1 الدماغ النامي لا الثابت

طالما ساد تصوّر يَري الموهبة «دماغًا متفوّقًا» وُلِدَ به صاحبه. غير أنّ علم الأعصاب الحديث يُقدّم صورةً أعقد وأكثر تفاؤلاً: الدماغُ عضوٌ **مرنٌ نامٍ** (Neuroplasticity)، تتقوّى وصلاته العصبية بالخبرة والممارسة، وتضعف بالإهمال. فالقدرَةُ العالية ليست بنيةً جامدةً، بل **مسار تشكّلٍ** تصنعه الوراثة والبيئة معًا.

هذا الفهم يدعم رؤية الإطار النمائية على نحوٍ مباشر؛ فإذا كان الدماغُ يتشكّل بالخبرة، فإنّ جودة التعليم والممارسة تُغيّر بنيته **فعلاً**، لا أداعه فحسب. وبهذا يلتقي علم الأعصاب مع مبدأٍ تكرّر في الكتاب: أنّ الموهبة تُصنَع بقدر ما تُوَلَد.

«كلُّ خبرةٍ تعليميةٍ عميقةٍ تترك أثرها في بنية الدماغ؛ فنحن لا نُعلّم العقل فحسب، بل نُسهِم في تشكيله.»

24-2 ما تكشفه دراسات الدماغ

تشير الأبحاث العصبية — بحذرٍ علميٍّ — إلى ملامح ترتبط بالقدرة العالية، دون أن تُقدِّمها «اختبارًا» للموهبة:

- ◆ **الكفاءة العصبية:** أداءٌ مهوِّمٌ مُركَّبٌ بنشاطٍ دماغيٍّ أكثرَ تنظيماً وكفاءة.
- ◆ **الترابط الوظيفي:** تواصلٌ أغنى بين مناطق الدماغ يدعم التفكير المُركَّب.
- ◆ **المرونة في التطوُّر:** أنماطٌ تتفاعل بقوة مع الخبرة والتدريب.
- ◆ **دور الشبكات التنفيذية:** ارتباطُ التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة بشبكاتٍ دماغيةٍ بعينها.

⚠️ حدود منهجية

تبقى هذه النتائج **وصفيةً واحتماليةً** لا حاسمة؛ فالدماغ مُعقَّد، والفروقات الفردية واسعة. ولا يجوز اشتقاقُ قراراتٍ تربويةٍ مباشرةٍ من صور الدماغ، ولا استخدامها أداةً تصنيفٍ أو إقصاء.

القيمةُ التربويةُ لهذه النتائج ليست في «قياس الموهبة عصبياً»، بل في تعزيز قناعةٍ عملية: أنَّ البيئة الغنية والممارسة المتعمَّدة تبني الدماغ — فيزداد التزامنا بتوفيرهما.

الخرافات العصبية وحذر التطبيق 24-3

مع رواج «علم الأعصاب التربوي» انتشرت **خرافات عصبية** (Neuromyths) تُساء بها قراءة العلم. ومن واجب المرّبي تمييزها:

جدول 1-24 خرافات عصبية شائعة مقابل الحقيقة العلمية

الخرافة الشائعة	الحقيقة العلمية
«نستخدم 10% فقط من الدماغ»	تُوظف الدماغ كلّه بأنماط مختلفة
«أنماط تعلم ثابتة (بصري/سمعي)»	لا دليل قوي على تحسّن بالمطابقة
«النصف الأيسر/الأيمن يُحدّد الشخصية»	المهام تُشارك نصفي الدماغ معًا
«الموهبة دماغ ثابت لا يتغيّر»	الدماغ مرّن يتشكّل بالخبرة

أفضل ممارسة عالمية

عقلية النمو (Growth Mindset): يلتقي علم المرونة العصبية مع أبحاث «عقلية النمو» التي تُظهر أنّ إيمان المتعلّم بقابلية قدرته للتطور يُحسّن مهارته وأدائه — وهو امتداد تربويّ مباشر لمرونة الدماغ.

.Dweck, C. S. (2006). Mindset; Sousa, D. A. (2009)

ملخص الفصل

- الدماغ عضو مرّن نام يتشكّل بالخبرة، لا بنية ثابتة وُلد بها الموهوب.
- علم الأعصاب يدعم رؤية الإطار النمائية: جودة التعليم تُغيّر بنية الدماغ فعلاً.
- تشير الأبحاث إلى الكفاءة العصبية والترابط الوظيفي، لكنّها وصفية احتمالية لا أداة تصنيف.
- الحدّز من الخرافات العصبية التي تُساء بها قراءه العلم.
- المرونة العصبية تلتقي مع عقلية النموّ والممارسة المتعمّدة.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الخرافات العصبية	المرونة العصبية
<i>Neuromyths</i>	<i>Neuroplasticity</i>
معتقدات خاطئة عن الدماغ والتعلّم.	تشكّل الدماغ بالخبرة والممارسة.
عقلية النموّ	الكفاءة العصبية
<i>Growth Mindset</i>	<i>Neural Efficiency</i>
الإيمانُ بقابلية القدرة للتطوّر.	أداةً بنشاطٍ دماغيٍّ أكثر تنظيماً.
الوظائف التنفيذية	الترابط الوظيفي
<i>Executive Functions</i>	<i>Functional Connectivity</i>
شبكات التنظيم الذاتي والتخطيط.	تواصل مناطق الدماغ.

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 كيف يُعزّز فهم المرونة العصبية التزامك بتوفير بيئة غنية وممارسة متعمّدة؟
- 2 أيُّ «الخرافات العصبية» سمعتها في محيطك التربوي؟ وكيف تُصحّحها؟
- 3 كيف تُنمّي «عقالية النمو» لدى طلابك الموهوبين عملياً؟
- 4 لماذا لا يجوز اشتقاق قراراتٍ تربويةٍ مباشرةٍ من صور الدماغ؟
- 5 كيف تُربط بين مبدأ «الموهبة تُصنّع» وما يكشفه علم الأعصاب؟

📖 مراجع الفصل

- [1] Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- [2] Sousa, D. A. (Ed.). (2009). *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom*. Solution Tree.
- [3] Geake, J. G. (2009). *The brain at school: Educational neuroscience in the classroom*. Open University Press.
- [4] Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824.
- [5] Kalbfleisch, M. L. (2008). Getting to the heart of the brain: Using cognitive neuroscience to explore the nature of human ability. *Roeper Review*, 30(3).

25

نماذج عالمية مقارنة لرعاية
الموهبة

دروس من تجارب الأمم

تتنوّع مقاربات الأمم في رعاية الموهبة بتنوّع سياقاتها وفلسفاتها. وفي قراءة هذه التجارب — لا لاستنساخها بل لاستخلاص دروسها — ثراء يُعين على بناء نموذج محليّ واعٍ. ويختم هذا الفصل الكتاب بنظرة مقارنة إلى نماذج عالمية بارزة، وما يمكن أن نتعلّم منها.

🎯 أهداف التعلّم

يُتوقّع من القارئ بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادرًا على أن:

- 1 يُقارن بين فلسفات دول بارزة في رعاية الموهبة.
- 2 يستخلص دروسًا قابلةً للتكييف من التجارب العالمية.
- 3 يدرك أنّ النماذج ترتبط بسياقاتها ولا تُستنسخ آليًا.
- 4 يُوظّف المقارنة في بناء نموذج محليّ واعٍ.

25-1 لا نموذج يُستنسخ

تختلف الأمم في رعاية الموهبة اختلافاً جوهرياً: فبعضها يتبنى مدارس متخصصة مبكراً، وبعضها يُفضل الدمج مع الإثراء، وبعضها يربط الموهبة بالأمن القومي والتنمية. وهذا التنوع ليس عشوائياً، بل انعكاس لفلسفات وسياقات ثقافية واقتصادية مختلفة.

ولذلك فإنّ الدرس الأول في المقارنة هو أنّ النماذج لا تُستنسخ آلياً؛ فما نجح في سياق قد يفشل في آخر. والقراءة الواعية تستخلص المبادئ القابلة للتكييف، لا تنقل التفاصيل كما هي. فالغاية بناء نموذج محليّ أصيل مُستنير بالتجارب، لا تقليد لها.

«نقرأ تجارب الأمم لا لنقلدها، بل لفهم خياراتها وثمراتها،
فنبنّي نموذجنا بوعي لا بمحاكاة.»

مقاربات عالمية بارزة 25-2

تمثل النماذج الآتية مقاربات متميزة، تعرضها بإيجاز لاستخلاص ملامحها لا للحكم عليها:

جدول 1-25 ملامح مقاربات عالمية في رعاية الموهبة

النموذج	الملح المميز	الدرس المستفاد
المقاربة الأمريكية	تنوّع لا مركزيّ وبرامج إثراء وتسريع	المرونة وتعدّد المسارات
المقاربة الآسيوية (سنغافورة/كوريا)	برامج منظّمة ومسار مبكّر منقّي	الجودة والاستثمار المنهجي
المقاربة الأوروبية	دمج مع تمايز وتركيز على العدالة	موازنة التميز والعدالة
المقاربة العربية الناشئة	رؤى وطنية تربط الموهبة بالتنمية	الزخم المؤسسي والطموح

⚠ قراءة ناقدة

لكلّ نموذج ثمنه ومخاطره: فالانتقاء المبكّر قد يُقصي، والدمج الكامل قد لا يُعمّق، والطموح السريع قد يسبق البنية. والقراءة الواعية تزن المكاسب والمخاطر معًا.

دروس قابلة للتكيف 25-3

عبر اختلاف النماذج، تبرز مبادئ مشتركة بين التجارب الناجحة، قابلة للتكيف في أي سياق:

- ◆ **وضوح الفلسفة:** النماذج الناجحة تنطلق من رؤية واضحة لا من أنشطة متفرقة.
- ◆ **الاستثمار في الكوادر:** جودة المعلم محور كل نموذج ناجح.
- ◆ **موازنة التميز والعدالة:** أنجح النماذج تجمع بينهما لا تُضحي بأحدهما.
- ◆ **الاستمرارية والاستدامة:** الأنظمة — لا المبادرات — هي ما يُبقي الأثر.
- ◆ **التقويم وقياس الأثر:** النماذج الراسخة تقيس تغيرها وتحسن باستمرار.

أفضل ممارسة عالمية

التعلم المقارن الواعي: توصي الدراسات المقارنة بتبني «الاقتباس النقدي»: استخلاص المبدأ الناجح وتكييفه مع السياق المحلي، بدل النقل الحرفي الذي يتجاهل الفروق الثقافية والبنوية.

.Freeman, J. (2002); Phillipson, S. N., et al. (2013)

وبهذا يختم الإطار رحلته: لا بوصف جاهزٍ تُنقل، بل بمنظومة مبادئ واعية تُبنى عليها نماذج محلية أصيلة. فالغاية أن يجد كل سياق طريقه الخاص لتحويل الإمكان إلى أثر.

ملخص الفصل

- تتنوع مقاربات الأمم في رعاية الموهبة انعكاساً لفلسفاتها وسياقاتها.
- النماذج لا تُستنسَخ آلياً؛ فما نجح في سياق قد يفشل في آخر.
- القراءة الواعية تستخلص المبادئ القابلة للتكييف لا التفاصيل.
- مبادئ مشتركة بين النماذج الناجحة: وضوح الفلسفة، والاستثمار في الكوادر، وموازنة التميز والعدالة، والاستدامة، وقياس الأثر.
- الغاية بناء نموذج محلي أصيل مُستنير بالتجارب لا مُقلد لها.

مصطلحات الفصل ومفاهيمه

الترقية المقارنة	الانتقاء المبكر
دراسة الأنظمة التربوية عبر السياقات.	فرز مبكر لمسارات الموهوبين.
الاقتباس النقدي	النموذج المحلي
تكييف المبدأ لا نقل التفاصيل.	نموذج أصيل مبني على السياق.
السياق الثقافي	موازنة التميز والعدالة
الإطار الذي يُشكّل خيارات النموذج.	الجمع بينهما لا التضحية بأحدهما.
Cultural Context	Excellence–Equity Balance
Critical Borrowing	Localized Model
Comparative Education	Early Selection

❓ أسئلة تأملية وتطبيقية

- 1 أي المقاربات العالمية أقرب إلى سياقك؟ وما الذي تقتبسه منها بوعي؟
- 2 ما مخاطر النقل الحرفي لنموذجٍ أجنبيٍّ إلى سياقك المحلي؟
- 3 كيف تُوازن بين «التميّز» و«العدالة» في نموذجٍ محليٍّ تقترحه؟
- 4 استخلص ثلاثة مبادئ من التجارب العالمية قابلةً للتطبيق في مدرستك.
- 5 كيف يجمع نموذجك المحلي المنشود بين الزخم المؤسسي والبنية الناضجة؟

📖 مراجع الفصل

- Freeman, J. (2002). Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world. Report for the UK DfES. [1]
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). Exceptionality in East Asia. Routledge. [2]
- Heller, K. A., Möns, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.). (2000). International handbook of giftedness and talent (2nd ed.). Elsevier. [3]
- Persson, R. S., Joswig, H., & Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe. In International Handbook of Giftedness and Talent. [4]
- Sternberg, R. J., & Ambrose, D. (Eds.). (2021). Conceptions of giftedness and talent. Palgrave Macmillan. [5]

ملحق أ

قائمة المصطلحات والمفاهيم

تجمع هذه القائمة أبرز المصطلحات والمفاهيم الواردة في الإطار، بمقابلاتها الإنجليزية وتعريفاتها الموجزة، لتيسير الرجوع وتوحيد الفهم.

التخصيص *Personalization*

تصميم تجربة تعلم فريدة تراعي قدرة المتعلم ووتيرته وهدفه.

التسريع *Acceleration*

مواءمة مستوى التعليم مع جاهزية المتعلم بأنواع متدرجة.

التصنيف المعرفي المعدل *Revised Bloom's Taxonomy*

سلسلة رتب متصاعدة للعمليات الذهنية من التذكر إلى الإنشاء.

التعلم الاجتماعي والانفعالي *SEL*

تنمية كفايات وجدانية واجتماعية تُدرّس كسائر المهارات.

التعلم التكيفي *Adaptive Learning*

تعديل المحتوى والصعوبة استجابةً لأداء المتعلم لحظيًا.

التعليم القائم على

الكفاءة *Competency-Based Education*

التقدم بإثبات الإتقان لا بمرور الزمن.

التفكير التباعي *Divergent Thinking*

توليد بدائل متعددة ومتنوعة لمشكلة واحدة.

التفكير عالي الرتبة *Higher-Order Thinking*

تحليل وتقييم وإنشاء يتجاوز التذكر والفهم.

الإبداع *Creativity*

توليد أفكار وحلول أصيلة وملائمة تتسم بالجدة والقيمة.

الإثراء *Enrichment*

تعميق الخبرة التعليمية وتوسيعها لا مجرد زيادة الكم.

الابتكار *Innovation*

تحويل الأفكار الإبداعية إلى قيمة ملموسة وقابلة للتطبيق.

الأصالة *Originality*

جدة الفكرة وندرتها مقارنةً بالمألوف.

الأمان النفسي *Psychological Safety*

بيئة تحضن المحاولة والخطأ وتتيح المخاطرة الفكرية.

الاستثارات الفائقة *Overexcitabilities*

أنماط استجابة مكثفة في خمسة مجالات لدى الموهوبين.

الاستدامة *Sustainability*

بقاء أثر البرنامج وجودته عبر الزمن وبعد الأفراد.

الاكتشاف *Identification*

عملية نمائية مستمرة متعددة الأدوات للتعرف على الإمكانيات المرتفعة.

المأسسة *Institutionalization*

تحوّل المبادرة إلى ممارسة مؤسسية راسخة مستدامة.

المعايير المحليّة *Local Norms*

مقارنة المتعلّم بأقرانه في سياقه نفسه لتحقيق العدالة.

الملف الذكي للموهوب *Gifted Intelligent**Profile*

ملفّ نمائي ديناميكيّ متعدّد الأبعاد يُبنى تدريجيّاً.

الموهبة *Giftedness*

إمكانٌ إنسانيّ كامنٌ قابلٌ للنمو والتحوّل عبر الزمن.

النمو غير المتزامن *Asynchronous**Development*

تفاوتٌ سرعة النموّ بين الجوانب لدى الفرد الواحد.

النموذج المنطقي *Logic Model*

سلسلةٌ تربط المدخلات بالأنشطة فالمخرجات فالأثر.

الفحص الشامل *Universal Screening*

فحصٌ جميع الطلاب بأداةٍ عادليّةٍ واحدةٍ لرفع التمثيل.

التقويم *Assessment*

جمعٌ منظّمٌ للبيانات لدعم التعلّم واتخاذ القرار للحكم.

التقويم التكويني *Formative Assessment*

تقويمٌ مستمرٌ بتغذية راجعةٍ لتحسين التعلّم.

التمييز *Differentiation*

تكيفُ التعليم وفق استعداد المتعلّم واهتمامه ونمطه.

التثليث *Triangulation*

جمعُ الأدلّة من مصادر متعدّدةٍ لتعزيز صدق الاستنتاج.

الجاهزية *Readiness*

استعدادٌ أكاديميٌّ ونفسيٌّ حقيقيٌّ للتقدّم أو التسريع.

الحكومة *Governance*

منظومةُ السياسات والمساءلة الناعمة لرعاية الموهبة.

الطلاقة *Fluency*

كثرةُ الأفكار الفوّدة في زمنٍ محدّد.

الكمالية *Perfectionism*

السعي نحو معاييرٍ عاليةٍ، صحيّةٌ تدفع أو عصايبٌ تُكبّل.

القيادة الإبداعية *Creative Leadership*

القيادة بتوليد الحلول الأصيلّة وتحويلها إلى قيمة.

ضمان الجودة *Quality Assurance*

عملية مستمرة تجمع التقويم الداخلي والمراجعة الخارجية.

ما وراء المعرفة *Metacognition*

وعي الفرد بعملياته المعرفية وتنظيمه لها.

نقل أثر التعلم *Transfer*

توظيف ما تُعَلَّم في سياقات جديدة مغايرة.

الممارسة المتعمدة *Deliberate Practice*

تدريب مقصود بتغذية راجعة وتحذٍ متدرج لتحسين الأداء.

تطوير الموهبة *Gifted Development*

عملية نمائية طويلة تُحوّل الإمكان إلى أداء متميز.

تعدّد الأدوات *Multiple Measures*

جمع أدلّة من مصادر متعدّدة وتركيبها في صورة متكاملة.

تدني الإنجاز *Underachievement*

فجوة بين الإمكان المرتفع والأداء الفعلي.

خصوصية المجال *Domain Specificity*

ظهور الموهبة في مجالات بعينها لا بصفة عامة.

ملحق بـ

المراجع العامة

تجمع هذه القائمة أبرز المصادر العالمية المعتمدة التي استند إليها الإطار، مرتبة ترتيباً أبجدياً
للاسم المؤلف.

1. Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. Iowa City: University of Iowa.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Bloom, B. S. (1984). *The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring*. *Educational Researcher*, 13(6), 4–16.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City: University of Iowa.
7. Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York: Springer.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). (2016). *The social and emotional development of gifted children* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2017). *Informing progress: Insights on personalized learning*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013). *Mean what you say: Defining and integrating personalized, blended and competency education*. Vienna, VA: iNACOL.
- Peters, S. J., Rambo-Hernandez, K., Makel, M. C., Matthews, M. S., & Plucker, J. A. (2019). The effect of local norms on racial and ethnic representation in gifted education. *AERA Open*, 5(2).
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.



ملحق ج

نماذج تطبيقية

تُقدّم هذه النماذج أدوات عملية جاهزة للطباعة والتعبئة، تُترجم مفاهيم الإطار إلى ممارسة يومية في الميدان. يرتبط كل نموذج بفصل من فصول الكتاب، ويُتبع بمثال معبّأ توضيحي. وهي قابلة للتكييف بحسب سياق كل مؤسسة.

قائمة النماذج

1-ج	نموذج ترشيح وإحالة موهوب	الفصل 2
2-ج	بطاقة ملاحظة منظّمة بمؤشرات	الفصل 2
3-ج	نموذج الملف الذكي للموهوب (GIP)	الفصل 10
4-ج	خطة تطوير فردية للموهوب (IDP)	الفصل 6
5-ج	نموذج تصميم خبرة إثرائية / مشروع	الفصل 6
6-ج	نموذج تقدير الجاهزية للتسريع	الفصل 13
7-ج	نموذج تقويم ذاتي وتأمل للمتعلّم	الفصل 3
8-ج	نموذج قياس الأثر النمائي	الفصل 14

ج-1 نموذج ترشيح وإحالة موهوب

أداة المرحلة الأولى من الاكتشاف — تُملأ من المعلم أو الأسرة أو المتعلم نفسه.

اسم الطالب: _____ الصف: _____ العمر: _____
المدرسة: _____ تاريخ الترشيح: _____ اسم المُرشِّح: _____

1 جهة الترشيح

☐ معلم الصف ☐ الأسرة ☐ ترشيح ذاتي ☐ الأقران ☐ أخصائي
☐ أخرى:

2 مجال الموهبة المتوقع

☐ عقلي عام ☐ رياضي/منطقي ☐ علمي ☐ لغوي ☐ إبداعي/فني ☐ قيادي/اجتماعي
☐ حركي

3 المؤشرات السلوكية الملاحظة

☐ فضول واسع ☐ تعلّم سريع ☐ ذاكرة قوية ☐ أسئلة عميقة ☐ أصالة الأفكار
☐ مثابرة عالية ☐ حساسية للمشكلات ☐ حصيلة لغوية متقدمة ☐ تركيز ممتد

4 شواهد وأمثلة داعمة

5 التوصية

☐ إحالة للتقويم المعقّد ☐ متابعة وملاحظة إضافية ☐ لا حاجة حالياً

التاريخ

توقيع منشق الموهبة

توقيع المُرشِّح

نموذج ترشيح وإحالة موهوب ج-1

أداة المرحلة الأولى من الاكتشاف — ثُملاً من المعلّم أو الأسرة أو المتعلّم نفسه.

اسم الطالب: سارة العتيبي
 الصف: الخامس
 العمر: 10
 المدرسة: الأندلس
 تاريخ الترشيح: 2026/02/12
 اسم المُرشّح: أ. منى الحربي

1 جهة الترشيح

☒ معلّم الصف ☐ الأسرة ☐ ترشيح ذاتي ☐ الأقران ☐ أخطائي ☐ أخرى:

2 مجال الموهبة المتوقّع

☐ عقلي عام ☒ رياضي/منطقي ☐ علمي ☐ لغوي ☐ إبداعي/فني ☐ قيادي/اجتماعي ☐ حركي

3 المؤشرات السلوكية الملاحظة

☒ فضول واسع ☒ تعلّم سريع ☐ ذاكرة قوية ☒ أسئلة عميقة ☒ أصالة الأفكار ☒ مثابرة عالية ☐ حساسية للمشكلات ☐ حصيلة لغوية متقدمة ☒ تركيز ممتدّ

4 شواهد وأمثلة داعمة

تحلّ مسائل رياضية أعلى من مستوى صفّها، وابتكرت طريقة خاصة لجمع الكسور. تطرح أسئلة عن «لماذا تعمل القاعدة؟» لا «كيف؟»، وتُثابر على المسألة الصعبة دون مللٍ حتى تحلّها.

5 التوصية

☒ إحالة للتقويم المعقّق ☐ متابعة وملاحظة إضافية ☐ لا حاجة حالياً

التاريخ

توقيع منسق الموهبة

توقيع المُرشّح

بطاقة ملاحظة منظمة بمؤشرات ج-2

تُملأ أثناء ملاحظة المتعلّم في سياقٍ تعليميٍّ طبيعيٍّ، وفق مقياس تقدير متدرّج.

اسم الطالب: _____ الصف: _____ التاريخ: _____

النشاط/السياق الملاحظ: _____

1 مقياس المؤشرات النمائية

المؤشّر	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
فضول معرفيٍّ وطرح أسئلة عميقة	☐	☐	☐	☐
عمق التفكير والتحليل	☐	☐	☐	☐
أصالة الأفكار والحلول	☐	☐	☐	☐
المثابرة أمام التحدّي	☐	☐	☐	☐
التفاعل والمبادرة	☐	☐	☐	☐
التنظيم الذاتي وإدارة المهمة	☐	☐	☐	☐
القيادة والتأثير في الأقران	☐	☐	☐	☐

2 ملاحظات نوعية وشواهد

مدة الملاحظة

اسم الملاحظ وتوقيعه

بطاقة ملاحظة منظمة بمؤشرات ج-2

تُملأ أثناء ملاحظة المتعلّم في سياقٍ تعليميٍّ طبيعيٍّ، وفق مقياس تقدير متدرّج.

اسم الطالب: سارة العتيبي الصف: الخامس التاريخ: 2026/02/19

النشاط/السياق الملاحظ: حصة رياضيات — مهمة حلّ مشكلات مفتوحة

1 مقياس المؤشرات النمائية

المؤشّر	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
فضول معرفيٍّ وطرح أسئلة عميقة	☐	☐	☐	☒
عمق التفكير والتحليل	☐	☐	☒	☐
أصالة الأفكار والحلول	☐	☐	☐	☒
المشاركة أمام التحدّي	☐	☐	☒	☐
التفاعل والمبادرة	☐	☒	☐	☐
التنظيم الذاتي وإدارة المهمة	☐	☐	☒	☐
القيادة والتأثير في الأقران	☐	☒	☐	☐

2 ملاحظات نوعية وشواهد

جربت ثلاث طرق مختلفة للمسألة قبل أن تصل للحل، ولم تستسلم عند الخطأ الأول. سألت: «هل توجد طريقة أسرع؟» — مؤشر تفكير ما وراء معرفي. تحتاج تشجيعاً على المبادرة الجماعية.

مدّة الملاحظة

اسم الملاحظ وتوقيعه

ملف-3 نموذج الملف الذكي للموهوب (GIP)

ملفٌ نمائِيٌّ يُبنى تدريجيًّا عبر الزمن، يجمع الأبعاد الستة في صورةٍ متكاملة.

اسم الطالب: تاريخ البدء: آخر تحديث:

2 الإبداع	1 القدرات العقلية
4 الاهتمامات العميقة	3 النمط المعرفي
6 سجل الإنجازات والمشاريع	5 المؤشرات الاجتماعية والانفعالية
الخلاصة النمائية والخطوة التالية	

مثال معبأ

ج-3 نموذج الملف الذكي للموهوب (GIP)

ملفٌ نمائِيٌّ يُبنى تدريجيًّا عبر الزمن، يجمع الأبعاد الستة في صورةٍ متكاملة.

اسم الطالب: سارة العتيبي تاريخ البدء: 2026/02 آخر تحديث: 2026/05

2 الإبداع	1 القدرات العقلية
تبتكر طرقًا غير مألوفةٍ لحلّ المسائل؛ طلاقةٌ وأصالة.	استدلالٌ رياضيٌّ متقدّم، أعلى من مستوى الصف بعامين.
4 الاهتمامات العميقة	3 النمط المعرفي
الأنماط العددية والألغاز المنطقية والبرمجة.	تحليلٌ منهجي، يُفضّل فهم «لماذا» قبل «كيف».
6 سجل الإنجازات والمشاريع	5 المؤشّرات الاجتماعية والانفعالية
مشروعٌ «آلة حاسبة بالأنماط»، المركز الأول بمسابقة الرياضيات.	مُثابرةٌ عالية، وميّلٌ للكمالية يحتاج متابعةً ودعمًا.
الخلاصة النمائية والخطوة التالية	
إمكانٌ رياضيٌّ مرتفع جاهزٌ للتسريع الجزئي في الرياضيات، مع دعمٍ انفعاليٍّ يُعالج الكمالية.	

ج-4 خطة تطوير فردية للموهوب (IDP)

تُترجم الملفّ الذكي إلى أهدافٍ نمائيةٍ واستراتيجياتٍ ومؤشّراتٍ نجاحٍ قابلةٍ للمتابعة.

اسم الطالب: _____ الفترة: _____ المجال: _____

نقاط القوة

الاحتياجات النمائية

الأهداف النمائية وخطة العمل

الهدف النمائي	الاستراتيجية	المدة	مؤشّر النجاح

التدخّل المقترح

- ☐ إثراء متعمّق
- ☐ تسريع جزئي
- ☐ تسريع بالمحتوى
- ☐ مشروع/إرشاد تخصصي
- ☐ دعم انفعالي

المعلّم/المنسّق

ولي الأمر

تاريخ المراجعة القادمة

ج-4 خطة تطوير فردية للموهوب (IDP)

تُترجم الملفّ الذكي إلى أهدافٍ نمائيةٍ واستراتيجياتٍ ومؤشّراتٍ نجاحٍ قابلةٍ للمتابعة.

اسم الطالب: سارة العتيبي الفترة: فصل ثانٍ 2026 المجال: الرياضيات

نقاط القوة	الاحتياجات النمائية
استدلالٌ رياضيٌّ متقدّم، إبداعٌ في الحلول، مثابرة.	تحدّ أعلى، وإدارةُ الكمالية والقلقِ الأدائي.

الأهداف النمائية وخطة العمل

الهدف النمائي	الاستراتيجية	المدة	مؤشّر النجاح
إتقان محتوى الصف السادس رياضيات	تسريع جزئي + ضغط منهج	فصل	اجتياز اختبار إتقان
إنتاج مشروع رياضي أصيل	إرشاد تخصّصي	12 أسبوعًا	عرض أمام جمهور
تنظيم القلق وتقبّل الخطأ	جلسات SEL	مستمرّ	إقدام على التحدّي

التدخّل المقترح

☐ إثراء متعمّق ☒ تسريع جزئي ☐ تسريع بالمحتوى ☒ مشروع/إرشاد تخصّصي ☒ دعم انفعالي

المعلّم/المنشّق ولي الأمر تاريخ المراجعة القادمة

ج-5

نموذج تصميم خبرة إثرائية / مشروع

لتصميم خبرة متعمقة تستدعي الرتب العليا وترتبط بناتج أصلي وجمهور حقيقي.

عنوان الخبرة: المجال:

النوع: ☐ إثراء استكشافي (I) ☐ تدريب مهارات (II) ☐ مشروع أصلي (III)

الأهداف	الفكرة الكبرى

المهام ومستوى الرتبة المعرفية

المهمة	الرتبة المعرفية المستهدفة

الجمهور الحقيقي + التقويم:	النتاج النهائي:

5-ج نموذج تصميم خبرة إثرائية / مشروع

لتصميم خبرة متعمقة تستدعي الرتب العليا وترتبط بناتج أصلي وجمهور حقيقي.

عنوان الخبرة: أنماط الرياضيات في العمارة المجال: رياضيات/هندسة
النوع: ☐ إثراء استكشافي (I) ☐ تدريب مهارات (II) ☒ مشروع أصلي (III)

الأهداف	الفكرة الكبرى
تحليل الأنماط الهندسية وتصميم نموذج معماري مبني عليها.	الرياضيات لغة تصف الجمال والبناء في العالم من حولنا.

المهام ومستوى الرتبة المعرفية	
الرتبة المعرفية المستهدفة	المهمة
تحليل	تحليل أنماط مباني مشهورة
تقييم	المفاضلة بين تصميمين
إنشاء	تصميم نموذج معماري أصلي

الجمهور الحقيقي + التقويم:	الناتج النهائي:
معرض المدرسة + محك تقييم للأصالة والدقة الرياضية.	مجسم معماري + عرض يشرح الأنماط الرياضية فيه.

ج-6 نموذج تقدير الجاهزية للتسريع

قرار فردي يستند إلى أدلة متعددة لا إلى مؤشر واحد أو ضغط خارجي.

اسم الطالب: _____ الصف الحالي: _____ التاريخ: _____

نوع التسريع المقترح: ☐ زمني ☐ جزئي ☐ بالمحتوى ☐ بالمشاريع

أبعاد الجاهزية

الْبُعد	ضعيف	متوسط	مرتفع	مرتفع جدًا
القدرة الأكاديمية في المجال	☐	☐	☐	☐
النضج الاجتماعي	☐	☐	☐	☐
النضج الانفعالي	☐	☐	☐	☐
الدافعية ورغبة المتعلّم	☐	☐	☐	☐
دعم الأسرة	☐	☐	☐	☐

القرار والمبّرر

☐ يُوصى بالتسريع ☐ مشروط بمتابعة ☐ يُؤجّل

ولي الأمر

الأخصائي النفسي

المنسق

جـ-6 نموذج تقدير الجاهزية للتسريع

قرار فردي يستند إلى أدلة متعددة لا إلى مؤشر واحد أو ضغط خارجي.

اسم الطالب: سارة العتيبي الصف الحالي: الخامس التاريخ: 2026/03

نوع التسريع المقترح: ☐ زمني ☒ جزئي ☐ بالمحتوى ☐ بالمشاريع

أبعاد الجاهزية

البعد	ضعيف	متوسط	مرتفع	مرتفع جدًا
القدرة الأكاديمية في المجال	☐	☐	☐	☒
النضج الاجتماعي	☐	☐	☒	☐
النضج الانفعالي	☐	☒	☐	☐
الدافعية ورغبة المتعلم	☐	☐	☐	☒
دعم الأسرة	☐	☐	☒	☐

القرار والمبرر

☐ يؤمى بالتسريع ☒ مشروط بمتابعة ☐ يؤجل

تسريع جزئي في الرياضيات مع متابعة انفعالية للكمالية: القدرة والدافعية مرتفعتان جدًا.

المنسق الأخصائي النفسي ولي الأمر

ج-7 نموذج تقويم ذاتي وتأمل للمتعلّم

موجّهة للمتعلّم نفسه — لتنمية الوعي بالذات والتفكير ما وراء المعرفي.

اسمي: المهوّمة/المشروع: التاريخ:

كيف أُقيّم نفسي؟

العبارة	أحتاج تطويرا	جيد	ممتاز
بذلّت جهدي وثابرتُ على التحدّي	☐	☐	☐
فكّرتُ بعمقي وجربّتُ أفكارًا جديدة	☐	☐	☐
تعلمتُ من أخطائي	☐	☐	☐

ماذا أنجزتُ وكيف فكّرتُ؟

خطوتي التالية

ما الذي تحدّاني؟

جـ-7 نموذج تقويم ذاتي وتأمل للمتعلّم

موجّهة للمتعلّم نفسه — لتنمية الوعي بالذات والتفكير ما وراء المعرفي.

اسمي: سارة

المهوّلة/المشروع: مشروع

التاريخ: 2026/04/10

أنماط

العمارة

كيف أقيّم نفسي؟

العبارة	أحتاج تطويرا	جيد	ممتاز
بدلت جهدي وثابرت على التحدي	☐	☐	☒
فكرت بعمق وجربت أفكارا جديدة	☐	☐	☒
تعلمت من أخطائي	☐	☒	☐

ماذا أنجزت وكيف فكرت؟

صممت مجسّما لمبنى يعتمد على نمط هندسيّ متكرّر. فكرت أوّلا في الأنماط التي رأيتها، ثم جرّبت رسمها قبل البناء. غيّرت التصميم مرّتين حتى صار متناسقا ودقيقا رياضيا.

خطوتي التالية

ما الذي تحدّاني؟

أتعلم برنامج تصميم ثلاثي الأبعاد لمشروعي القادم.

جعل القياسات دقيقة في المجسم الحقيقي.

ج-8 نموذج قياس الأثر النمائي

يقيس التغيّر الحقيقي في الأبعاد الأربعة، بمزيج من الأدلة الكمية والنوعية.

البرنامج: المدّة: خط الأساس:

أبعاد الأثر

البُعد	قياس قبلي	قياس بعدي	شاهد نوعي
الأثر المعرفي			
الأثر الإبداعي			
الأثر الانفعالي والاجتماعي			
الأثر السلوكي والتطبيقي			

الخلاصة وقرار التحسين المستمر

منشّق البرنامج تاريخ المراجعة القادمة

نموذج قياس الأثر النمائي

ج-8

يقيس التغيّر الحقيقي في الأبعاد الأربعة، بمزيج من الأدلة الكمية والنوعية.

البرنامج: إثراء الرياضيات

المدة: فصل دراسي

خط الأساس: قياس بداية الفصل

أبعاد الأثر			
البعد	قياس قبلي	قياس بعدي	شاهد نوعي
الأثر المعرفي	68%	91%	حلّ لمسائل أعلى مستوى
الأثر الإبداعي	متوسط	مرتفع	حلول أصيلة متعدّدة
الأثر الانفعالي والاجتماعي	منخفض	متحسن	قلق أقل أمام الخطأ
الأثر السلوكي والتطبيقي	—	واضح	مشروع مُطبّق فعروض

الخلاصة وقرار التحسين المستمر

أثر معرفي وإبداعي قوي، وتحسّن انفعالي ملموس. القرار: تعميق الجانب الاجتماعي عبر مشاريع جماعية، والاستمرار في دعم إدارة الكمالية في الفصل القادم.

ملحق د

ملف الطالب النمائي الشامل

سجل تراكمي متكامل يرافق المتعلّم الموهوب عبر سنوات رعايته؛ يجمع بياناته، ونتائج قياسه، وتتبع نموّه ومهاراته، وخطط تطويره وتدخلاته، وأثرها، ومحاوّل متابعته — في وثيقة واحدة تُترجم فلسفة الإطار النمائية إلى ممارسة موثقة.

كيف يُستخدم هذا الملف؟

- ◆ يُفتح ملف واحد لكل متعلّم منذ الترشيح، ويُحدّث **دوريًا** لا مرّة واحدة.
- ◆ تُجمع البيانات من **مصادر متعدّدة**: الملاحظة، والقياس، ومهام الأداء، ومدخلات الأسرة والمتعلّم.
- ◆ يُوظّف لدعم **القرار النمائي** (تمايز، إثراء، تسريع، دعم)، لا للتصنيف أو الوصم.
- ◆ تحكّمه **أخلاقيات الخصوصية والملكية**؛ للمتعلّم وأسرته حقّ الاطلاع والتصحيح.

أقسام الملف

- 1 البيانات التعريفية والتاريخ الدراسي
- 2 لمحة الإمكان (الأبعاد الستة)
- 3 سجل الاكتشاف والقياس والتقويم
- 4 مصفوفة المهارات والكفايات
- 5 تتبع النمو المعرفي والإبداعي والانفعالي
- 6 الخطة النمائية وسجل التدخلات
- 7 الإنجازات وتتبع الأثر عبر الزمن
- 8 المتابعة الدورية ومدخلات الأسرة والخلاصة

يُملأ عند فتح الملف

القسم 1 - البيانات التعريفية والتاريخ الدراسي

الاسم الكامل: رقم الملف:
 تاريخ الميلاد: الجنس:
 الصف الحالي: تاريخ فتح الملف:

صورة
الطالب

أ - بيانات التواصل والأسرة

ولي الأمر: صلة القرابة:
 الهاتف: البريد:

ب - التاريخ الدراسي والمدارس السابقة

ملاحظات	العام الدراسي	الصف	المدرسة

ج - معلومات داعمة (صحية / لغوية / احتياجات خاصة)

ملاحظة: تُعامل جميع البيانات بسرية تامة ولا تُتاح إلا لمن يخدم المصلحة النمائية للمتعلم.

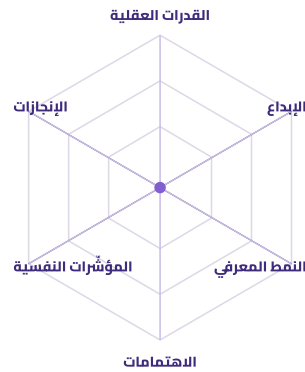
تُحدَّث سنويًا

القسم 2 • لمحة الإمكان — الأبعاد الستة

ظَلِّ المستوى على كُلِّ محورٍ من 1 (محيط) إلى 5 (مركز)، لرسم ملتح الإمكان البصري، ثم دَوِّن الخلاصة.

أبرز نقاط القوة

أبرز الاحتياجات النمائية



+ ملخص الأبعاد الستة (آخر تحديث)

- 1 القدرات العقلية: 2 الإبداع:
- 3 النمط المعرفي: 4 الاهتمامات:
- 5 المؤشرات النفسية: 6 سجل الإنجازات:

القسم 3 - سجل الاكتشاف والقياس والتقويم

تراكمي

أ سجل الترشيح والاكتشاف

التاريخ	الأداة / المصدر	جهة الترشيح	النتيجة / الملاحظة

ب سجل القياس المقنّن ومهامّ الأداء

التاريخ	أداة القياس	النتيجة	التفسير النمائي

ج ملفات الإنجاز والأدلة النوعية المرفقة

☐ عيّّنات أعمال

☐ مهامّ أداء

☐ ملف إنجاز

☐ تسجيلات/عروض

☐ مدخلات الأسرة

القسم 4 - مصفوفة المهارات والكفايات

تُحدَّث كل فصل

مستويات الإتقان: 1 مبتدئ 2 نام 3 متمكّن 4 متميّز

— سجّل المستوى في خلية كل فصل لتتبع التطوّر.

أ المهارات المعرفية والتفكير عالي الرتبة

المهارة	ف1	ف2	ف3	ف4	شواهد
التحليل وتفكيك المشكلات					
التقييم والنقد بالمعايير					
الإنشاء وإنتاج المعرفة					
التفكير ما وراء المعرفي					
حلّ المشكلات غير المألوفة					

ب مهارات الإبداع والابتكار

المهارة	ف1	ف2	ف3	ف4	شواهد
الأصالة والطلاقة					
المرونة المعرفية					
الحساسية للمشكلات					
تحويل الفكرة إلى ناتج					

ج الكفايات الاجتماعية والانفعالية

الكفاية	1 ف	2 ف	3 ف	4 ف	شواهد
الوعي بالذات					
إدارة الذات وتنظيم القلق					
الوعي الاجتماعي والتعاطف					
مهارات العلاقات والتعاون					
اتخاذ القرار المسؤول					

د كفايات القيادة والتعلم الذاتي

الكفاية	1 ف	2 ف	3 ف	4 ف	شواهد
قيادة الذات وضبطها					
التأثير الإيجابي في الأقران					
المثابرة وإدارة المهقة					
التعلم الموجه ذاتيًا					

هـ مهارات في مجال الموهبة التخصصية

المهارة التخصصية	1 ف	2 ف	3 ف	4 ف	شواهد

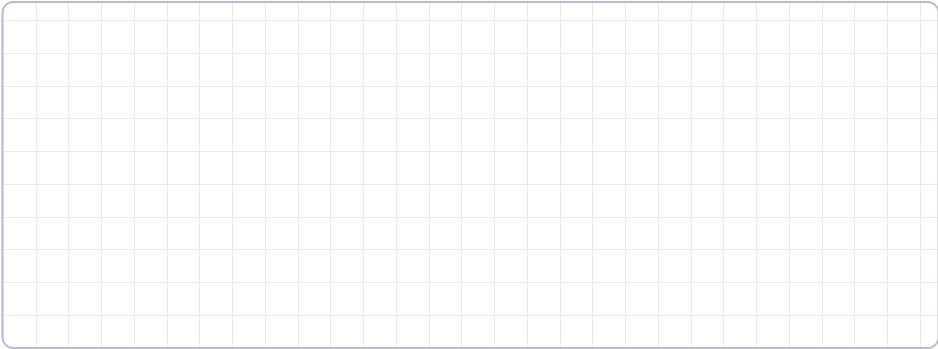
سردى دورى

القسم 5 · تتبّع النمو المعرفي والإبداعي والانفعالي

1

منحنى النمو عبر الزمن

ارسم خطًا لكل بُعد (المعرفي · الإبداعي · الانفعالي) عبر الفصول لتصوّر التطوّر.



المحور الأفقي: الفصول الدراسية · المحور الرأسى: مستوى النموّ

النمو الانفعالي-الاجتماعي	النمو الإبداعي	النمو المعرفي

القسم 6 - الخطة النمائية وسجل التدخلات

تراجع دورياً

أ الأهداف النمائية الحالية

الهدف	الاستراتيجية	المدة	مؤشر النجاح

ب سجل التدخلات النمائية

التاريخ	النوع	الوصف	الأثر الملاحظ

أنواع التدخل:

إثراء متعمق

تسريع

مشروع/إرشاد

دعم انفعالي

تمايز صفي

القسم 7 · الإنجازات وتتبع الأثر

تراكمي

أ سجل الإنجازات والمشاريع والمشاركات

التاريخ	الإنجاز / المشروع / المشاركة	المجال	المستوى / التقدير

ب أبرز نواتج المتعلّم الأصيلة (وصف موجز)

القسم 7 (ب) · تتبّع الأثر النمائي عبر الزمن

قبلي · مرحلي · بعدي

بُعد الأثر	خط الأساس	منتصف	نهاية	شاهد نوعي
الأثر المعرفي				
الأثر الإبداعي				
الأثر الانفعالي والاجتماعي				
الأثر السلوكي والتطبيقي				

منحى الأثر التراكمي

تفسير الأثر وقرار التحسين المستمر

القسم 8 - المتابعة الدورية ومحاضر المراجعة

كل فصل

التاريخ	الحضور	أبرز القرارات والتوصيات	المتابعة

تُعقد مراجعة دورية كل فصلٍ على الأقل، يحضرها المعلم والمنسق وولي الأمر، ويُشارك فيها المتعلّم متى أمكن.

القسم 8 (ب) · مدخلات الأسرة والمتعلّم والخلاصة السنوية

صوت المتعلّم واهتماماته

مدخلات الأسرة وملاحظاتها

الخلاصة النمائية السنوية +

خطة الانتقال للعام القادم +

☐ استمرار الخطة ☐ تعديل الأهداف ☐ توسيع التسريع ☐ مسار متقدّم ☐ دعم إضافي

التاريخ	ولي الأمر	منشق الموهبة
---------	-----------	--------------

ملحق هـ

الخرائط والمخططات التركيبية

تُلخّص الخريطة الآتية بنية الإطار وفلسفته: رحلة تطوير الموهبة «من الإمكان إلى الأثر» عبر المحاور الستة، والمبادئ الناظمة التي تسري فيها جميعًا.



الشكل هـ-1 خريطة رحلة تطوير الموهبة من الإمكان إلى الأثر عبر المحاور الستة، تسري فيها ثلاثة مبادئ ناظمة.

خط زمني لتطور مفهوم الموهبة

يُستَبع هنا انتقال الميدان من حقبة «تصنيف الموهبة» إلى الرؤية النمائية التي تُعَدُّها إمكانًا يُطوَّر.

1869

جالتون - «العبقريّة الوراثية»

بداية الدراسة العلمية للتفوّق، بنظرٍ وراثيّة ثابتة. *Galton — Hereditary Genius*

1916

تيرمان - مقياس ستانفورد-بينيه

اختزال الموهبة في نسبة ذكاء مرتفعة. *Terman — Stanford-Binet*

1926

هولينغورث - رائدة رعاية الموهوبين

أول اهتمام منهجيّ بالحاجات الانفعالية للموهوب. *Hollingworth*

1957

صدمة سبوتنيك

تحوّل في الاهتمام الوطني برعاية القدرات المتميّزة. *Sputnik*

1971

تقرير مارلاند - تعريف موسّع

اعتراف رسميّ بتعدّد مجالات الموهبة لا الذكاء وحده. *Marland Report*

1978

رنزولي - الحلقات الثلاث

الموهبة تفاعل بين القدرة والالتزام والإبداع، لا رقم ثابت. *Renzulli*

1985

جانييه - النموذج التمايزي DMGT

تمييز الموهبة (قدرة طبيعية) عن التفوّق (أداء مطوّر). *Gagné — DMGT*

2011

سوبوتنيك وزملاؤها - إعادة التفكير

نقل صريحة من «تصنيف الموهبة» إلى «تطوير الموهبة». *Subotnik et al.*

اليوم

الرؤية النمائية المتكاملة (GDBoK)

الموهبة إمكان يُطوَّر بالبيئة والتقنية والأخلاق نحو أثر مستدام.

الشكل هـ-2 محطّات بارزة في تحوّل مفهوم الموهبة من الصفة إلى المسار.

نموذج منطق البرنامج - سلسلة الأثر

يُربط النموذج المنطقي (Logic Model) موارد البرنامج بأنشطته فمخرجاته فنواتجه فآثره النهائي؛ وهو أداة تخطيط وتقويم عالمية تجعل الأثر قابلاً للتتبع لا مجرد أمل معلن. تُقرأ السلسلة من اليمين (المدخلات) إلى اليسار (الأثر).



الشكل هـ-3 النموذج المنطقي لبرنامج تطوير الموهبة: من المدخلات إلى الأثر النهائي الحقيقي.

ملحق و

مصفوفات المقارنة والمواءمة

تجمع هذه المصفوفة النماذج النظرية الكبرى التي يستند إليها الإطار، لتيسير الموازنة بينها عبر أبعادٍ موّحدة — دون مفاضلة؛ فكلٌّ منها إسهاقه.

جدول و-1 مصفوفة مقارنة النماذج النظرية الكبرى لتطوير الموهبة

النموذج	تعريف الموهبة	دور البيئة وغير المعرفي	أثره في الاكتشاف
رنزولي • الحلقات الثلاث	تفاضع قدرة فوق المتوسط والتزام بالمهمة وإبداع.	الالتزام والإبداع شرطان، لا القدرة وحدها.	توسيع المظلة ورمض سلوكيات الموهبة لا الدرجة فقط.
جانييه • DMGT	تميز الموهبة (قدرة طبيعية) عن التفوق (أداء مطوّرا).	محفّزات بيئية وشخصية وحظّ تحوّل القدرة إلى تفوّق.	قياس القدرات الطبيعية ميّزا ثمّ تتبّع تطورها.
سوبوتنيك وزملاؤها • الميغامودل	إمكان قابّل للتطور يتغيّر عبر مراحل المجال.	الفرص والممارسة المتعددة والعوامل النفسية-الاجتماعية حاسمة.	يختلف باختلاف المجال ومرحلة النمو.
تانبوم • النفسي-الاجتماعي	حصيلة تضافر قدرة عامة وخاصة وعوامل غير عقلية وبيئية وصدفة.	خمسة عوامل متضافرة، منها الحظ صراحة.	نظرة تكاملية لا تكفي بالقدرة المجردة.
ستيرنبرغ • WICS	توليفة من الحكمة والذكاء والإبداع المركبة.	الذكاء الناجح يتكيّف مع السياق ويُشكّله.	تقويم يتجاوز الذكاء التحليلي الضيق.

الخط المشترك: جميعها تتجاوز «الدرجة الواحدة» وتقر بأن الموهبة **تفاعل نمائي** بين القدرة والشخص والبيئة — وهو الأساس الذي يبنى عليه هذا الإطار.

مواءمة الإطار مع المعايير المهنية الدولية

يُبين هذا الجدول كيف تتوافق مكوّنات الإطار مع مجالات المعايير المهنية لبرامج الموهوبين الصادرة عن الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) ومجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، بما يدعم رسالته ومواءمته للممارسة العالمية.

جدول و-2 مواءمة مكوّنات الإطار مع مجالات معايير NAGC-CEC

مكوّنات الإطار المواكبة	جوهرة	مجال المعيار
الفصول 1، 3، 5، 21	فهم خصائص النمو المعرفي والانفعالي للموهوب.	التعلّم والنمو Learning & Development
الفصلين 2، 14؛ ملحق ج	اكتشاف عادل متعدّد الأدوات وقياس النمو والأثر.	التقويم Assessment
الفصول 6، 12، 13	تمايز وإثراء وتسريع وتخصيص المسارات.	المناهج والتعليم Curriculum & Instruction
الفصول 5، 17، 18	بيئات آمنة داعمة للتنوع والعدالة والاندماج.	بيئات التعلّم Learning Environments
الفصول 11، 22، 23	نماذج خدمية متنوّعة وأنظمة مستدامة.	البرمجة والخدمات Programming
الفصول 7، 9، 15، 16	أدوار وقيادة وتطوير مهني وأخلاقيات ممارسة.	المهنية والأخلاقيات Professionalism & Ethics

ملحق ز

أدوات القرار

تُترجم هذه الأدوات مبادئ الإطار إلى مسارات قرارٍ عملية. تُبين الشجرة الآتية مسار الاكتشاف والإحالة العادل، من الفحص الشامل إلى القرار النمائي.



الشكل ز-1 شجرة قرار الاكتشاف والإحالة؛ تُطبّق فيها معاييرٌ محلّيةٌ عادلة لرفع تمثيل الفئات الممثّلة تمثيلًا ناقصًا.

قراءة ملحق الإمكان · مثال مُفسّر

يُكمّل هذا المثال شبكة «لمحة الإمكان» في ملف الطالب (ملحق د · القسم 2)؛ فبعد تحليل المستويات على الأبعاد الستة، تُقرأ الصورة الكلية لاتخاذ القرار النمائي. وفي ما يأتي ملحق افتراضي مع تفسيره.

القدرات العقلية 5/5

قدرة تحليلية بارزة تستدعي تحديًا وتسريعًا في المجال.

الدافعية والالتزام 5/5

التزام عالٍ بالمهمة يدعم الممارسة المتعددة.

الإبداع والابتكار 4/5

طلاقة ومرونة جديتان، ثنّيان بمشروعات أصيلة.

النمط المعرفي 4/5

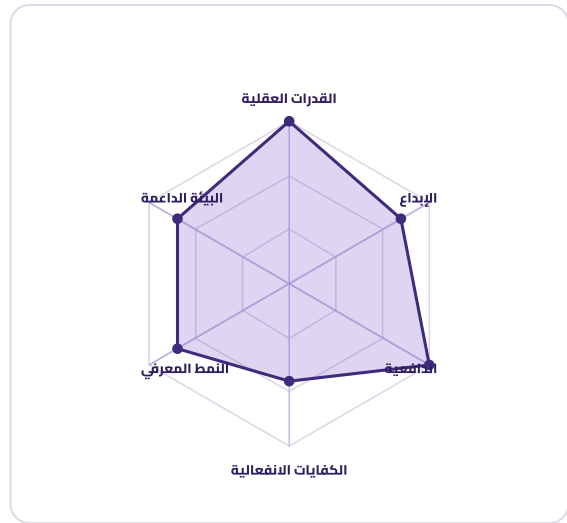
يُفضّل الاستكشاف والعمق على التلقين.

البيئة الداعمة 4/5

أسرة ومدرسة داعمتان، مع فرصٍ لتوسيع الشراكة.

الكفايات الانفعالية 3/5

أولوية تدخّل: إرشاد للكمالية وإدارة الضغط.



الشكل ز-2 ملحق الإمكان (مثال).

القراءة الكلية: يُرشّح الملحق مسارا متمایزا مُسرّعا في مجال القوة (القدرات والدافعية)، مع دعم انفعالي مواز يُعالج فجوة البعد الانفعالي قبل أن تُكبّل الإمكان.

ملحق ج

الفهارس والمسارد

فهرس الأشكال

معمارية النظام المستدام	11-1	نموذج الحلقات الثلاث لرنزولي	1-1
المسار الزمني مقابل القائم على الكفاءة	12-1	النموذج التمايزي DMGT	1-2
تكامل التخصيص والتعلم التكيفي	12-2	النموذج غير المتزامن	1-3
طبقة خيارات التسريع	13-1	تركيب الأدلة في صورة متكاملة	2-1
أبعاد الأثر الأربعة	14-1	دورة التقويم النمائي المستمر	2-2
سلسلة الأثر (النموذج المنطقي)	14-2	هرم الرتب المعرفية	3-1
أنواع القيادة الأربعة	15-1	حلقة التنظيم ما وراء المعرفي	3-2
ميزان المستقبل	16-1	الأبعاد الأربعة للتفكير الإبداعي	4-1
أنماط مزدوجي الاستثناء الثلاثة	17-1	مراحل العملية الإبداعية	4-2
منظومة الشراكة حول المتعلم	19-1	الاستشارات الفائقة الخمس	5-1
مراحل رعاية الموهبة عبر العمر	21-1	أبعاد التمايز الأربعة	6-1
مراحل تأسيس برنامج موهبة	23-1	نموذج الإثراء الثلاثي	6-2
خريطة الرحلة من الإمكان إلى الأثر	1-هـ	الأدوار المهنية الأربعة للمعلم	7-1
الخط الزمني لتطور المفهوم	2-هـ	الأدوار النمائية للتقنية	8-1
النموذج المنطقي لسلسلة الأثر	3-هـ	حلقة ضمان الجودة	9-1
شجرة قرار الاكتشاف والإحالة	1-ز	الأبعاد الستة للملف الذكي	10-1
ملمح الإمكان الففسر	2-ز	البناء التراكمي للملف الذكي	10-2

فهرس الجداول

خصائص النظام المتكامل	11-1	من التصور الثابت إلى النمائي	1-1
أنواع التسريع وأمثلةها	13-1	مقارنة موجزة بين النماذج الكبرى	1-2
تكامل الأدوات الكمية والنوعية	14-1	التقويم للحكم مقابل التطوير	2-1
توترات أخلاقية وموازناتها	16-1	أدوات الاكتشاف وما تكشفه	2-2
الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً	18-1	الترتيب العليا وأفعالها	3-1
نماذج تجميع الموهوبين	22-1	المكونات الثلاثة للإبداع	4-1
المكونات الأساسية للبرنامج	23-1	خصائص انفعالية وأثارها	5-1
خرافات عصبية مقابل الحقيقة	24-1	الكمالية الصحية مقابل العصامية	5-2
ملاحق مقاربات عالمية	25-1	خصائص المنهج الجيد وتطبيقاتها	6-1
مصفوفة مقارنة النماذج الكبرى	1-g	أدوار القيادة في تطوير الموهبة	7-1
مواعمة الإطار مع معايير NAGC-CEC	2-g	ما يحجبه الذكاء الاصطناعي وما يفتقر إليه	8-1
		أركان استدامة رعاية الموهبة	9-1

مسرد الاختصارات

WICS	GDBoK
نموذج ستيرنبرغ (حكمة-ذكاء-إبداع) <i>Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized</i>	جسم المعرفة لتطوير الموهبة <i>Gifted Development Body of Knowledge</i>
OE	DMGT
الاستثارات الفائقة <i>Overexcitabilities</i>	النموذج التمايزي للموهبة والتفوق <i>Differentiated Model of Giftedness & Talent</i>
QA	GIP
ضمان الجودة <i>Quality Assurance</i>	الملف الذكي للموهوب <i>Gifted Intelligent Profile</i>
KPI	IDP
مؤشر الأداء الرئيس <i>Key Performance Indicator</i>	الخطة النمائية الفردية <i>Individual Development Plan</i>
PBL	SEL
التعلم القائم على المشروع <i>Project-Based Learning</i>	التعلم الاجتماعي والانفعالي <i>Social & Emotional Learning</i>
NAGC · CEC	HOTS
جها المعايير المهنية لبرامج الموهوبين <i>Nat'l Assoc. for Gifted Children · Council for Exceptional Children</i>	مهارات التفكير عالي الرتبة <i>Higher-Order Thinking Skills</i>

الكشاف الموضوعي

ق · م	ج · د	أ
15 ف Leadership القيادة	11 ف Governance الحوكمة	2 ف Identification الاكتشاف
14 ف Impact Measurement قياس الأثر	5 ف Motivation الدافعية والالتزام	4 ف Creativity الإبداع
1 ف Giftedness الموهبة	س · ش · ع	6 ف Enrichment الإثراء
6 ف Curriculum المناهج	9 ف Policy السياسات	16 ف Ethics الأخلاقيات
10 ف GIP الملف الذكي	19 ف Partnership الشراكة	ف Overexcitabilities الاستثارات الفائقة
3 ف Metacognition ما وراء المعرفة	18 ف Equity العدالة والتمثيل	11 ف Sustainability الاستدامة
21 ف Life Stages المراحل العمرية	24 ف Neuroscience علم الأعصاب	ت
17 ف Twice-Exceptional مزدوجو الاستثناء		2 ف Assessment التقييم
ن		6 ف Differentiation التمايز
5 ف SEL النمو الانفعالي		13 ف Acceleration التسريع
1 ف Theoretical Models النماذج النظرية		12 ف Personalization التخصيص
22 ف Service Models نماذج الخدمة		3 ف HOTS التفكير عالي الرتبة
		1 ف Gifted Development تطوير الموهبة

كلمة امتنان

شكر وتقدير

هذا الكتاب ثمره جهد جماعيّ تضافرت فيه عقولٌ وقلوبٌ كثيرة؛ ولولا تكامل هذه الأيدي ما خرج هذا الإطار إلى النور. ونحن إذ نُقدّمه، نَسْتَشعر فضل كلٍّ من أسهم فيه، وتُتبع العمل بكلمة وفاءٍ وتقدير.

نشكر **فريق التأليف والإعداد العلمي** الذي حمل عبء البناء والتنقيح، وصبر على مراجعة المصادر وموازنة النظرية بالتطبيق حتى استوى البناء متماسكًا.

ونخصّ بالتقدير **اللجنة العلمية والمحرّمين** الذين أثروا المحتوى بملاحظاتهم الدقيقة، فرفعوا من رصانته العلمية وضبطوا مفاهيمه ومصطلحاته.

ونمتنّ **للمعلّمين والمختصّين وقادة الميدان** الذين من حاجتهم وُلدت فكره هذا العمل، وإليهم تتوجّه ثمرته؛ فهم شركاء المعرفة لا متلقّوها فحسب.

ونذكر بكلّ تقدير **أسر الموهوبين** التي ترعى الإمكان في بيوتها، **والشركاء** الذين آمنوا بالرسالة، و**شركة الذكاء المتكامل للتقنية والتعليم — ريزونكس** التي احتضنت المشروع وأمنت له أسباب النجاح.

وأخيرًا، نشكرك أنت — **أيها القارئ** — على ثقتك بهذا العمل؛ ونَعُدّ ملاحظاتك وإسهامك جزءًا من رحلة تطويره. فالمعرفة — كالموهبة — كائنٌ نامٍ لا يكتمل عند حدّ، ودعوتنا إليك أن تُشاركنا في إثراء إصداراته القادمة عبر النموذج التالي.

فريق التأليف

شركة الذكاء المتكامل للتقنية والتعليم — ريزونكس

نموذج الملاحظات والتعليقات على الكتاب

رأيتك يسهم في تطوير الإصدارات القادمة — ثملأ اختيارياً.

1 بيانات الفلاظ (اختياري)

الاسم: الصفة / الدور:

الجهة: البريد الإلكتروني:

2 تقييم عام للكتاب

جانب التقييم	ممتاز	جيد	متوسط	يحتاج تحسيناً
وضوح العرض وسهولة الفهم				
العمق العلمي ودقة المحتوى				
القيمة التطبيقية والأدوات العملية				
التنظيم والإخراج والتصميم				

3 تفاصيل الملاحظة

الفصل / الملحق: رقم الصفحة:

☐ تصحيح علمي ☐ تصحيح لغوي ☐ إضافة مقترحة ☐ تحسين تنظيمي

4 اقتراحات لإثراء الإصدار القادم

5 هل توصي بهذا الكتاب؟

☐ أوصي به بقوة ☐ أوصي به ☐ أوصي به بتحفظ

يرسل هذا النموذج — أو ملاحظتكم بأي صيغة — إلى البريد education@reasonix.ai أو عبر الموقع www.reasonix.ai. كل ملاحظة موضع تقدير وتسهم في تحسين الكتاب.



الذكاء المتكامل للتقنية والتعليم
Integrated Intelligence For Technology & Education



www.reasonix.ai



education@reasonix.ai