

## استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة لمواجهة الصعوبات الاجتماعية المرتبطة بتميزهم

د. وسام بريك\*

### الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الاستراتيجيات الخاصة التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة للتعامل مع الآثار الاجتماعية التي ترافق تصنيفهم ضمن فئة الموهوبين. استندت هذه الدراسة إلى نموذج الوصمة (The stigma of Giftedness Paradigm) الذي قدمه كروس وكولمان (Cross and Coleman, 1993). ولأغراض الدراسة استخدمت صورة معربة ومعدلة عن استبانة التعامل الاجتماعي (SCQ) التي أعدتها سوياتك (Swiatek, 2001) واستخرجت معاييرها ودلالات صدقها وثباتها من خلال تطبيقها على عينات من الموهوبين.

تشكلت عينة الدراسة من (228) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (14 و17) عاماً ممن اختيروا للدراسة في مدرسة البويبل للموهوبين. طبقت عليهم صورة معربة ومعدلة من استبانة التعامل الاجتماعي في مواقف صافية جمعية. بينت النتائج وجود ميل لدى أفراد العينة لاستخدام استراتيجيات التعامل الاجتماعي التي تضمنتها استبانة التعامل الاجتماعي، إذ تراوحت النسبة المئوية للطلبة الذين اقرروا بأنهم يستخدمون استراتيجيات التعامل كما عكستها أبعاد الاستبانة بين (54.03%) على استراتيجية إنكار الموهبة إلى (81.6%) على استراتيجية مساعدة الآخرين.

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تدعم وجهة النظر القائلة: «إنّ الموهوبين يواجهون ضغوطاً اجتماعية». فهي تؤيد ما تقدم به كل من كروس وكولمان (Cross and Coleman 1993) من أن تصنيف الطالب ضمن فئة الموهوبين يجعله يتعرض إلى الشعور بأنه مختلف عن الآخرين مما يؤدي إلى اتباعه استراتيجيات معينة للتخفيف من هذا الإحساس. وتقدم هذه النتائج مؤشراً على صدق استبانة التعامل الاجتماعي وعلى تمتعها بدرجة ثبات مناسبة بحيث يمكن اعتبارها ملائمة للتطبيق الجمعي ولأغراض البحث، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة إعادة

\* أستاذ مساعد، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عمان الأهلية، الأردن.

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

الاختبار (Test-retest method) بين (0.57) على بعد تقبل الرفاق و(0.82) على بعد إنكار الموهبة.

كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر كل من الجنس والعمر في استراتيجيات التعامل المستخدمة، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلاً لإنكار الموهبة من الذكور، وأن الطلبة الأكبر (فئات العمر 15 و16 و17) أكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات إنكار الموهبة ومساعدة الآخرين من الطلبة الأصغر (فئة عمر 14 عاماً). ولم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص تفاعل كل من الجنس والعمر.

## 1- مقدمة

على الرغم مما توصل إليه تيرمان ورفاقه (Terman and Oden, 1925; Burks, Jensen and Terman, 1930) من نتائج تدل على أن الموهوبين يتصفون بالنمو الجسمي المتقدم والاستقرار الاجتماعي مقارنة بزملائهم العاديين، وما توصلت إليه دراسات عديدة حول ما تتصف به هذه الفئة من تكيف نفسي (Silverman, 1993a) إلا أن عدداً من الدراسات الحديثة (Coleman and cross, 1988; Buescher and Higham, 1989; Coleman and Sanders, 1993; Cross and Coleman, 1995; Manor- Bullock et al., 1993) خلصت إلى أن الموهوبين وخصوصاً المتميزين منهم يواجهون على الأغلب صعوبات اجتماعية كبيرة لدى محاولتهم تكوين علاقات اجتماعية أو أكاديمية مع أقرانهم. فتقدم الموهوبين على زملائهم في المجالات المعرفية والأكاديمية، وتفوقهم في القراءة، وتنوع اهتماماتهم، واختلاف اتجاهاتهم وقيمهم حتى تطورهم الخلفي، والطريقة التي يدركون بها العالم يجعلهم مختلفين عن أقرانهم من ذوي الإمكانيات العادية مما يقلل من تقبل زملائهم لهم (Tannenbaum, 1962; Brown & Steinberg, 1990).

وباعتبار أن العلاقات الإنسانية تستند في تكوينها إلى وجود عوامل مشتركة بين الأفراد في الاهتمامات والمعتقدات والإمكانيات (Gross, 1993)، من الطبيعي أن يتطور لدى الموهوبين شعور بأنهم مختلفون عن أقرانهم (Janos et. al, 1985; Coleman & Sanders, 1993). وإن لم يتشكل لديهم هذا الإحساس فإنهم مع ذلك سيعتقدون بأن الآخرين يدركونهم كذلك (Coleman & Cross, 1988). ومن وجهة نظر عدد من الباحثين (Buescher, 1984; Delisle, 1985; Coleman, 1985; Janos, et al., 1985; Guskin, et al., 1986; Coleman and Cross, 1988) قد يكون تشكل هذا الشعور مصدر إشكال لهم، لأنه سيعيقهم عن إقامة علاقات اجتماعية مناسبة مع أقرانهم من غير الموهوبين.

وفي مواجهة هذا الشعور فإن الموهوبين قد يلجؤون عمداً إلى إخفاء موهبتهم أو محاولة التخفيف من إظهارها في محاولة منهم لكسب القبول الاجتماعي من زملائهم أو إلى اتباع أساليب خاصة في التعامل (discrete coping strategies) مع الصعوبات الاجتماعية التي تنشأ نتيجة لوجود الموهبة لديهم (Tidwell, 1980; Delisle, 1984, Buescher, 1985; Coleman, 1985; Zigler & Farber, 1985; Coleman and cross, 1988; Buescher and Higham, 1989; Tannenbaum, 1991).

ولأن أغلب الأطفال يسعون جاهدين ليكونوا أعضاء مقبولين ضمن الجماعة التي ينتمون

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

إليها سيكونون على استعداد لتقدم الكثير لتحقيق ذلك. وهناك عدد وافر من البحوث التي تفسر حالات التفريط التحصيلي (Underachievement) المتواترة الحدوث بين الموهوبين بوصفها محاولة لكسب قبول الزملاء من الفئة العمرية نفسها (Tannenbaum, 1983). إن مشكلة العزلة الاجتماعية ورفض الزملاء، والوحدة، ومشاعر الاغتراب التي يواجهها الموهوبون ليست بالضرورة بسبب تميزهم ولكنها تنشأ عن الطريقة التي يدركهم بها الآخرون (Janos 1983; Gross, 1993). فالتوقعات التي تضعها الأسرة والمدرسون والزملاء تكون سبباً في معاناتهم من الضغط النفسي (Tomchin and Callahan, 1996) أو الشك أو انخفاض تقدير الذات الناشئ عن الخوف من عدم إمكانية تحقيق ما يتفق وموهبتهم العالية (Powell and Haden, 1984). وكما يقترح سيسك (Sisk, 1982) فإن حساسيتهم العالية ونزعتهم نحو الكمال (perfectionism) تزيد في إحساسهم بعدم الكفاية، مما يدفعهم إلى الاعتقاد بأنهم أقل ذكاءً من زملائهم الذين يمتلكون مقدرة عادية. وقد يعتقد بعض الموهوبين بأنهم لا يتمتعون بذلك المستوى من المقدرة والذكاء كما يدركهم الآخرون، مما يخلق لديهم إحساساً بالخوف من أن يكتشفوا وينظر إليهم بوصفهم مخادعين. وهو ما يعرف بظاهرة الادعاء (The Imposter Phenomenon) التي أشارت إليها عدة دراسات (e.g. Clance, 1985; Harvey and Katz, 1985).

وانطلاقاً من نظرية الوصم لجوفمان (Goffman Stigma, 1963 in Cross and Coleman, 1993) التي تطورت عن نظرية الانحراف الاجتماعي (Social deviance theory) لبيكر، (Becker, 1963) اعتبر كوان (Kwan, 1992) أن الموهوبين يتعرضون للوصم (Labeled) لأن أداءهم ينحرف عن المتوسط مما يجعلهم مختلفين عن الآخرين من زملائهم. وانسجاماً مع وجهة النظر هذه استخدم عدد من الباحثين (Coleman and Cross, 1988; Coleman and Sanders, 1993; Cross and Coleman, 1993) and Coleman, 1993) تعبير الوصمة (Stigma) أو العلامة المميزة (label) للإشارة إلى الحالة التي تنشأ عن الخبرة التي يمر بها الموهوبون في المدرسة. واعتبروا أن هذه العلامة المميزة ستكون مسؤولة عن تشويش العلاقات الاجتماعية الطبيعية التي يمكن أن تنشأ بين الموهوب وزملائه مجرد أنه اعتقد بوجودها. ومن سوء الحظ - وكما اقترح عدد من الباحثين- (Janos et al., 1985; Coleman and Cross, 1988; Kwan, 1992; Coleman and Sanders, 1993; Cross and Coleman, 1993) أن العلامة المميزة التي ترتبط بتميز الموهوبين وبوضعهم في مكانة مرموقة لا تكفل لهم بالضرورة الحصول على القبول والتقدير من الآخرين. فهي على

نقيض ذلك ترتبط - كما أسلفنا - بالتوقعات العالية من قبل الآباء والرفاق والمدرسين مما يولد لديهم ضغطاً إضافياً (Freeman, 1979). مثل هذه التوقعات المتزايدة قد تولد لدى الموهوبين توقعات ذاتية غير واقعية مما يزيد في مستوى الضغط عندهم. كما أن إدراك الموهوبين أنهم يختلفون عن زملائهم يجعل انفصالهم عن الأسرة والتوحد مع رفاق السن أمراً أكثر صعوبة (Tomchin and Callahan, 1996).

إن البحوث التي أجريت لدراسة تأثير الوصمة أو العلامة المميزة على مفهوم الذات (Self-Concept) لدى الموهوبين (Colangelo and Brower, 1987a, 1987b; Coleman and Cross, 1988; Kerr et al., 1988; Jenkins and Murphy, 1988; Cornell, 1989; Cornell and Grossberg, 1989) عديدة. إذ توصلت هذه الدراسات إلى دلالات تبين إمكانية تأثر مفهوم الذات والتكيف الشخصي للموهوب بوصفهما نتيجة لتصنيفه مع فئة الموهوبين أو المتميزين.

ومع أن هناك مؤشرات تدل على تمتع الموهوبين بمفهوم ذات أكاديمي أفضل إذا ما تمت مقارنتهم بزملائهم العاديين (Van Boxtel and Monks, 1992; Brounstein, et al., 1991)، إلا أن نتائج البحث حول مفهوم الذات الاجتماعي غير متسقة. فبعض الدراسات التي تناولت مقارنة مفهوم الذات الاجتماعي بين الموهوبين والعاديين كشفت عن وجود مفهوم ذات أفضل لدى الموهوبين (Van Boxtel & Monks, 1992; Ablard, 1997). وهناك دراسات لم تكشف عن فروق تذكر (Hoge & Renzulli, 1993)، في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود مفهوم ذات أفضل لدى العاديين مقارنة بزملائهم الموهوبين (e.g. Coleman and Fults, 1982; Buescher, 1985) ورأى بوشر (Brounstein, et al., 1991; Lea-wood and Clunies-Ross, 1995) أن مفهوم الذات كان أدنى لدى الموهوبين الذين يشعرون بأنهم يختلفون عن زملائهم مقارنة بالذين لا يشعرون ذلك.

إن عدم الاتساق في نتائج هذه الدراسات يمكن أن يعزى - كما يرى بعض الباحثين (Swiatek and Dorr, 1998) - إلى النظرة المختلطة التي يحملها الموهوبون تجاه موهبتهم. إذ أشارت بعض الدراسات إلى أن الموهوبين يقيمون البرامج الأكاديمية الخاصة بهم والاجراءات التي تتبع في التعرف إليهم تقييماً إيجابياً (Guskin, et al., 1986; Hershery and Oliver, 1988) ولكنهم - كما يرى جوسكن ورفاقه (Guskin, et al., 1986) ينظرون نظرة مختلفة إلى ما يمكن

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

أن يوافق تصنيفهم. فبينما يدركون أنفسهم بوصفهم أشخاصاً يتمتعون بالمقدرة العالية والجادبية، إلا أنهم لا يرغبون بأن يدركهم الآخرون بوصفهم أشخاصاً متميزين جداً أو مختلفين. لأنهم - وكما يضيف جوسكن - يدركون امكانية تعرضهم إلى الرفض إذا ما تم عزلم على اعتبار أنهم الصفوة.

وتؤيد وجهة النظر السابقة دراسة أجراها مناستر ورفاقه (Manaster, et al., 1994). إذ طلبوا إلى عينة من الموهوبين أن يذكروا أفضل النتائج التي تربت على وجود الموهبة لديهم. فأشار 53% من أفراد العينة إلى أن وجود الموهبة ارتبط بمردود إيجابي تجسد في حصولهم على التقدير العالي والاحترام من الآخرين. في حين ذكر 87% منهم أن المقدرة العالية رافقتها مظاهر اجتماعية سلبية اتضحت بما يطلقه أفراد المجتمع من صفات نمطية عليهم وما يواجهون من أنماط الغيرة والرفض والعزلة من زملاء، فضلاً عن التوقعات التي يضعها الآخرون حول سلوكهم، وضرورة تميزهم بالكمال في مختلف مظاهر الحياة. ويدعم هذا التفسير جروس (Gross, 1989) الذي أوضح أن الصراع الذي يواجهه الموهوبون بين رغبتهم في تحقيق الإنجاز الأكاديمي وبين رغبتهم في إقامة علاقات اجتماعية، يمكن أن يكون شديداً للغاية وخصوصاً لدى الفئات المتميزة منهم بموهبة عالية. ذلك لأن الفرد لا يستطيع من إشباع الحاجات المتعلقة بميدان ما دون ان يضحى في اهتماماته المتعلقة بميادين أخرى. وهو ما يمكن تفسيره في ضوء مبدأ التكافؤ لبونغ (Ryckman, 1989). وفي هذا المجال يقول جروس (Gross, 1989) " إذا أراد الطفل الموهوب أن يشبع حاجته إلى التميز فإن عليه أن يضحى بإمكانية إقامة علاقات حميمة مع رفاق سنه. في حين إذا احتلت الحاجة إلى العلاقات الاجتماعية مركزاً رئيسياً عنده، يصبح لزاماً عليه أن يعدل من مستوى تحصيله أو يخفي اهتماماته العقلية إلى حد ما، وأن يساير نظام القيم السائد الذي يمكن أن يتباين بدرجة كبيرة مع النظام القيمي الخاص به".

## 2- مشكلة الدراسة

في ضوء المطالب المتناقضة التي ذكرت، من المتوقع أن يواجه الموهوبون صعوبات تكيفية تتصل بهذه التحديات. كما يمكن أن يواجهوا صعوبات في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي. وفي مواجهة حالة الصراع هذه، يتوقع أن يلجأ الموهوبون إلى استخدام

استراتيجيات خاصة للتعامل مع الآثار الاجتماعية الناجمة عن الوصمة التي ارتبطت بوجود المقدرة العالية لديهم. وهذا ما دعا كثيراً من الباحثين إلى التوصية بضرورة إجراء الدراسات لمعرفة هذه الأساليب الخاصة في التعامل (Pringle, 1970; Tannenbaum, 1983; Coleman and Cross, 1988; Swiatek, 1995).

إن الاهتمام بالتعرف إلى استراتيجيات التعامل الخاصة التي يستخدمها الموهوبون لمواجهة الآثار الاجتماعية السلبية الناجمة عن تصنيفهم ضمن فئة الموهوبين هو ما تسعى الدراسة الحالية للوصول إليه كما تسعى هذه الدراسة للتأكد مما توصلت إليه دراسات أجريت في مجتمعات أخرى (e.g. Coleman, 1985; Zigler and Farber, 1985; Brown and Buescher, 1985; Buescher and Higham, 1989; Gross, 1989; Tannenbaum, 1991; Steinberg, 1990) حول وجود هذه الصعوبات وما يترتب على وجودها من اتباع استراتيجيات تعامل خاصة في محاولة منهم لمواجهة هذه الصعوبات بغرض تحقيق التكيف الاجتماعي.

وتنطلق هذه الدراسة من التصورات التي وضعها كروس و كولمان (Coleman, 1985; Cross and Coleman, 1993) في النموذج الذي اقترحه حول الوصمة المرتبطة بالموهبة (Stigma of Giftedness Paradigm- SGP) ومن أهم بنود هذا النموذج ما يلي:

- 1- إن الطلبة الموهوبين والتميزين يرغبون بالتفاعل الاجتماعي الطبيعي مع الآخرين.
- 2- يعتقد الموهوبون بأن الآخرين يعاملوهم بطريقة مختلفة عندما يدركون وجود الموهبة لديهم. يعتقد الموهوبون أن بإمكانهم التأثير بالطريقة التي يدركهم بها الآخرون وبطريقة تعاملهم معهم عن طريق التحكم بالمعلومات التي يعرفها الآخرون عنهم وذلك من خلال معالجتهم لها باستخدام استراتيجيات تعامل متنوعة (Coleman, 1985; Cross, et al., 1991).

### 3- أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أنها أول دراسة ميدانية تعدّ في المنطقة العربية بهدف الكشف عن إمكانية وجود صعوبات اجتماعية معينة لدى الموهوبين نتيجة تصنيفهم، وما يترتب على هذا التصنيف من ردود فعل وتوقعات من الأقران والآباء والمعلمين. كما أن التعرف إلى استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في التعامل مع الآثار الاجتماعية المرتبطة

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

بتصنيفهم موهوبين - وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه - يساعد المرشدين على تحقيق فهم أفضل لهذه الفئة، ليتمكنوا من توجيههم لتقبل ذواتهم، وتطوير مفهوم ذات إيجابي، وتحقيق مستوى مناسب من التكيف النفسي والاجتماعي يمكنهم من تطوير مواهبهم بدلاً من اللجوء إلى إنكارها أو إخفائها.

كما أن المراجعة الشاملة التي تضمنتها هذه الدراسة للجهود التي بذلت في مجتمعات أخرى للكشف عن هذه المسألة تضيف أهمية خاصة على هذه المحاولة، لما في ذلك من إثراء للمكتبة العربية حول قضية تعدد في غاية الأهمية للباحثين والمهتمين من التربويين والمرشدين بمسألة التمييز والموهبة.

#### 4- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف استراتيجيات التعامل الخاصة التي يستخدمها الموهوبون والمتفوقون في مواجهة الآثار الاجتماعية السلبية التي ترتبط بتصنيفهم ضمن فئة الموهوبين (وصمتهم) وذلك في محاولة منهم لإشباع حاجتهم إلى الاندماج مع أقرانهم، وللتحكم بالمعلومات التي يكونها الآخرون عنهم وبالكيفية التي يدركونها بها. وتهدف الدراسة أيضاً إلى الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعامل وفق متغيري الجنس والعمر. وسوف يتم استخدام صورة معدلة عن استبانة التعامل الاجتماعي (SCQ) التي طورها سويتاك (Swiatek, 2001) لقياس استراتيجيات التعامل الخاصة التي يستخدمها الموهوبون والمتفوقون. وهذه الأداة كما يشير بلوكر (Plucker, 1997) من الأدوات القليلة التي استخرجت معاييرها ودلالات صدقها وثباتها من خلال تطبيقها على عينات من الطلبة الموهوبين.

#### 5- أسئلة الدراسة

ستحاول الدراسة الحالية على وجه التحديد الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- إلى أي مدى يميل الطلبة الموهوبون والمتفوقون في الأردن إلى استخدام استراتيجيات

التعامل الاجتماعي التي تضمنتها استبانة التعامل الاجتماعي (SCQ)؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل التي يستخدمها

الموهوبون والمتفوقون تعزى إلى متغيري الجنس والعمر وإلى التفاعل بينهما؟

#### 6- فرضية الدراسة



ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون والمتفوقون تعزى إلى متغيري الجنس والعمر والتفاعل بينهما.

### 7- مصطلحات الدراسة

**7-1- استراتيجيات التعامل:** لأغراض هذه الدراسة تبنت الباحثة تعريف فولكمان ولازاراس (Folkman, Lazarus, et al., 1986, p.572) لاستراتيجيات التعامل من حيث أنها "الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد للتخفيف والسيطرة والتكيف مع المطالب الداخلية والخارجية التي تنشأ في أثناء تفاعله مع البيئة والتي تقيم بأنها مرهقة أو تفوق ما لديه من إمكانيات".

**7-2- الصعوبات الاجتماعية:** انسجاماً مع التصور الذي أورده تانينباوم (Tannenbaum, 1983) تم تعريف الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها الموهوبون في ضوء الآثار التي تترتب على ما يحمله الرفاق والآباء والمعلمون من مشاعر إزاء الامكانيات التي يمتلكها الموهوبون إذا ما اعتقدوا بأن لديهم عقولاً غريبة وشخصيات غير طبيعية أو غريبة الأطوار بسبب ما يتميزون به من ذكاء مرتفع وموهبة، مما يدفعهم إلى اتباع استراتيجيات خاصة سعياً في الوصول إلى الشعبية والتميز وتحقيق المكانة الاجتماعية بدلاً من التعرض للنبد.

**7-3- الوصمة:** بعد استعراض عدد من التعريفات المقدمة للوصمة من عدد من الباحثين (Goffman, 1963; Jones et al., 1984) والمعاجم تبين أن أنسب هذه التعريفات لأغراض الدراسة ما تقدم به ستافورد وسكوت (Stafford and Scott, 1986, p.505). إذ اعتبرها " ما يمكن أن يتسم به الأشخاص ويناقض المعيار السائد في نظام اجتماعي معين" والمعيار في هذا السياق هو " اعتقاد سائد بأن على الفرد أن يسلك بطريقة معينة في وقت معين".

### 8- حدود الدراسة

كما هي الحال في أغلب الدراسات التي تجرى على الموهوبين فإن عينة الدراسة اقتصرت على طلبة مدرسة اليوبيل مما يؤثر في إمكانية تعميم النتائج. مع العلم أن الطلبة الذين يلتحقون بهذه المدرسة يتم اختيارهم من مختلف مناطق المملكة بناء على مجموعة المحكات التي تعتمدها المدرسة في اختيار الطلبة الذين يتم قبولهم للالتحاق بها.

## 9- أدبيات البحث

إن المحاولات التي قام بها الباحثون بغرض التعرف إلى استراتيجيات التعامل الخاصة التي يستخدمها الموهوبون والمتفوقون في سن المراهقة كانت ولا تزال محدودة، وكما تبين سوياتك (Swiatek, 1995, 2001) فإن أبرز ما قدم في هذا الموضوع كان على يد كولمان ورفاقه (Coleman and Sanders, 1993; Cross and Coleman, 1993) and Cross, 1988; إذ وصف هؤلاء الباحثون الخبرة التي يمر بها الموهوبون في المدرسة بالوصمة أو العلامة المميزة (Stigma). تقترح البحوث التي أجريت في هذا الميدان أن يستخدم الموهوبون طرائق متنوعة للتحكم بالمعلومات التي يكونها الآخرون عنهم، وللتعامل مع الآثار الاجتماعية المرتبطة بوجود المقدرة العالية لديهم وعن تصنيفهم موهوبين.

ومن الباحثين الذين اهتموا بدراسة هذه الاستراتيجيات كل من بوشر وهيجهام (Buescher and Higham, 1987)، إذ أوضح أن الموهوبين يستخدمون إمكانياتهم في مساعدة الآخرين، ويحاولون الحصول على تصنيفات أخرى إلى جانب تصنيفهم موهوبين، ويسعون لإقامة العلاقات مع الراشدين، وللحصول على فرص خارج المدرسة لتطوير موهبتهم، ويتجنبون الالتحاق بالبرامج المخصصة للموهوبين، كما يتجنبون مصادقة الزملاء من ذوي الإمكانيات العادية، وقد يلجؤون إلى التفريط التحصيلي (underachieving).

أما جروس وستارت (Gross and Start, 1989)، فتوصلا في دراستهما الطولية التي أجريها على أربعين طفلاً استرالياً ممن تزيد نسبة ذكائهم على (160) إلا أن الأطفال الذين استمروا في الدراسة في الصفوف المخصصة للأطفال العاديين أظهروا مستوى متديناً من تقدير الذات الاجتماعي، ونقصاً في الدافعية، وتدنياً متعمداً في التحصيل الأكاديمي في محاولة منهم للحصول على القبول الاجتماعي من زملائهم من الفئة العمرية نفسها. في حين أن أولئك الذين تم إلحاقهم ببرنامج تسريعي بمعدل صفيين أو أكثر، أظهروا تقديراً إيجابياً للذات، ودافعية مرتفعة، ولم يشعروا بضرورة تعمد لتدني مستوى الأداء ليحصلوا على قبول الزملاء، بل بينوا أن وضعهم في صفوف متقدمة كان له مردود إيجابي عليهم من الناحية الأكاديمية والاجتماعية.

كما توصل جروس وستارت (Gross and Start, 1989) إلى وجود ميل لدى الموهوبين لاستخدام عبارات أقل تعقيداً عندما يتعاملون مع أقرانهم من الفئة العمرية نفسها مقارنة بتلك

التي يستخدمونها مع أفراد أسرهم أو من يثقون بهم .

ويتفق براون وشتينبرغ (Brown and Steinberg, 1990) مع ما توصل إليه من سبقهما من الباحثين بأن إنكار الموهبة، والانخراط الشديد بأنشطة خارجة عن المنهاج المدرسي بهدف الحصول على تصنيف آخر -غير موهوب-، والتفريط التحصيلي، هي من استراتيجيات التعامل الخاصة التي يستخدمها الموهوبون للتكيف مع الظروف الاجتماعية السلبية المرتبطة بتصنيفهم موهوبين.

أما بيرلي وجينشافت (Bireley and Genshaft, 1991)، فقد بينا أن كثيراً من الأطفال الموهوبين الذين قبلوا تصنيفهم مع فئة الموهوبين رفضوا أن يصنفوا كذلك عندما أصبحوا في مرحلة المراهقة.

ومن الباحثين الذين ركزوا على الطريقة التي يتبعها الموهوبون في تنظيم المعلومات التي يكونها الآخرون عنهم كل من كروس ورفاقه (Cross et al., 1991)، إذ رأى هؤلاء الباحثون أن الإدراك الاجتماعي (social cognition) - أي المعرفة بكيفيات التصرف في المواقف الاجتماعية، والوعي بالكيفية التي يفكر بها الناس بأنفسهم وبالآخرين - يؤدي دوراً مهماً في تقرير قدرة الفرد على التحكم بهذه المعلومات. وبذلك فإن كروس ورفاقه (Cross et al., 1991) يرون أن الموهوبين يلجؤون إلى استخدام نمطين مختلفين من استراتيجيات تنظيم المعلومات هما: سلوك التمويه (camouflaging behavior)، وهو أسلوب في التعامل يتميز بالسلبية نسبياً، إذ يلجأ الموهوب إلى الاندماج مع الطلبة من ذوي الإمكانات العادية. ومن الأمثلة على أسلوب التمويه: عدم اعتراف الموهوب بسهولة الأسئلة في الامتحان، أو توجيه أسئلة يعرف الإجابة عنها مسبقاً، أو الامتناع عن المشاركة الصفية أو الإجابة عن الأسئلة التي تطرح في الصف.

أما الاستراتيجية الأخرى فهي استراتيجية اللاتوحد (disidentifier)، وتمثل هذه الاستراتيجية توجهاً في تنظيم المعلومات أكثر إيجابية. ومن الأمثلة التي توضح هذه الاستراتيجية: قيام الموهوب بتوجيه أسئلة سخيفة أو تحمل أفكاراً مشوشة، أو الادعاء أن الامتحان كان في غاية الصعوبة، أو السخرية من الطلبة الموهوبين.

إن استخدام هذه الاستراتيجيات تساعد الموهوبين على الاعتقاد بأنهم بمنأى عن الصفات النمطية (stereotypes) التي يطلقها الآخرون عليهم.

ومن الباحثين الذين اهتموا بدراسة استراتيجيات الموهوبين في تعاملهم مع الصعوبات

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

الاجتماعية التي ترتبط بما لديهم من موهبة، كل من سوياتك و دور (Swiatek, 1995; Swiatek, 2001) and Dorr, 1998. إذ كشفت نتائج دراسات التحليل العاملي التي أجرتها سوياتك (Swiatek, 1995) لدى تطبيق استبانة التعامل الاجتماعي (Social Coping Questionnaire- SCQ) على عينة من (238) طالباً من الموهوبين (137) طالبة و (101) طالب) في الصفوف السابع إلى العاشر عن الأبعاد الخمسة الآتية: إنكار الموهبة، والشعبية والمسايرة، وتقبل الرفاق، والخوف من الفشل، ومستوى النشاط. وفي مرحلة لاحقة قامت سوياتك (Swiatek, 2001) بتطبيق صورة معدلة من استبانة التعامل الاجتماعي على عينة من (212) موهوباً من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية تم اختيارهم من أربعة مدارس في ولايتي نيوجيرسي وبنسلفانيا. ولدى إجراء التحليل العاملي على استجاباتهم توصلت إلى الأبعاد السبعة الآتية: إنكار الموهبة، واللجوء إلى الفكاهة، ومستوى النشاط، وتقبل الرفاق، والمسايرة، ومساعدة الآخرين، والتركيز على الشعبية.

### 10- العوامل المرتبطة باختيار استراتيجيات التعامل

تؤدي المتغيرات الشخصية والاجتماعية دوراً رئيسياً في اختيار الفرد لاستراتيجية تعامل معينة دون غيرها. ومن بين المتغيرات التي توصل اليها الباحثون إلى أهميتها كل من عاملي الجنس والعمر (Frydenberg and Lewis, 1997; Patterson and McCubbin, 1987; Strop and Hultgren, 1985.)  
والعمر (Frydenberg & Lewis 1997):

#### 10-1- الجنس (Gender)

تبين الدراسات التي أجريت على عينات من الطلبة المراهقين الذين يتمتعون بإمكانيات عقلية عادية (Bird and Harris, 1990; Frydenberg and Lewis, 1991; 1997; Patterson and MacCubbin, 1987; Tomchin and Callahan, 1996; Plunkett et al., 2000; Chapman and Mullis, 2000; Piko, 2001)، وتلك التي تناولت عينات من الطلبة الموهوبين (Buescher and Higham, 1987; Langram, 1997; Strop and Hultgren, 1985; Swiatek and Dorr, 1998; Tomchin et al., 1996)، وجود ميل أكبر لدى الإناث لاستخدام استراتيجيات ذات توجه اجتماعي كالتحدث مع الأصدقاء.

ومع أن الدراسة التي قامت بها سوياتك (Swiatek, 1995) للكشف عن استراتيجيات التعامل الخاصة التي يستخدمها الموهوبون للتكيف مع التحديات والصعوبات الاجتماعية التي ترافق تصنيفهم ضمن فئة الموهوبين لم تكشف عن فروق تذكر بين الإناث والذكور في استراتيجيات التعامل، إلا أن الدراسة التي أجرتها سوياتك ودور (Swiatek and Dorr, 1998) لاحقاً، بينت أن لدى الإناث ميلاً أكبر لإنكار وجود الموهبة لديهم. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه بوشر وهيجهام (Buescher and Higham, 1987) إذ أوضح أن الإناث أكثر ميلاً للتضحية بموهبتهم وإخفائها بهدف الحصول على القبول من الآخرين. وفي المقابل كشفت الدراسات عن وجود ميل أكبر لدى الذكور لاستخدام الفكاهة والوعيد والشكوى وصب الغضب والعدوان على الآخرين (Bird and Harris, 1990)، والانشغال بمهام أخرى (Copeland and Hess, 1995)، أو تجاهل المشكلة (Frydenberg and Lewis, 1997).

### 10-2- العمر (Age)

رأى الباحثون - فضلاً عن متغير الجنس - أن للعمر دوراً في تحديد استراتيجيات التعامل التي يميل الأفراد إلى استخدامها (Feldman et al., 1995). فهناك دلالات تشير إلى ميل المراهقين الأكبر سناً لاستخدام استراتيجيات تعامل مع الصعوبات التي يواجهونها تختلف عن تلك التي يستخدمها المراهقون الأصغر سناً (Frydenberg and Lewis, 1993). فالمرهقون الأكبر سناً أظهروا ميلاً أكبر للاعتماد على أنفسهم مقارنة بالمراهقين الصغار (Stark et al., 1989). كما كشفت إحدى الدراسات التي أجريت على عينات من المراهقين الأمريكيين والأوروبيين الهاربين من أسرهم، ومن لا مأوى لهم، عن وجود ميل أكبر لدى المراهقين الأكبر سناً لاستخدام استراتيجية التركز حول المشكلة (problem focused coping) مقارنة بالمراهقين الأصغر سناً (Vercruyse, 1992).

ورأى تومشين وكلاهان (Tomchin and Callahan, 1996) في بحث أجري على عينة من الموهوبين تراوحت أعمارهم بين (10-16) سنة، أن هناك علاقة إرتباطية بسيطة بين الميل إلى الاحتفاظ بالمشكلة وعدم الإفصاح عنها مع ازدياد العمر. كما رأيا - أيضاً - أن هناك علاقة إرتباطية عكسية بسيطة بين الميل إلى استخدام استراتيجية التركز حول المشكلة والبحث

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

عن الدعم الاجتماعي مع الزيادة في العمر.

أما فريدينبرغ ولويس (Frydenberg and Lewis, 1997) فأرأيا في دراسة أجريها على عينة من المراهقين في الصفوف من السابع إلى الحادي عشر، أن المراهقين الأكبر سناً أكثر ميلاً لتوجيه اللوم إلى الذات، وأقل ميلاً للانغماس بالعمل والبحث عن المساعدة المهنية المتخصصة أو الاستفادة من الدعم الروحي كاستراتيجيات للتعامل مع ما يواجهون من مشكلات.

كما أن النتيجة التي توصل إليها بيكو (Piko, 2001) اتفقت مع النتيجة التي توصل إليها فريدينبرغ ولويس (Frydenberg and Lewis, 1997) إذ توصل إلى ميل أكبر لدى المراهقين من كلا الجنسين للتقليل من الاعتماد على الدعم الاجتماعي مع ازدياد العمر. وأيد هذه النتيجة فاريل وبيكو (Farrell, 1993; piko, 2001)، إذ توصلا إلى أن المراهقين الأصغر سناً الذين تتراوح أعمارهم بين (12-13) سنة، يميلون بدرجة أكبر إلى استخدام استراتيجية الدعم الاجتماعي، والتعبير عن المشاكلات، والانخراط في النشاطات الاجتماعية، وبجاهل ما يواجهون من مشكلات، والسعي في الحصول على مساعدة مهنية متخصصة.

أما فريدينبرغ ولويس (Frydenberg and Lewis, 1993) فأرأيا ميلاً أكبر لدى المراهقين الكبار لاستخدام استراتيجيات تخفيف التوتر- مثل اللجوء إلى التدخين وتناول الطعام والمشروبات، والمخدرات- وميلاً أقل لاستخدام الاستراتيجيات الفعالة.

يبدو من نتائج بعض الدراسات أن هناك تضاعفاً بين عملي العمر والجنس. إذ توصل جروير ورفاقه (Groer, et al., 1992) في دراسة طويلة أجروها على طلبة المرحلة الثانوية إلى أن ميل الإناث لاستخدام استراتيجيات الانشغال الإيجابية (active) (distractive)-كممارسة الرياضة- يقل مع التقدم في العمر ليحل مكانه الميل لاستخدام أشكال سلبية من استراتيجيات الانشغال. وبالمقابل توصلوا إلى أن ميل الذكور لاستخدام استراتيجيات التعامل المدمرة للذات -مثل التدخين والكحول- واستراتيجية العدوان يزداد مع الزيادة في العمر.

## 11- مجتمع الدراسة والعينة

تألفت عينة الدراسة من جميع طلبة مدرسة اليوبيل للموهوبين نظراً لأنهم يختارون من مختلف مدارس المملكة استناداً إلى عدة محكات أهمها:

**11-1- الدرجات المدرسية:** إذ يشترط فيمن يقبلون بمحده المدرسة أن يكونوا ضمن الفئة التي تمثل أعلى من 2% في مستوى التحصيل الأكاديمي من الطلبة المرشحين من مختلف المدارس.

**11-2- الدرجة على قائمة السمات السلوكية الإبداعية:** وتتكون هذه القائمة من عشرين فقرة مدرجة على مقياس تقدير يتألف من خمس نقاط. ويتم تعبئة القائمة من قبل معلمي الصف بالاشتراك مع المرشد التربوي ومدير المدرسة. وتتراوح الدرجة على هذه القائمة بين 20 - 100.

**11-3- الاستعداد الأكاديمي:** يتم قياس الاستعداد الأكاديمي عن طريق مجموعة اختبارات طورت لأغراض اختيار الطلبة في مدرسة اليوبيل وتم تقنين هذه الاختبارات على عينات اختبرت من مدرسة اليوبيل وهي تشبه إلى حد ما اختبار الاستعداد المدرسي الأمريكي (SAT). فهي تضم ثلاثة أنواع من المقاييس هي: التفكير اللفظي والتفكير الرياضي والتفكير المنطقي.

وفي كل الأحوال فإن المدرسة تختار الطلبة الذين يحصلون على أعلى الدرجات في المحكات المذكورة. وكما يشير جروان (1999) فإن الحد الفاصل (Cut-off point) للقبول في المدرسة يعادل درجة ذكاء 130 أو أكثر في اختبار ذكاء فردي أو جمعي.

شارك في الدراسة 228 طالباً وطالبة (127 طالباً و 101 طالبة) من أصل مجموع طلبة مدرسة اليوبيل والبالغ عددهم (297) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (14-17) عاماً موزعين على الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري العمر والجنس .

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة وفق متغيري العمر والجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

العمر			
14 وأقل	47	17	30
15	77	38	39
16	27	13	14
17 وأكثر	77	33	44
المجموع	228	101	127

## 12- أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام استبانة التعامل الاجتماعي (Social Coping Questionnaire) التي أعدها سوياتك (Swiatek, 2001) لقياس استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الطلبة الموهوبون للتكيف مع الصعوبات الاجتماعية التي ترتبط بتصنيفهم ضمن فئة الموهوبين أو بما أطلق عليه عدد من الباحثين بالوصمة (e.g. Coleman and Cross, 1988). تكونت الصورة الأصلية للأداة من (35) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، أعدها سوياتك (Swiatek, 1995) بالتعاون مع المختصين في مكتب برنامج الموهوبين والتميزين لمرحلة ما قبل الجامعة (The Office of Precollegiate Programs for Talented and Gifted.- OPPTAG) مستندين إلى خبرتهم في التعامل مع الموهوبين وإلى ما ورد ذكره في أدبيات الموضوع بشأن الطرائق التي يستخدمها الموهوبون للتعامل مع الآثار الاجتماعية التي ترتبط بتصنيفهم مع فئة الموهوبين.

قامت سوياتك (Swiatek, 1995) بتطوير الأداة عبر ثلاث مراحل. تكونت الصورة الأصلية للأداة من 35 فقرة موزعة على خمسة أبعاد. يلي كل فقرة مقياس تدرجي مكون من سبعة مستويات تبدأ من واحد (خطأ بدرجة كبيرة جداً) إلى سبعة (صحيح بدرجة كبيرة جداً). وبناءً على ما توصلت إليه من نتائج لدى تطبيق الصورة الأصلية قامت سوياتك ودور (Swiatek and Dorr, 1998) بحذف بعض الفقرات وإضافة فقرات جديدة إلى الصورة الأصلية. وفي مرحلة ثالثة قامت سوياتك (Swiatek, 2001) بتعديل الأداة بناءً على نتائج التحليل العاملي الذي أجري على البيانات التي حصلت عليها بنتيجة تطبيق الصورة الثانية من الأداة.



### 1-12-1- أبعاد المقياس

ويتكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة، يلي كلاً منها مقياس تدريجي مؤلف من سبعة مستويات كما في الصورة الأصلية. وبذلك فإن الدرجة العالية على المقياس تشير إلى استخدام الاستراتيجية بدرجة كبيرة في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى ميل أقل لاستخدام الاستراتيجية. وتتوزع فقرات المقياس على الأبعاد السبعة الآتية:

#### 1-1-12- إنكار الموهبة Denying giftedness

يشتمل هذا البعد على سبع فقرات تتضمن الإشارة إلى ميل الموهوب لإنكار موهبته وإلى اعتقاده بأن ما يحققه من نجاح يرجع إلى المصادفة أو الحظ. وبأن كثيراً من الناس أكثر منه موهبة.

#### 1-1-12- استخدام الفكاهة Using humor

يشتمل هذا البعد على أربع فقرات تتضمن الإشارة إلى ميل الموهوب لاستخدام الفكاهة وإلى وجهة نظره حول كيفية إدراك الآخرين له.

#### 1-1-12- مستوى النشاط Activity level

يشتمل هذا البعد على خمس فقرات تتضمن الإشارة إلى ميل الموهوب إلى الاهتمام بالأنشطة الخارجة عن المنهاج المدرسي وإلى ما تتيحه هذه الاهتمامات من إمكانية الالتقاء بأصدقاء يشتركون معه في الاهتمامات والميول.

#### 1-1-12- تقبل الرفاق Peer acceptance

يشتمل هذا البعد على سبع فقرات تشير إلى ما يمكن أن يقوم به الموهوب من سلوك بهدف إخفاء موهبته في محاولة منه للحصول على قبول زملاء. كما يشير إلى ردود فعل الموهوب تجاه النتائج المترتبة على وجود الموهبة لديه وخصوصاً فيما يتعلق بشعبيته.

#### 1-1-12- المسايرة Conformity

يشتمل هذا البعد على ست فقرات تشير إلى ما يمكن أن يقوم به الموهوب لكي لا يظهر مختلفاً عن بقية زملائه في محاولة منه لتحقيق الاندماج معهم.

#### 1-1-12- مساعدة الآخرين Helping others

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها المهوبون في مرحلة المرافقة ..... وسام بريك

يشتمل هذا البعد على ثلاث فقرات تتضمن الإشارة إلى ما يقوم به المهوب لمساعدة زملائه في إعداد واجباتهم وفي شرح ما يصعب عليهم فهمه من المواد الدراسية.

### 12-1-7- التركيز على الشعبية Focus on Popularity

يشتمل هذا البعد على أربع فقرات توضح مدى استخدام المهوب آلية الإنكار لبيان عدم اهتمامه بما يمكن أن يتعرض له من رفض وتدن في مستوى الشعبية بسبب تميزه واختلافه عن زملائه.

### 12-2-2- صدق الأداة

إن الأبعاد التي توصلت إليها سوياتك (Swiatek, 2001) نتيجة اجراء عمليات التحليل العاملي على البيانات التي جمعتها من جراء تطبيق الأداة على عينات من المهوبين تتفق مع الاستراتيجيات التي أشارت إليها دراسات نظرية وميدانية عديدة (e.g., Coleman and Cross, 1988; Tannenbaum; 1991)، مما يقدم دلالات على صدق المفهوم الذي تتمتع به هذه الأداة.

### 12-3- ثبات الأداة

لحساب معامل ثبات الأداة قامت سوياتك (Swiatek, 2001) بتطبيق الأداة على عينة مؤلفة من (212) طالبا وطالبة من المهوبين. وحسبت معامل الثبات من البيانات المتوافرة من استجابات هذه العينة باستخدام معادلة كرونباخ الفا. فكشفت النتائج عن معامل اتساق داخلي تراوح بين  $(\alpha=0.56)$  على بعد المسايرة إلى  $(\alpha=0.78)$  على بعد استخدام الفكاهة. ثم أعادت تطبيق الأداة على أفراد المجموعة وحسبت معامل الثبات من البيانات المتوافرة من استجابات (148) مفحوصاً فكشفت النتائج عن معامل اتساق داخلي تراوح بين  $(\alpha=0.61)$  على بعد المسايرة إلى  $(\alpha=0.79)$  على بعد إنكار المهوبة.

كما حسبت معاملات الثبات لمختلف الأبعاد -بطريقة إعادة الاختبار Test-retest (method)- من البيانات المتوافرة من إجابات عينة الثبات في موقفي إجراء الاختبار فحصلت على قيم معاملات ثبات تراوحت بين  $(0.67)$  على بعد مساعدة الآخرين و  $(0.83)$  على بعد استخدام الفكاهة.

ويبين الجدول (2) قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها من تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على البيانات المتوافرة من إجابات الطلبة في موقفي الإجراء الأول والثاني وقيم معاملات

الثبات المحسوبة بطريقة إعادة الاختبار لمختلف أبعاد المقياس.

الجدول رقم (2)

معاملات الثبات المحسوبة بمعادلة كرونباخ ألفا وبطريقة إعادة الاختبار لأبعاد استبانة التعامل الاجتماعي (SCQ)

معاملات الثبات المحسوبة بطريقة إعادة الاختبار	قيم كرونباخ ألفا		أبعاد استبانة التعامل الاجتماعي
	التطبيق الثاني ن = 148	التطبيق الأول ن = 212	
0.80	0.79	0.72	إنكار الموهبة
0.83	0.77	0.78	استخدام الفكاهة
0.74	0.66	0.65	مستوى النشاط
0.74	0.71	0.63	تقبل الرفاق
0.72	0.61	0.56	المسايرة
0.67	0.62	0.71	مساعدة الآخرين
0.68	0.73	0.66	التركيز على الشعبية

4-12- الاستبانة في صورتها المعربة

بعد الحصول على موافقة خطية من معدة الاستبانة لاستخدامها في قياس استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون والمتفوقون في الأردن مع ما يواجهون من صعوبات، قامت الباحثة بترجمة فقرات المقياس إلى اللغة العربية متبعة أسلوب الترجمة والترجمة العكسية (Translation-back-Translation method) (Hwang et al., 1996) وذلك بالتعاون مع اثنين من المختصين في علم النفس ممن يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية. ثم قامت بجمع آراء ثمانية من المحكمين حول وضوح التعبير ودقة الترجمة. وفي خطوة لاحقة تم توزيع الاستبانة على (10) من طلبة مدرسة اليوبيل للموهوبين للتأكد من وضوح الصياغة. وبناءً على نتائج التطبيق الأول أجريت بعض التعديلات على الفقرة رقم (8)، إذ إنهما وردت في الاستبانة الأصلية على النحو الآتي: أحاول الاهتمام بالرياضة حتى لا يعتقد الآخرون بأنني منطوٍ ومعقد (geek).

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

وبعد التعديل أصبحت على النحو الآتي: أحاول الاهتمام بالرياضة أو بنشاطات أخرى حتى لا يعتقد الآخرون بأنني منطوي ومعقد (nerd). إذ أضيفت عبارة أو نشاطات أخرى للفقرة، نظراً لعدم انتشار الرياضة في المجتمع الأردني بين الشباب بالصورة نفسها التي تنتشر بها في المجتمع الأمريكي. كما ترجمت الكلمة (geek) إلى منطوي ومعقد واتبعت الفقرة بكلمة (nerd) باللغة الإنجليزية لتشير إلى المعنى المطلوب نظراً لأن نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجريت قبل اعتماد الصورة النهائية للمقياس بينت أن الطلبة يستخدمون هذه الكلمة كما هي دون تعريب ولم تكشف الدراسة عن وجود كلمة شائعة مرادفة لها باللغة العربية.

#### 12-5- ثبات الصورة المعربة للاستبانة

بعد التأكد من سلامة الصياغة وبعد إجراء التعديلات الملائمة على الاستبانة، اختيرت عينة من (67) طالباً وطالبة من الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر وطبقت عليهم الأداة مرتين في موقفين يفصل بينهما ثمانية أسابيع، ثم استخرج معامل الثبات من البيانات المتوافرة باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test- retest method) فتراوحت قيم الثبات المحسوبة للأبعاد المختلفة بين 0.65 على بعد مستوى النشاط إلى 0.82 على بعد إنكار الموهبة. كما حسب معامل الثبات من البيانات المتوافرة من إجابات جميع أفراد العينة البالغة (228) مفحوصاً باستخدام معادلة كرونباخ الفا فكتشفت النتائج عن معامل اتساق داخلي تراوح بين 0.61 على بعد مستوى النشاط إلى 0.82 على بعد إنكار الموهبة. وبيّن الجدول (3) قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة إعادة الإعادة وباستخدام معادلة كرونباخ الفا جميعها.

#### الجدول رقم (3)

معاملات الثبات لأبعاد استبانة استراتيجيات التعامل الاجتماعي (SCQ) المحسوبة

بطريقة إعادة الاختبار ومعادلة كرونباخ الفا

كرونباخ الفا	معاملات الثبات المحسوبة بطريقة إعادة الاختبار	أبعاد استبانة التعامل الاجتماعي
0.82	0.82	إنكار الموهبة

0.77	0.69	استخدام الفكاهة
0.61	0.65	مستوى النشاط
0.73	0.57	تقبل الرفاق
0.72	0.77	المسايرة
0.70	0.68	مساعدة الآخرين
0.76	0.79	التركيز على الشعبية

### 13- الإجراءات

قامت الباحثة بعد الحصول على إذن من إدارة مدرسة البيوبيل، بالاجتماع بالطلبة لشرح أهداف الدراسة. وإبلاغهم بأن لهم الحرية في المشاركة أو عدمها. وجرى إعداد برنامج التطبيق بالتنسيق مع مسؤولي قسم الإرشاد في المدرسة، اتخذت التدابير لتطبيق الأداة أولاً على عينة الثبات. وبعد الحصول على بيانات حول ثبات الأداة باشرت الباحثة بتطبيق الأداة على الطلبة، وفق البرنامج المعد بإشراف مركز الإرشاد في المدرسة. وتم التطبيق في مواقف جمعية ضمن الأوقات المخصصة للحصص إذ أشرفت الباحثة مباشرة على شرح التعليمات مؤكدة أهمية التزام الطلبة بمنتهى الصراحة في الإجابة عن فقرات الاستبانة مشيرة إلى السرية المطلقة التي ستعامل بها المعلومات. وطلبت إلى المشاركين قراءة الفقرات بإمعان واختيار التقدير الذي يتفق مع سلوكهم وتصوراتهم. ثم جمعت الأداة وفرغت البيانات وحولت باستخدام برنامج (SPSS) لاستخراج متوسطات استجابات الأفراد والنسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا بالموافقة عن الفقرة وعلى أبعاد الاستبانة السبعة، وروعي في التصحيح أن الفقرات التي تحمل الأرقام (10، و19، و26، و28) صححت بطريقة معاكسة لبقية فقرات الاستبانة إذ إنهما فقرات صيغت بطريقة سلبية. كما اعتبرت الدرجة (3) هي نقطة التقاطع cut-off point على المقياس التدريجي التابع للفقرة والمكون من سبعة مستويات تبدأ من واحد (خطأ بدرجة كبيرة) إلى سبعة (صحيح بدرجة كبيرة).

وأجري تحليل تباين ثنائي الاتجاه (Two-way ANOVA) لتحديد الفروق في المتوسطات على استراتيجيات التعامل وفق متغيري العمر والجنس ووفق التفاعل بين هذين المتغيرين.

### 14- النتائج

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

هدفت هذه الدراسة إلى فحص استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون والمتفوقون في الأردن للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية التي يفترض أنها ترتبط بوجود المقدرة العالية لديهم أو لمواجهة ما أطلق عليه كولمان وآخرون (e.g. Coleman and Sanders, 1993) بالوصمة. كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في استخدام هذه الاستراتيجيات التي تعزى إلى الاختلاف في الجنس والعمر وإلى التفاعل بين هذين المتغيرين.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة "إلى أي مدى يميل الطلبة الموهوبون والمتفوقون في الأردن إلى استخدام استراتيجيات التعامل الاجتماعي التي تضمنتها استبانة التعامل الاجتماعي (SCQ)؟" حسبت النسب المئوية للطلبة الذين أجابوا بالموافقة عن الفقرة (أي كل من حصل على أكثر من أربع نقاط بمقياس التقدير التابع للفقرة). كما حسبت النسب المئوية للطلبة الذين أقروا باستخدام استراتيجيات التعامل الاجتماعي كما عكستها الأبعاد المختلفة للاستبانة باستخدام طريقة تدرج المقياس (Scaling)، وذلك بمكافأة المسافة بين كل نقطة والنقطة التي تليها على المقياس التدريجي التابع للبعد بما يقابلها على المقياس التدريجي التابع لكل فقرة. ثم حسبت الدرجة الدنيا والعليا لإجابات الطلبة عن كل بعد آخذين في الحسبان عدد الفقرات التي يتألف كل بعد عند تحديد نقطة القطع (Cut-of point) لذلك البعد. وحسبت النسبة المئوية للطلبة الذين حصلوا على درجة تفوق القيمة التي تشكل الحد الفاصل أو نقطة القطع لكل بعد. ويوضح الجدولان (4 و 5) قيم النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى الأبعاد المختلفة.

#### الجدول رقم (4)

النسب المئوية للطلبة الذين أجابوا بالموافقة عن الفقرة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة عن فقرات استبانة التعامل الاجتماعي

الدرجة الدنيا = 1      ن = 228 الدرجة العليا = 7

الرقم	الأبعاد	الفقرة	المتوسط ط الحسابي	الانحراف ف المعياري	النسبة المتوية

19.7	1.3	5.8	إن معظم النجاح الذي أحققه يرجع إلى المصادفة	إنكار الموهبة	7
64.9	1.6	5.4	يعتقد الناس بأنني موهوب، ولكنهم مخطئون		11
27.6	1.3	5.7	أنا لست موهوباً ولكنني محظوظ في المدرسة		23
64.9	1.9	4.5	لا أخبر الآخرين بأنني موهوب		24
51.6	1.8	4.9	كلما أصبحت أكبر سناً وأصبحت المواد الدراسية أكثر صعوبة توقفت الآخرون عن رؤيتي بصفتي موهوباً		27
84.6	2.1	4.2	هناك الكثير من الناس أكثر مني موهبة		32
64.9	1.7	5.4	لا أعتقد بأنني موهوب		35
20.2	1.6	6	ينظر إلى الناس وكأنني مهرج الصف	استخدام الفكاهة	4
83.8	1.7	4.8	أجيد إضحاك الآخرين		14
77.6	1.6	5.1	أكثر من الفكاهة وقول النكت في المدرسة		21
56.6	1.9	4.3	أصرف بطريقة تجعل أغلب الناس يعتبروني جاداً		28
86.8	1.6	5.4	أجد أصدقاء لديهم اهتماماتي نفسها وذلك من خلال الاغتراف في نشاطات خارجة عن المنهاج المدرسي	مستوى النشاط	6
69.3	1.5	5.1	أقضي وقتاً طويلاً في نشاطات خارج المنهاج المدرسي		13
56.1	1.9	4.4	أقضي جزءاً من وقت الدراسة في جلسات جماعية		31
82.9	1.5	5.2	أشغل نفسي تماماً في معظم الأوقات		33
77.2	2	5.6	أحاول أن لا أكون ناجحاً جداً في الأعمال التي أؤديها		34
58.3	1.5	5.18	أحاول أن أخفي موهبتي عن الطلبة الآخرين	تقبل الرفاق	1
82.0	1.3	6.1	سيكون وضعي أفضل في المدرسة لو لم أكن موهوباً		3
82.5	1.5	6	كوني موهوباً لا يؤثر على محبة الطلبة الآخرين لي		10
83.8	1.6	5.5	لو لم تكن الموهبة متوافرة لدي لما زاد ذلك أو قلل من محبة الآخرين لي		19
52.2	2	4.3	أفضل القيام بالأشياء لوحدي على القيام بها مع الطلبة الآخرين		25

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

الرقم	الأبعاد	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
26		لا يؤثر كوني موهوباً في شعبيتي	3.5	1.9	72.8
30		أقوم أحيانا بتوجيه أسئلة أعرف الإجابة عنها مسبقاً	4.8	1.8	51.3
8	المسايرة	أحاول الاهتمام بالرياضة وأمور أخرى حتى لا يعتقد الآخرون بأنني منطو على نفسي ومعقد (nerd)	5.1	1.9	57.5
15		أحاول التصرف إلى حد كبير كما يتصرف الطلبة الآخرون	5	1.5	54.8
18		أحاول أن لا أثير الآخرين عن علامات المدرسية	5	1.6	52.6
22		أحاول أن أبدو كثير الشبه بالطلبة الآخرين	5.6	1.3	63.6
29		لا أحب أن أعطي الانطباع بأنني مولع بالدراسة (ديس)	5.4	1.5	86.8
5		مساعدة الآخرين	أشرح المواد الدراسية للطلبة عندما لا يفهمونها	5	1.7
12	يأتي إلي الطلبة لأساعدهم في إتمام واجباتهم المدرسية		4.5	1.6	77.2
20	أحاول استعمال معرفتي لمساعدة الطلبة الآخرين		5.5	1.6	79.5
2	التركيز على الشعبية	لا يهمني أن تكون لي شعبية أم لا	5.42	1.7	72.4
9		ليس مهما أن يكون لي شعبية على المدى البعيد	5.5	1.6	75.0
16		لا يهمني ما يعتقد الآخرون عني	5.2	1.6	55.7
17		بسبب كثرة اهتماماتي ليس لدي الوقت لكي أقلق حول شعبيتي	4.9	1.5	52.6

#### الجدول رقم (5)

النسب المئوية للطلبة الذين اقروا باستخدام استراتيجيات التعامل الاجتماعي كما عكستها ابعاد الاستبانة،

والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على ابعاد الاستبانة  $n=228$

م	أبعاد استبانة التعامل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	نقطة القطع	النسبة المئوية
1	إنكار الموهبة	35.9	7.0	49	7	35 وأكثر	54.03
2	استخدام الفكاهة	20.1	3.2	28	4	20 وأكثر	59.40
3	مستوى النشاط	25.51	4.1	35	5	25 وأكثر	74.46
4	تقبل الرفاق	30.5	4.4	49	7	35 وأكثر	69.00
5	المسايرة	31.00	4.6	35	5	25 وأكثر	63.10



مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ..... المجلد الثاني - العدد الثاني - 2004

81.60	15 وأكثر	3	21	3.3	14.9	مساعدة الآخرين	6
63.90	20 وأكثر	4	28	4.4	21.00	التركيز على الشعبية	7

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

يتضح من الجدولين (4 و 5) أن هناك ميلاً كبيراً لدى الطلبة الموهوبين لاستخدام استراتيجيات التعامل الاجتماعي للتكيف مع الصعوبات الاجتماعية التي تترتب على وجود الموهبة لديهم، إذ تراوحت قيم المتوسطات الحسابية على فقرات الاستبانة ما بين (3.5) على الفقرة (26) إلى (6.1) على الفقرة (3). كما تراوحت قيم النسب المئوية للطلبة الذين أجابوا بالموافقة عن فقرات الاستبانة أي الذين تراوحت درجاتهم بين الموافقة والموافقة الشديدة بين (19.7%) عن الفقرة رقم 7 (إن معظم النجاح الذي أحققه يرجع إلى المصادفة) إلى (88.2%) عن الفقرة رقم 5 (أشرح المواد الدراسية للطلبة عندما لا يفهمونها). ويلاحظ أن جميع قيم النسب المئوية التي سجلت على مختلف الفقرات كانت عالية باستثناء الفقرات (4، 7، و 23). كما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية المحسوبة على الأبعاد المختلفة ما بين (21/14.9) على بعد مساعدة الآخرين إلى (49/35.9) على بعد إنكار الموهبة. وتراوحت قيم النسب المئوية للطلبة الذين أجابوا بالموافقة على الاستراتيجيات التي تتضمنها الأبعاد ما بين (54.03%) على بعد إنكار الموهبة إلى (81.6%) على بعد مساعدة الآخرين.

وللتحقق من فرضية الدراسة التي تنص على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل الاجتماعي التي يستخدمها الموهوبون تعزى إلى متغيري الجنس والعمر وإلى التفاعل بينهما"، استخرجت متوسطات درجات الذكور والإناث كما استخرجت المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد في الفئات العمرية (14 و 15 و 16 و 17) عاماً على أعداد الاستبانة، واستخدم تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق. والجداول (6 و 7 و 8) توضح قيم هذه المتوسطات. كما يوضح الجدول (9) نتيجة تحليل التباين الثنائي لدرجات الموهوبين عن الاستبانة.

الجدول رقم (6)

المتوسط الحسابي لدرجات الموهوبين عن أعداد استبانة التعامل الاجتماعي وفق متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	
	ذكور	إناث
إنكار الموهبة	34.189	39.112
استخدام الفكاهة	20.179	19.897
مستوى النشاط	25.899	24.927
تقبل الرفاق	30.340	31.039
المسايرة	3.831	31.184
مساعدة الآخرين	14.868	15.129
التركيز على الشعبية	21.442	20.687

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية لدرجات الموهوبين عن استبانة التعامل الاجتماعي وفق متغير العمر

17	16	15	14	فئات العمر الأبعاد
38.1	37.16	36.32	34.63	إنكار الموهبة
19.6	20.16	20.76	19.58	استخدام الفكاهة
25.22	25.46	26.00	24.97	مستوى النشاط
31.45	30.62	31.02	29.66	تقبل الرفاق
30.74	31.18	31.62	30.5	المسايرة
14.78	15.95	15.48	13.79	مساعدة الآخرين
21.17	21.97	21.48	19.64	التركيز على الشعبية

الجدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية لدرجات الموهوبين على استبانة التعامل الاجتماعي وفق متغيري العمر والجنس

17		16		15		14		فئات العمر الأبعاد
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
39.77	36.3 6	39.83	35.38	38.6 6	33.97	38.19	31.0 4	إنكار الموهبة
18.92	20.2 9	20.72	19.69	20.4 7	21.05	19.47	19.6 9	استخدام الفكاهة
24.08	26.3 6	24.44	26.48	26.3 4	25.67	24.08	25.1 0	مستوى النشاط
31.69	31.2 1	30.44	30.79	30.1	31.15	31.12 5	28.2 0	تقبل الرفاق
30.62	30.8 6	31.83	30.52	31.6 3	31.62	30.66	30.3 3	المسايرة
14.69	14.8 6	16.56	15.35	15.0 8	15.87	14.19	13.4 0	مساعدة الآخرين

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها المهويون في مرحلة المرافقة ..... وسام بريك

21.54	20.5 7	20.11	23.83	21.3 7	21.59	19.50	19.7 8	التركيز على الشعبية
-------	-----------	-------	-------	-----------	-------	-------	-----------	------------------------

الجدول رقم (9)

تحليل التباين الثنائي لدرجات المهويين على استبانة التعامل الاجتماعي وفق متغيري الجنس و العمر والتفاعل

بينهما

العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
انكسار الموهبة	الجنس	1127.9	1	1127.9	27.62	*0.000
	العمر	370.2	3	123.4	3.02	*0.031
استخدام الفكاهة	الجنس X العمر	102.8	3	34.3	0.84	0.474
	الجنس	3.7	1	3.7	0.36	0.549
	العمر	61.2	3	20.4	1.98	0.118
	الجنس X العمر	28.7	3	9.6	0.93	0.428
مستوى النشاط	الجنس	44.0	1	44.0	2.57	0.110
	العمر	42.6	3	14.2	0.83	0.478
	الجنس X العمر	75.4	3	25.1	1.47	0.223
تقبل الرفاق	الجنس	22.7	1	22.7	1.22	0.271
	العمر	98.4	3	32.8	1.76	0.156
	الجنس X العمر	121.0	3	40.3	2016	0.093
المسايرة	الجنس	5.8	1	5.8	0.27	0.604
	العمر	51.7	3	17.2	0.80	0.495
	الجنس X العمر	14.9	3	4.9	0.23	0.875
مساعدة الآخرين	الجنس	3.2	1	3.2	0.30	0.583
	العمر	166.3	3	55.4	5.34	*0.001
	الجنس X العمر	37.7	3	12.6	1.21	0.308
التركيز على الشعبية	الجنس	26.5	1	26.5	1.43	0.233
	العمر	197.4	3	65.8	3.56	*0.015
	الجنس X العمر	132.9	3	44.3	2.39	0.069

$$0.05 \geq \alpha *$$

يتضح من الجدول (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد إنكار المهوبة فقط، (ف = 27.62،  $\alpha > 0.05$ ) وبالعودة إلى الجدول (6) يتبين أن هذا الفرق كان لصالح الإناث إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (39.11) على بعد إنكار المهوبة، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على البعد نفسه (34.19) فقط. وكما يتضح من الجدول (8) أن الفروق بين متوسطات درجات الإناث والذكور على أبعاد الاستبانة الأخرى لم تكن ذات دلالة إحصائية.\*\*\*

كما يتبين من الجدول (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد من فئات العمر المختلفة على أبعاد إنكار المهوبة ومساعدة الآخرين والتركيز على الشعبية. ولم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهوبين تعزى إلى تفاعل عملي العمر والجنس على أي من أبعاد استبانة التعامل الاجتماعي، حيث إذ كانت جميع قيم ف غير دالة عند مستوى دلالة 0.05.

وللمعرفة على اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المهوبين على بعد إنكار المهوبة والتي تعزى إلى متغير العمر، استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية فتبين وجود أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فئات الأعمار (15 و 16 و 17) وبين متوسط فئة عمر (14) عاماً وكانت الفروق لصالح فئات الأعمار (15، 16، و 17) عاماً إذ بلغت متوسطات درجات هذه الفئات (36.32) و (37.16) و (38.1) على التوالي في حين بلغ متوسط إجابات فئة عمر (14) عاماً (34.63).

كما بينت نتائج استخدام اختبار (LSD) وجود أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات فئتي عمر (15 و 16) عاماً ومتوسط درجات فئة العمر (14) عاماً على بعد مساعدة الآخرين. وكانت الفروق لصالح فئتي العمر (15 و 16) عاماً حيث إذ بلغ متوسط درجات هاتين الفئتين (15.48) و (15.95) في حين بلغ متوسط درجات فئة عمر (14) عاماً (13.79).

وكشفت نتائج استخدام اختبار (LSD) عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات فئة العمر (14) على بعد التركيز على الشعبية. وكانت الفروق لصالح فئتي عمر (15

و(16) عاماً، حيثُ إذ بلغ متوسط درجات هاتين الفئتين (21.48) و (21.97) في حين بلغ متوسط درجات فئة عمر (14) عاماً (19.64).  
وبذلك تقبل الفرضية بخصوص متغيري الجنس والعمر، وترفض بخصوص متغير التفاعل.

### 15- المناقشة

أحرقت هذه الدراسة للتعرف إعلى الاستراتيجيات الخاصة التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة للتعامل مع الآثار الاجتماعية التي يفترض أنها ترتبط بتصنيفهم ضمن فئة الموهوبين. استندت هذه الدراسة إلى نموذج الوصمة (The stigma of giftedness paradigm) الذي قدمه كروس وكولمان (Cross and Coleman, 1993)، كما استخدمت استبانة التعامل الاجتماعي (SCQ) التي طورها سوياتك (Switek, 2001) لقياس استراتيجيات التعامل الخاصة التي يستخدمها الموهوبون للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية المشار إليها.

وحول السؤال الأول من أسئلة الدراسة "إلى أي مدى يميل الطلبة الموهوبون في الأردن إلى استخدام استراتيجيات التعامل الاجتماعي التي تتضمنها استبانة التعامل الاجتماعي؟ بينت النتائج وجوداً هناك ميلاً واضحاً لدى أفراد العينة لاستخدام الاستراتيجيات التي تتضمنها الاستبانة. إذ تراوحت قيم النسب المئوية للأفراد الذين تبين أنهم يميلون لاستخدام الاستراتيجيات التي تضمنتها الأبعاد المختلفة ما بين (3،.54%) على بعد إنكار الموهبة إلى (81.6%) على بعد مساعدة الآخرين.

إن هذه النتيجة تدعم وجهة النظر بأن التصنيف الذي يتعرض له الفرد -حتى لو وضعه ضمن فئة الصفوة والمتميزين- يترافق مع ظهور مشكلات خاصة مصدرها الطريقة التي ينظر بها الآخرون إليه وما يضعونه من توقعات حول سلوكه ومستوى الأداء المتوقع منه. فهناك ميل لدى (54.03%) من أفراد العينة لاستخدام استراتيجية إنكار الموهبة، وكأنهم بذلك يحاولون تخفيف حدة الضغوط التي تصاحب التوقعات العالية التي يضعها الآخرون من الرفاق والآباء والمعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه بوشر (Buescher, 1985) من إمكانية لجوء الموهوبين إلى إنكار موهبتهم في محاولة منهم للتعامل مع الضغوط الاجتماعية التي ترافق تصنيفهم. ومن الواضح لدى تفحص قيم النسب المئوية التي سجلتها الفقرات التابعة لهذا البعد أن سبب تدني قيمة النسبة المئوية التي سجلت لهذا البعد مقارنة بالأبعاد الأخرى

التي تضمنتها الأداة يعود إلى انخفاض نسبة عدد الطلبة الذين وافقوا على الفقرة رقم 7 (إن معظم النجاح الذي أحققه يرجع إلى المصادفة). والفقرة رقم 23 (أنا لست موهوباً ولكني محظوظ في المدرسة) إذ **بيّنت** بلغت النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا بالموافقة على هاتين الفقرتين (19.7%) و (27.6%) على التوالي. ويبدو أن احتواء الفقرتين على فكرة تفسير النجاح بسبب المصادفة أو الحظ هو ما جعل نسبة الموافقة عليهما ضعيفة. في حين كانت قيم النسب المئوية لبقية الفقرات التي يتشكل منها هذا البعد مرتفعة نسبياً، مما يؤكد وجهة النظر التي تفترض وجود ميل لدى الموهوبين لاستخدام استراتيجية إنكار الموهبة.

بينت النتائج أن (59.4%) من أفراد العينة يميلون لاستخدام الفكاهة. إن هذه النتيجة تتفق مع ما ورد في معظم الأدبيات التي تناولت خصائص الموهوبين (e.g. Silverman, 1989). وكانت قيم النسب المئوية التي سجلتها الفقرات الأربعة المكونة لهذا البعد مرتفعة نسبياً باستثناء الفقرة رقم 4 (ينظر إلي الناس وكأنني مهرج الصف)، **حيث** إذ كانت النسبة المئوية للطلبة الذين وافقوا على هذه الفقرة (20.2%) وهذه القيمة متدنية نسبياً مقارنة بقيم النسب المئوية التي سجلت للفقرات الأخرى التي يتألف منها بعد استخدام الفكاهة.

وبينت بأن النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا بالموافقة على الاستراتيجيات التي تضمنها بعد مستوى النشاط بلغت (74.46%) وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه عدد من الباحثين (Coleman, 1985; Buescher and Higham, 1989; Brown and Steinberg, 1990) **حول** عن ميل الموهوبين إلى الانخراط في نشاطات عديدة خارج حدود المنهاج، على اعتبار أن هذه النشاطات تتيح لهم الالتقاء بجماعات لها **خصائص** اهتماماتهم **نفسها** مما يقوي لديهم الشعور بالانتماء لجماعة ما ويتيح لهم الفرصة لأداء نشاطات ذات طبيعة اجتماعية، مما يقلل من شعورهم بأنهم غير مقبولين **من قبل** الآخرين ويحقق لهم نوعاً من الإشباع الاجتماعي (Swiatek, 1995).

كما بينت أن (69%) من أفراد العينة يستخدمون الاستراتيجيات التي يتضمنها بعد تقبل الرفاق. إن هذه النتيجة تتفق مع وجهة نظر عدد من الباحثين (Coleman, 1985; Zigler and Farber, 1985; Buescher and Higham, 1989; Gross, 1989; Tannenbaum, 1991) الذين يرون أن الموهوبين قد يلجؤون إلى إتباع استراتيجيات مثل إخفاء الموهبة في محاولة منهم لتحقيق التقبل وتجنب رفض زملاء. إذ **أجاب** أكثر من (58%) من أفراد العينة **أجاب** بالموافقة على الفقرة (أحاول أن أخفي موهبتي عن الطلبة الآخرين).

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

وكذلك بينت النتائج أن (63.1%) من أفراد العينة يستخدمون استراتيجية المسايرة ويسلكون طريقة مشابهة لزملائهم في محاولة لتحقيق الاندماج وتجنب الرفض. إن هذه النتيجة تؤيد وجهة نظر تانينباوم (Tannenbaum, 1983) الذي يرى أن الموهوبين يعمدون إلى تجنب الوصمة التي ترتبط بالموهبة - إذ اعتبرهم الآخرون غريب الأطوار ومختلفين وأذكياء ومبتكرين - عن طريق اللجوء إلى المسايرة أو التفريط التحصيلي أو السعي للحصول على الشعبية بدلاً من الاهتمام بالإنجاز. كما تؤيد ما ذهب إليه إريكسون من عدم قدرة المراهقين على تحمل الاختلاف الذي يظهر في سلوك الآخرين (Erickson, 1959).

وتبين أن (81.6%) من أفراد العينة يستخدمون استراتيجية مساعدة الآخرين. وهذه النتيجة جاءت لتؤكد اهتمام الطلبة الموهوبين بإتباع استراتيجيات تخفف من مشاعر العزلة والرفض. وهي المشاعر التي أوردتها دراسات عديدة أجريت لتقصي خصائص الموهوبين الاجتماعية والانفعالية (e.g. Janos, 1983 in Gross, 1993).

كما بينت النتائج أن (63.9%) من أفراد العينة يميلون إلى إنكار الاهتمام بالشعبية. إن هذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه جونسون (Johnson, 1981) من الميل الذي يظهره الموهوبون لإنكار اهتمامهم بإمكانية التعرض للرفض من الزملاء بسبب تميزهم. وهم بذلك يلجؤون إلى استخدام ميكانيزم العقلنة (حركة العقل) (Intellectualization) في محاولة منهم لجعل ردود فعلهم عقلانية إزاء ما يدركون من رفض اجتماعي من قبل زملائهم.

إن النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة وخصوصاً فيما يتعلق بأبعاد إنكار الموهبة وتقبل الرفاق والتركيز على الشعبية، تتفق مع ما توصل إليه عديد من الباحثين (Webb, et al., 1982; Betts, 1986; Levin and Tucker, 1986; Mallis, 1986; Myers and Pace, 1986). يمكن أن يصاحب تصنيف الفرد ضمن فئة الموهوبين من معاناة اجتماعية وصعوبات تكيفية. إذ يرى هؤلاء أن الموهوبين يتأثرون بما يواجهون من مشكلات اجتماعية وضغوط شخصية. وهذا ما دعا لبعض الباحثين (e.g. Cross and Coleman, 1993) إلى إطلاق مصطلح الوصمة (Stigma) على الوضع الذي يرافق عملية التصنيف. كما اعتبر بعضهم أن الخبرات تشكل عاملاً مهماً في النمو النفسي الاجتماعي للموهوب (Monks and Ferguson, 1983). كما أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تفسيرها في ضوء التصور الذي قدمه إريكسون (Erikson, 1959)، حيث إذ يرى أن حل الأزمة المتعلقة بالهوية (Identity Crisis)



الاجتماعي يشكل أمراً حاسماً لتحقيق النمو النفسي الاجتماعي السليم في مرحلة المراهقة. ومع أن اهتمام المراهق - كما يرى إريكسون - ينصب على الكيفية التي يبدو فيها للآخرين وعلى كيفية إدراك الآخرين له، وعلى اهتمامه بتطوير إحساسه بالفردية والتميز، إلا أنه لا يتحمل أن يكون مختلفاً عن زملائه أو أن يدرك كذلك (Erikson, 1959). وخلاصة القول: إن إمكانية إدراكه مختلفة بسبب ما يمتلكه لديه من موهبة قد تساهم في تعقيد الأمور بالسياسة المعقدة.

والتساؤل الذي يمكن أن تثيره هذه النتائج هو: هل سيستخدم الموهوبون استراتيجيات تعامل خاصة كإخفاء الموهبة أو المسايرة والحرص على الشعبية مثلاً وإن لم تشكل نظرة الآخرين إليهم وتوقعاتهم مصدر قلق وضغط وتهديد لمفهومهم عن ذواتهم؟ إن استخدام الموهوب لهذه الاستراتيجيات لا بد أنه يعكس حاجته إلى تجنب الشعور بالاختلاف من أجل الحصول على فرصة للتفاعل الاجتماعي الطبيعي. وهذا ما أكدته نتائج دراسات كروس وكولمان (Cross and Coleman, 1993). كما تعكس حاجة الموهوبين لإلى التكيف مع التوقعات المراهقة التي يفرضها المحيطون بهم.

جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤيد ما توصلت إليه سوياتك (Swiatek, 2001)، بحيث التي يمكن اعتبارها دليلاً على صدق استبانة التعامل الاجتماعي بالنسبة في جميع الأبعاد. كما أن قيم الثبات التي تم الحصول عليها لمختلف أبعاد الاستبانة تراوحت بين (0.57) على بعد تقبل الرفاق إلى (0.82) على بعد إنكار الموهبة. كما تراوح معامل الاتساق الداخلي للاستبانة بين (0.61) على بعد مستوى النشاط إلى (0.82) على بعد إنكار الموهبة. وهذه النتيجة تقدم مؤشراً آخر يدعو للثقة بهذه الأداة وإلى إمكانية استخدامها في الدراسات.

وحول علاقة جنس الموهوب باستراتيجيات التعامل المستخدمة، كشفت أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على بعد إنكار الموهبة فقط. وكانت الفروق لصالح الإناث. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه سوياتك (Swiatek and Dorr, 1998) ومع وجهة نظر كل من بوشر وهيجهام (Buescher and Higham, 1987) بالذين أوضحوا أن الإناث أكثر ميلاً للتضحية بما يمتلكن من موهبة بهدف الحصول على القبول الاجتماعي.

يمكن تفسير إن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء القيم الاجتماعية السائدة التي تميل إلى تشجيع سمة المبادرة والإيجابية والطموح عند الذكور في حين يكون التقبل الاجتماعي أكثر للفتاة التي تتقن الأدوار النمطية الأسرية والوجدانية، كما أن نزوع أفراد المجتمع للتعامل بحذر

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

مع المستويات العالية من الطموح والتميز لدى الأثنى قد يشكل سبباً يدفعها إلى إخفاء تميزها لمسايرة الأنماط السائدة من التوقعات (Role expectations) الاجتماعية بهدف الحصول على القبول والتعزيز.

وحول علاقة العمر باستراتيجيات التعامل المستخدمة، بينت النتائج **وجوداً هناك** فريقياً ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل تعزى **إلى** متغير العمر على بعدي إنكار الموهبة ومساعدة الآخرين، **حيث** **إذ** كانت قيم المتوسطات التي حصلت عليها فئات العمر (15 و16 و17) أعلى من قيمة المتوسط الذي حصلت عليه فئة عمر (14) عاماً. كما **كشفت** النتائج **وجوداً هناك** ميلاً أكبر لدى فئتي عمر (15 و16) إلى مساعدة مقارنة بفئة عمر (14) عاماً، **حيث** **إذ** كانت الفروق بين متوسط درجات فئتي العمر (15 و16) وبين متوسط فئة عمر (14) دالة إحصائياً.

إن تأثير العمر **على** استراتيجيات التعامل المستخدمة أمر أظهرته دراسات عديدة أجريت في مجتمعات مختلفة بهدف دراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع الصعوبات والمشاكلات عموماً (e.g. Stark, et al., 1989; Frydenberg and Lewis, 1993; Feldman, et, al., 1995; Tomchin, et al., 1996). ويمكن تفسير نزوع المراهقين الأكبر سناً إلى إنكار موهبتهم وإلى استخدام استراتيجية مساعدة الآخرين مقارنة بزملائهم الأصغر سناً في ضوء سعيهم لتحقيق الاستقلال عن أسرهم والاندماج **مع** زملائهم. ومن المعروف أن هذه الحاجات تصبح أكثر إلحاحاً كلما ابتعد المراهق عن مرحلة الطفولة واتجه نحو الرشد. وهذا التفسير يتفق مع ما توصل إليه بيرلي وجينشافت (Birely and Genshaft, 1991)، **حيث** **إذ** بينا أن كثيراً من الأطفال الذين قبلوا تصنيفهم مع الموهوبين، رفضوا أن يصنفوا كذلك عندما أصبحوا في مرحلة المراهقة. وكان المراهق يرى في التصنيف سبباً لعزله عن زملائه ولذلك نجده أكثر ميلاً لإنكار موهبته في المراهقة المتوسطة والمتأخرة وأكثر ميلاً لمساعدة الزملاء تعبيراً عن رغبته في الاندماج **معهم** والحصول على تقبلهم.

أما عن تفاعل عملي العمر والجنس وتأثير ذلك **على** استراتيجيات التعامل المستخدمة، فلم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى **إلى** تفاعل كلا من العاملين. وخلاصة القول: -وكما يرى كروس وكولمان (Cross and Coleman, 1993)-: **إننا** مطالبون بالكشف عن نمط الإدراك الاجتماعي للموهوبين والمتفوقين؛ لأن ذلك يمكن أن يقودنا

لتعرف على معرفة العوامل التي تحد من تطورهم. كما أننا وكذلك مطالبون بتوفير الخدمات التي تساهم في تحسين نموهم الانفعالي والحد ما أمكن من العوامل التي تعيقه. ونظراً لأننا كنا نأخذنا الخبرة التي يواجهها الطلبة في المدارس تؤثر في مختلف مظاهر نموهم، فشرعنا بأننا مطالبون بالكشف عن أدق التفاصيل التي يمكن أن تؤثر في النمو لتتمكن من تقديم البدائل السليمة. وفي هذا السياق يرى تانينباوم (Tannenbaum, 1983) ضرورة توافر قدر ملائم من التقبل الاجتماعي للموهوب حتى يتمكن من تحقيق إمكانياته الخاصة بدلاً من كبتها. كما أن الممارسات التقليدية المتبعة في المدارس لتلبية احتياجات الموهوبين والمتفوقين مثل الصفوف المرحلة والجماعات المتجانسة والقفز عن الصفوف، -تقريباً لا تكون حلاً كافية- للتخفيف من الإحساس بالعزلة والغربة التي قد تتشكل لدى الموهوب. على الرغم من المحددات المتعلقة باختبار العينة فإنه يمكن القول: بإين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تقدم دعماً تجريبياً لوجهات النظر القائلة بإمكانية لجوء الموهوبين إلى استخدام استراتيجيات خاصة للتعامل مع ما يواجهون من صعوبات تتعلق بالتوقعات التي يضعها الآخرون. لذا فإن إجراء مزيداً من الأبحاث لتحقيق هذه الاستراتيجيات يساهم في مساعدة المختصين لتوجيه هذه الفئة نحو تطوير مواهبها وإمكانياتها بدلاً من هدرها وإخفائها.

## 16- مقترحات الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة في جمع المعلومات للكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الموهوبون للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية المرتبطة بتميزهم وفيما يلي بعض المقترحات التي وأجبت الباحثة أنه من المناسب الإشارة إليها:

1- إجراء مزيد من الدراسات الميدانية بحيث لتشمل عينات من الطلاب الموهوبين المواجدين في المدارس المخصصة للطلبة العاديين الذين تم تصنيفهم ويتبع في تدريسهم أساليب الإثراء والتسريع والصفوف المرحلة أضافة إلى الفئات الموهوبة خيئضاً عن طلبة الـمدارس الخاصة بالموهوبين وذلك بهدف الحصول على نتائج يمكن تعميمها على نطاق أوسع.

2- إن استخدام أسلوب المقابلة الحرة في بحث هذه المسألة يمكن أن يساهم في إلقاء مزيد من الضوء على طبيعة الصعوبات الاجتماعية التي يمكن أن تواجهها هذه الفئات كما

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

يمكن أن تساهم في إلقاء مزيد من الضوء على الاستراتيجيات التي قد يتبعونها في التعامل مع ما يواجهون من صعوبات ترتبط بتميزهم.

3- إن مطالبة الموهوبين بدراسة المناهج المخصصة للعاديين إضافةً لـ إيضاحاً عن البرامج المعدة لهم من شأنه أن يعيق من إمكانية تطوير هؤلاء الطلبة لمواهبهم، لأنهم سيحدون أنفسهم مضطرين إلى استثمار معظم طاقاتهم في دراسة المواد التقليدية وبأسلوب لا يسهم في نمو إمكاناتهم، نظراً لأنهم سيخضعون لأساليب التقييم التي كثيراً ما تركز على تقييم مهارات الحفظ والاستظهار مما يخلق لدى الموهوب أزمة في الوقت والطاقة ويسبب له القلق والخوف من الفشل في تحقيق مستويات أداء تتفق مع التوقعات التي يضعها الآخرون.

4- لتخفيف الضغوطات التي يمكن أن تعيق الموهوبين من تطوير مواهبهم، توصي ت هذه الدراسة إعداد برامج نوعية خاصة بهم، حيث يتم تقييم أدائهم على أساسها، لأن مفهوم الموهبة في ضوء الأحكام الاجتماعية محصور بالدرجات التي يمكن للطالب أن يحصل عليها في امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) +، وهذا بدوره يعرض الموهوب إلى القلق الناتج من عن خوفه من الشك الذي يمكن أن يحمله المحيطون به إزاء موهبته إذا لم يكن مستوى أدائه في هذا الامتحان منسجماً مع التوقعات.

## المراجع

### المراجع العربية

- جروان، فتحي عبد الرحمن، **الموهبة والتفوق والإبداع**، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

### المراجع الأجنبية

- Ablard, K. E. (1997). "Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender". **Roeper Review**, 20(2), 110-115.
- Becker, H. S. (1963). **Outsiders studies in the sociology of deviance**, New York: The Free Press.

- Betts, G. (1986). "Development of the emotional and social needs of gifted individuals". **Journal of Counseling and Development**, 64, 587-589.
- Bird, G.W., & Harris, R. L. (1990). "A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescents". **Journal of Early Adolescence**, 10, 141-158.
- Bireley, M. & Genshaft, J. (1991). "Adolescence and giftedness: A look at the issues". In Bireley, M. & Genshaft, J. (Eds). *Understanding the gifted adolescent: Educational, Developmental, and Multicultural issues*. Teachers college press New York, pp. 1-17.
- Brown, B. B. & Steinberg, L. (1990). "Skirting the 'brain-nerd' connection: Academic achievement and social acceptance". **The Education Digest**, 55, 57-60.
- Brounstein, P. J., Holahan, W., & Dreyden, J. (1991). "Change in self-concept and attributional styles among academically gifted adolescents". **Journal of Applied Social Psychology**, 21(3), 198-218.
- Buescher, T. M. (1985). "A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents". **Roeper Review**, 8, 10-15.
- Buescher, T. M., & Higham, S. J. (1987). "Influences on strategies adolescents use to cope with their own recognized talents". U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. (**ERIC Document Reproduction Service** No. ED 288 285).
- Buescher, T. M., & Higham, S. J. (1989). "A developmental study of adjustment among gifted adolescents". In J.L. Van Tassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.) **Patterns of influence on gifted learners** (pp. 102-124). New York: Teachers college Press.
- Burks, B. S., Jensen, D. W. & Terman, L. M. (1930). "The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children", in L. M. Terman (Ed.). **Genetic studies of genius**, (vol. 3). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Chapman, P. L. & Mullis, R. L. (2000). "Racial differences in adolescent coping and self-esteem". **Journal of Genetic Psychology**. 161 (2), 152-161.
- Clance, P. R. (1985). **The imposter phenomenon. Overcoming the fear that haunts your success**. Atlanta, GA, Peachtree.
- Colangelo, N., & Brower, P. (1987a). "Gifted youngsters and their siblings: Longterm impact of labeling on their academic and personal self-concepts". **Roeper Review**, 1002, 101-102.
- Colangelo, N., & Brower, P. (1987b). "Labeling gifted youngsters: Longterm impact on families". **Gifted Child Quarterly**, 31(2), 75-78.
- Coleman, L. J. (1985). **Schooling the gifted**. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). "Is being gifted a social handicap?" **Journal of the Education of Gifted**, 11(4), 41-56.
- Coleman, M. & Fults, B. (1982). "Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons". **Gifted Child Quarterly**, 26, 116-119.

- Coleman, L. J., & Sanders, M. D. (1993). "Understanding the needs of gifted students: Social needs, social choices and masking one's giftedness". **Journal of Secondary Gifted Education**, 5, 22-26.
- Copeland, E. P., and Hess, R. S. (1995). "Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity". **Journal of Early Adolescence**. 15, 203-219.
- Cornell, D. G. (1989). "Child adjustment and parent use of the term "gifted" ". **Gifted Child Quarterly**, 33(2), 59-64.
- Cornell, D. G., & Grossberg (1989). "Parent use of the term "gifted": Correlates with family environment and child adjustment". **Journal for the Education of the Gifted**, 12(3), 218-230.
- Cross, T. L., Coleman, L. J. & Terhaar-Yonkers, M. (1991). "The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness". **Journal for the Education of the Gifted**, 15(1), 44-55.
- Cross, T. L., Coleman, L. J. (1993). "The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm". **Roeper Review**, 16 (1), 37-40.
- Delisle, J. R. (1984). **Gifted children speak out**. New York: Walker and Company.
- Erickson, E. H. (1959). **Identity and the Life Cycle**. New York: International Universities.
- Farrell, C. M. (1993). Australian adolescent coping styles: A comparison of year 7 and year 11 male & female high school students. Master of Education thesis. University of Western Sydney.
- Feldhusen, J. F. (1991). "Saturday and summer programs". In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 197-2080. Boton: Allyn and Bacon.
- Feldman, S. S., Fisher, L., Ransom, D. C., & Dimicel, S. (1995). "Is what is good for the goose good for the gender? Sex differences in the relationships between adolescent and adult adaptation". **Journal of Research on Adolescence**, 5, 333-336.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., and Delongis, A. (1986). "Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms". **Journal of personality and social psychology**, 50, 571-579.
- Freeman, J. (1979). **Gifted children**. Baltimore, University Park Press.
- Frydenberg, E., and Lewis, R. (1991). "Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope". **Journal of Adolescence**. 14, 119-133.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). "Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping". **Journal of Adolescence**, 16, 252-266.
- Frydenberg, E., and Lewis, R. (1997). "Coping with stress and concerns during adolescence: a longitudinal study". U.S, Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 647).
- Goffman, E. (1963). **Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity**. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

- Groer, M. W., Thomas, S. P., & Shoffner, D. (1992). "Adolescent stress and coping. A longitudinal study". **Research in Nursing and Health**, 15 (3), 209-217.
- Gross, M. U. M., & Start, K. B. (1989). Not waving, but drowning: The exceptionally gifted child in Australia. In S. Bailey, E. Braggett, & M. Robinson, (eds), "The challenge of excellence: A vision splendid" (pp, 25-36). **Proceeding of the Eighth World Conference on Gifted and Talented Children**. Sydney, July. Wagga Wagga, Australia: Australian Association for the Educational of the Gifted and Talented.
- Gross, M. U. M. (1989). "The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth", **Roepers Review**, 11, 189-194.
- Gross, M. U. M. (1993). "Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals". In K. A. Heller, F.J. Monks & A. H. Passow (Eds). **International handbook of research & development of giftedness & talent**. pp. 473-490. Oxford: Longman.
- Gross, M.U.M. (1993) **Exceptionally gifted children**, London: Routledge.
- Guskin, S., Zimmerman, E., Okolo, C., & Peng, C. (1986). "Being labeled gifted or talented: Meaning and effects perceived by students in special programs". **Gifted Child Quarterly**, 30, 61-65.
- Harvey, J.C. & Katz, C. (1985). **If I am so successful, why do I feel like a fake: the imposter phenomenon**. New York: Random House.
- Hershey, M., & Oliver, E (1988). "The effects of label gifted on students identified for special programs". **Roepers Review**, 11, 33-34.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). "Exploring the link between giftedness and self-concept". **Review of Education Research**, 63, (4), 449-465.
- Hwang, C., Yan, W., and Scherer, R. F. (1996). "Understanding managerial in different cultures: A review of instrument translation methodology". **International Journal of Management**, 13, 332-339.
- Janos, P. M. (1983). "The psychological vulnerabilities of children of very superior intellectual ability. Unpublished doctoral dissertation", Ohio State University. In K. A. Heller, F.J. Monks & A. H. Passow (Eds). **International handbook of research & development of giftedness & talent**. pp. 473-490. Oxford: Longman.
- Janos, P., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). "Self-concept, self-esteem and peer relations among gifted children who feel "different." " **Gifted Child Quarterly**, 29 (2), 78-82.
- Jenkins-Friedman, R., & Murphy, D. L. (1988). "The Mary Poppins effect: Relationships between gifted students' self-concept and adjustment". **Roepers Review**, 11(1), 26-30.
- Jones E, Farina A, Hastorf A, Markus H, Miller DT, Scott R. 1984. **Social Stigma: The Psychology of Marked Relationships**. New York, NY: Freeman and Company.
- Johnson, C. (1981). "Smart kids have problems, too". **Today's Education**, 70, 26-29.
- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). "Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness". **Gifted Child Quarterly**, 32(2), 245-247.

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة ..... وسام بريك

- Kwan, P. C. F., (1992). On a pedestal: "Effects of intellectual giftedness and some implications". **Educational psychology** 12 (1) 37-63.
- Langram, C. M. ( 1997). "Adolescent voices - who's listening?" **Journal of Secondary Gifted Education**. 8, 189-199.
- Lea-Wood, S.S. & Clunies-Ross, G. (1995). "Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian Schools". **Roeper Review**, 17(3), 195-197.
- Levine, E. & Tucker, S. (1986). "Emotional needs of gifted children: A Preliminary, phenomenological view". **The creative Child and Adult Quarterly**, 11, 156-165.
- Mallis, J. ( 1986). **Diamonds in the Dust**. Austin, TX: Multimedia Arts.
- Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., & Wieche, J. (1994). "Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication". **Gifted Child Quarterly**, 38(4), 176-178.
- Manor-Bullock, R., Look, C., & Dixon, D. N. (1995). "Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions". **Journal of the Education of the Gifted**, 18 (3), 319-338.
- Meyers, R., & Pace, T. (1986). "Counseling gifted and talented students: Historical perspectives and contemporary issues". **Journal of Counseling and Development**, 66, 548-551.
- Monks, F. J., and Ferguson, T. J., ( 1983). "Gifted Molescents: an analysis of their psychosocial development". **Journal of Youth and Adolescence**, 12, 1-18.
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). "Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement". **Journal of Adolescence**, 10, 163- 186.
- Piko, B. (2001). "Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping". **Psychological Record**, 51 (2), 223-236.
- Powell, P. M. & Haden, T. ( 1984). "The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness". **Roeper Review**, 6, pp. 131-133.
- Plucker, J. A. (1997). "Psychometric characteristics of the adolescent coping scale with academically gifted adolescents". **Journal of Secondary Gifted Education**, 9 (1) 5-10.
- Plunkett, S. W. Radmacher, K. A. and Moll-Phanara, D. (2000). "Adolescent life events, Stress, and coping. A comparison of communities and genders". **Professional School Counseling**, 3 (5) 356-367.
- Pringle, M. L. K. (1970). **Able misfits**. London: Longman.
- Ryckman, R. M. (1989). **Theories of Personality** (4<sup>th</sup> ed.) Pacific Grove, California: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Silverman, L. K., (1989). "The highly gifted" In J. F. Feldhusen, J. Van Tassell-Baska, and K. R. Seeley (eds). **Excellence in educating the gifted** (71-83). Denver: Love.
- Silverman, L. K., (1993a). "Social development, Leadership, and gender issues". In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the gifted and talented** (pp. 291-327). Denver: Love.
- Sisk, D. A. (1982). "Caring and sharing: moral development of gifted students". **The elementary school Journal**, 82, pp. 2221-2229.
- Stafford MC, Scott RR. 1986. Stigma deviance and social control: Some conceptual issues. In **The Dilema of Differences**, edited by S.C. Ainlay, G. Becker, and I. M.



- Coleman. New York: Plenum.
- Stark, L. J. Spirito, A., Williams, C. A., & Guevremont, D. C. (1989). "Common problems and coping strategies, Findings with normal adolescents". **Journal of Abnormal Child Psychology**, 17, 203-212.
  - Strop, J. M. & Hultgren, H. M. (1985). "A profile of the characteristics needs and counseling preferences of talent search summer institute participants". U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document **Reproduction Service** No. ED 262 534).
  - Swiatek, M. A. (1995). "An Empirical Investigation of the Social coping strategies used by gifted adolescents". **Gifted Child Quarterly**, 39, (3), 154-160.
  - Swiatek, M. A. and Dorr, R. M. (1998). "Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings". **Journal of Secondary Gifted Education**, 10, (1), 252-258.
  - Swiatek, M. A. (2001). "Social coping among gifted high school students and its relation to self-concept". **Journal of Youth and Adolescence**, 30, (1), 19-39.
  - Tannenbaum, A. J. (1962). **Adolescent attitude toward academic brilliance**. New York: Teachers College.
  - Tannenbaum, A. J. (1983). **Gifted Children**. New York: Macmillan.
  - Tannenbaum, A. J. (1991). "The social psychology of giftedness" In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 27-44). Boston: Allyn & Bacon.
  - Terman, L. M. & Oden, M. H. (1925). "Etail and physical traits of a thousand gifted children", in: L. M. Terman & M. H. Oden (Eds). **Genetic studies of genius**, 1, pp. 47-82 (Stanford, CA, Stanford University Press).
  - Tidwell, R. (1980). "A psycho-educational profile of 1,593 gifted high school students". **Gifted Child Quarterly**, 24, 63-68.
  - Tomchin, E. M. and Callahan, C. M. (1996). **Coping and self-concept**.
  - Van Boxel, H. W., & Monks, F. J. (1992). "General, Social, and academic self-concepts of gifted adolescents". **Journal of Youth and Adolescence**, 21,(2), 196-185.
  - Vercruyse, N. J. (1992). "Coping strategies of U.S. adolescent recently relocated in Belgium" **Dissertation Abstract International**, 53 (2), 1079B.
  - Webb, J., Mackstroth, E., & Tolan, S. (1982) **Guiding the Gifted Child**. Columbus: Ohio Psychological Publishing.
  - Zigler, E. & Farber, E. A. (1985). "commonalities between the intellectual extremes: Giftedness and mental retardation" In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), **The gifted and talented: Developmental Perspectives**. Washington, Dc: American Psychological Association.

استراتيجيات التعامل التي يستخدمها المهوبون في مرحلة المرافقة ..... وسام بريك