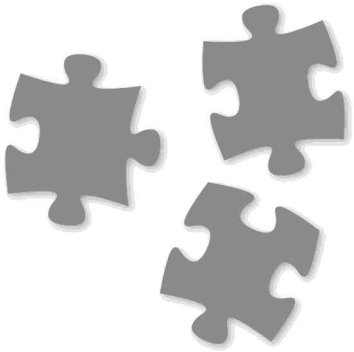

إيجاد بيئات للنمو الاجتماعي والانفعالي

ثوماس ب. هيبرت

قبل البدء باختبار التحديات التي تواجه عملية إيجاد بيئات مدرسية ملائمة للنمو الاجتماعي والانفعالي للشباب ذوي الذكاء المرتفع، فإنه من الضروري أن نعرف مصطلحاتنا.

إن تعريف النمو الاجتماعي والانفعالي الذي يمكن أن يعزز هذه المناقشة ويدعمها هو ذلك التعريف الذي اقترحه موون (Moon (2003، وأوردته NAGC، حيث يرى أن النمو الانفعالي والاجتماعي هو «تلك العوامل التي تنطلق من منظور نفسي (سيكولوجي)، وتترك أثراً وجدانياً على نظرة الفرد إلى نفسه، وسلوكه ودافعيته، وعلى قضايا، منها، على سبيل المثال لا الحصر، العلاقات مع الزملاء، والتكيف العاطفي، وإدارة القلق، والنزوع إلى الكمال والحساسية».

تدمج معايير NAGC الخاصة ببرمجية تربية الموهوبين لمرحلة Pre–K–Grade 12، التي توجّه الميدان التربوي، عدداً من مخرجات الطلاب وممارساتهم ذات العلاقة بالنمو الاجتماعي والانفعالي للطلاب الموهوبين. ويلاحظ أن مخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة في المعايير الأمريكية للأطفال الموهوبين تتقاطع مع كثير من الفئات التي تتضمن: التعلم والنمو، تخطيط المناهج والتدريس، بيئات التعلم، البرمجة والنمو المهني. حيث نُظّمت هذه المخرجات تبعاً للموضوعات، وظهرت أدناه متبوعة بمناقشة مختصرة مدعمة بنتائج البحوث والممارسات الفاعلة، وذلك من أجل أن يطلع عليها المعلمون والإداريون الذين يعملون في حقل تربية الموهوبين. وعلى الرغم من أن هذه المناقشة ليست شاملة بالضرورة، لكنها تظهر جهداً يسلّط الضوء على معظم جوانب الأدب البحثي في الموضوع.

ويعرض هذا الفصل بعد ذلك وصفاً مختصراً من غرفة صفية واحدة يظهر كيف يتمكن المعلمـون من تنفيذ إستراتيجيات تحقق هذه المخرجات، ويختتم هذا الفصل بوصف موسع للأسس الفلسفية التي قادت مثل هذا المنحى في إحدى المدارس.

مخرجات الطلاب وممارساتهم

عند تفحص معايير برمجة تربية الموهوبين، يتضح جليّاً أن مخرجات الطلاب في النمو الاجتماعـي والانفعالي والممارسات التي تدعمها ستبدأ بالظهور تبعاً للموضوعات، وتتضمن: الفهم الذاتي، الوعي بالتعلم والحاجات الانفعالية، الكفاية الشخصية والاجتماعية والثقافية، تقدير المواهب، والاعتراف بطرق تدعم نموهم.

فهم الذات:

يمكن القول إن الموضوع الأول المهم الذي يبرز في المعايير المرتبطة بالنمو الاجتماعي والانفعالـي هو فهم الذات الـذي يظهر جليّاً في حياة الشبـاب الموهوبين (مثال: انظر 1.1- 1.3). حيث تظهر ضمن هذه الفئة من الشباب معرفة الذات بخصوص هوياتهم واهتماماتهم وجوانب قوتهم. ويكتسب الطلاب الموهوبون فهماً نمائياً سليماً لكيفية تعلُّمهم ونموهم واحتراماً للفروق بينهم وبين زملائهم.

يمكـن القـول إن أفضـل مـا قدمتـه البحـوث فـي ميـدان تربيـة الموهوبيـن هـو أن الأساس المعرفـي لفهم الـذات يقع ضمن جوانـب تكوين الهويـة لدى الأفـراد الموهوبين، وفـي سعيهـم جاهديـن نحـو تحقيق الـذات. وقـد أُجري كثيـر مـن البحوث حـول موضوع تحقيـق الـذات بيـن الطـلاب الموهوبيـن، حيـث وجـد كل مـن لويس كارنيس ونايت (Lewis, Karnes, & Knight ,1995) أن الطلاب الموهوبين في المدارس الإبتدائية والمتوسطة قـد حصلـوا على علامات مرتفعة في مقاييس تحقيق الذات تفوق تلك التي حصل عليها بقية الطلاب. وإضافة إلى ذلك، فقد توصل كارنيس وماك جينيس (Karnes & McGinnis ,1996) إلى وجود علاقة ارتباط كبيرة بين قياسات تحقيق الذات عند المراهقين الموهوبين ومركز الضبـط الداخلـي (locus of control). ووجدت بوفال – ستـروزك (Pafal-Struzik ,1999) فـي أكثـر من دراسة حديثـة أن الطلاب الموهوبين حققـوا مستويات أفضل ممـا وصل إليها

أفـراد المجموعة الضابطة في تحقيق الذات. ولاحظت أن الطلاب الموهوبين الذين يتمتعون بمستـوى مرتفـع من تحقيق الذات يكـون لديهم مستوى مرتفع من قبـول الذات. وفوق ذلك، فقـد كانت الحاجة إلـى الاستثارة الذهنية مرتبطـة بمدى قبولهم لذواتهـم. وقد كانت هذه النتائـج تتسـق مع نتائج دراسة بحثيـة نوعية نفذها هيربرت وميكبـي (Herbert and Mcbee (2007 طبقت على طلاب موهوبين في إحدى الكليات ضمن برنامج جامعي فخري، حيث وجد الباحثان ضمن هذه الفئة أن الطلاب كان لديهم دافعية قوية لتحقيق الذات. وتضمنت الرغبة فـي تحقيق الذات لدى هؤلاء الطلاب إعطاء قيمة كبيـرة للمعرفة والتعليم، وهي رغبة كفيلة بالتغلب على الضعف، وحاجة للموازنة بين السلوك الشخصي والمبادئ الأخلاقية التي توجه حياتهم.

تدعـم دراسات نمـو الهوية للطلاب الموهوبين فهمنا لهـذه الحاجة من السعي الحثيث نحو تحقيق الذات. وقد أكد هيربرت (Herbert, 2009) في إحدى الدراسات التي طبقت على ستـة من الطلاب الموهوبين الذكور ذوي التحصيل المرتفـع في إحدى المدارس الحضرية، أن العامـل الأكثر أهمية فـي التأثير في نجاح الشباب هو الإيمـان القوي بالذات، حيث تمكّن الشبـاب الذكور في هذه الدراسة من تطوير هوية ثابتة زودتهم بالدافعية والطاقة والمهارات التي يحتاجون إليها للتعامل مع تحديات الحياة في بيئة حضرية حديثة. وظهرت نتائج مشابهة فـي دراسـات فرعية متتالية نفذهـا هيربـرت (Herbert) على مجتمعات خاصـة من الذكور الموهوبيـن في سياقـات مختلفة. وقد وجد الباحـث أن الإيمان القوي بالـذات كان مهمّاً في تكوين خبـرات مجموعة من الطلاب الذكور الملتحقين بكليـة لتدريب المعلمين في المرحلة الإبتدائيـة.(Herbert, 2001b) إضافة إلى ذلك اختبر هيربرت (Herbert (2002 الجيل الأول مـن طلاب الكلية الذكـور الأمريكيين من أصل إفريقي الذين يدرسون في جامعة ذات أغلبية بيضاء، واكتشف أن اعتقادهم القوي بالذات جنباً إلى جنب مع دافعية داخلية قوية، ساعدهم على تكوين هوياتهم بوصفهم أصحاب منجزات رفيعة المستوى. واختبرت دول (Dole (2001 كيفية تأثير الاحتياج المزدوج في تكوين هوية طلاب الكليات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. حيـث وجـدت ضمن هذه الفئة من الطـلاب الشباب أن معرفة الذات كانـت عملية متواصلة، قادتهـم إلى قبول الـذات والمناصرة الذاتية جعلهم يضعون أهدافـاً واقعية، ويستغلون نقاط قوتهم وزاد من إصرارهم على تحقيق أهدافهم، وقد ساعد فهم الذات وقبولها لدى هذه الفئة

مـن الطلاب على إيجاد أهـداف مهنية واقعية، استمدوا منها نقاط قوتهم وكافحوا في سبيل تحقيق أهدافهم.

ألقت الدراسات البحثية الضوء على فهمنا للحاجة الملحة إلى دعم الطلاب والموهوبين في الوصول إلى معرفة أنفسهم وفهم ذواتهم، ومعرفة الوجهة التي يريدونها في حياتهم. ومن حسـن الحظ أنه يمكن تدريـب المربين لمساندة هؤلاء الطلاب في هـذه الرحلة نحو معرفة الذات وفهمها.

الوعي بحاجات التعلم والحاجات الانفعالية

الموضـوع الثاني المهم الذي يبرز في معايير برمجة تربيـة الموهوبين والمتعلق بالنمو الاجتماعي والانفعالي هو الوعي بحاجات التعلم والحاجات العاطفية لدى الطلاب الموهوبين (انظر 4.1 – 8.1). يعـرف الطـلاب الموهوبون أساليبهم المفضلة للتعلم وهم يحتاجون إلى خبرات مدرسيـة صعبة تتحـدى قدراتهم، وتستجيب لخصائصهم الفريـدة وحاجاتهم. ويلاحظ أن الطـلاب الموهوبيـن قادرون علـى التفاعل بسهولة مـع الآخرين الذيـن يشبهونهم من حيث الاهتمامات والقدرات وطبيعة الخبرات، وكذلك الوصول إلى مصادر المجتمع لدعم حاجاتهم المعرفية والانفعالية. وفي أثناء ذلك، يحدد الطلاب الموهوبون في أغلب الأحيان فرص تطوير مواهبهم للوصول إلى أهدافهم المهنية المستقبلية.

يلقـي الأدب النظـري الضوء على أهميـة المشاركة فـي الأنشطة الإضافيـة المساندة للمنهـاج وتأثيـر ذلـك فـي كثيـر مـن الخصائص لـدى الطـلاب الموهوبيـن. فقـد وجد الباحثـون أن الطـلاب يشاركـون بفاعليـة في أنشطـة أكاديميـة ورياضية مسانـدة للمنهاج (Bucknavage & Worrell, 2995; Olszewski–Kubilius & Lee, 2004) تُعـدّ متنفسـاً لهـم، وتمدهم بالقدرة على القيام بمحاولة تطوير مواهبهم وجوانب تفوقهم. إضافة إلى ذلك، فإن المشاركـة في الأنديـة والفرق والحملات المتنوعة تتيح الفرصـة للطلاب الموهوبين لتكوين شعـور بالفاعلية الذاتية وخبرة الاستمتاع بالنجاح (Calvert & Cleveland, 2006; Herbert & Reis, 1999). فعندما يكون الفرد عضواً في مجموعة معروفة بإنجازاتها، فإن ذلك ينمّي فيه إيماناً قويّاً بالذات والنجاح، وكذلك فإن خبرات المجموعة المتميزة تدعم الشباب في زيادة

إلهامهـم الشخصي من أجل المستقبل. وإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب الموهوبين يكتشفون في أغلب الأحيان دعماً مهمّاً من المرشدين المسؤولين عن تيسير الأنشطة المساندة للمنهاج.

وجد الباحثون أيضاً أن الطلاب ذوي الحاجات الخاصة المزدوجة (twice-exceptional students) الذين يعانون من تحديات الموهوبة وصعوبة التعلم سوف يكتشفون جوانب قوتهم فـي الأنشطـة اللاصفيّة.وجود صعوبات في التعلـم، سوف يكتشفون نقـاط قوتهم من خلال الأنشطة المساندة للمنهاج. وبدلاً من رؤية أنفسهم بصفتهم متعلمين يكافحون من أجل تعلم مادة الرياضيات، فإنهم يفضلون أن يروا أنفسهم نجوماً كباراً على خشبة المسرح أو في حلبة رياضية (Mooney & Cole, 2000; Rodis, Garrod, & Boscarin, 2001).

وعلـى أي حال، فإن توفير جوٍّ ملائم لتطوير الموهبة بين الشباب الموهوبين يلعب دوراً مهمـاً فـي النمو الاجتماعي والعاطفي. وعندمـا يعمل اليافعون على تطويـر مواهبهم، فإنهم يحسّـون بمتعة النجاح وتحدياته، ويستمر تطور فهم الذات وتحقيق الذات لديهم. إضافة إلى ذلك، يستطيع المربون أداء أدوار مهمة في عملية دعم تطوير مواهب هؤلاء الشباب.

الكفايات الشخصية والاجتماعية والثقافية

الموضوع الثالث الذي يبرز في معايير برمجة تربية الموهوبين المتعلقة بالنمو الاجتماعي والانفعالي هو الكفاية الشخصية والاجتماعية والثقافية التي تظهر جليّاً لدى الشباب الموهوبين. (مثال: انظر 5.3، 1.4 – 4.4). يظهر الطلاب الموهوبون نموّاً في الكفاية الشخصية والاجتماعية وميـولاً نحو الإنتاجية الاستثنائية في المجـالات الأكاديمية والإبداعية. وتتضمن هذه الكفاية المناصرة الذاتية، وكفاءة الذات، والثقة بالنفس، والدافعية، والموثوقية، والفضول، والمخاطرة، والقيادة، التي يمكن أن تظهر بوضوح في العلاقات الإيجابية مع الأقران، والتفاعلات الاجتماعية مع الكبار. إضافة إلى ذلك، يمتلك الطلاب الموهوبون مهارات الحساسية الثقافية، والقدرة على التواصل والتعاون مع أفراد متنوعين عبر مجموعات متنوعة.

يتعيـن علـى المربين حتى يدركوا الكفايـة الشخصية والاجتماعية للطـلاب الموهوبين أن يعودوا إلى الأبحاث في هذا المجال ابتداءً من عام 1920، عندما ساهمت ليتا هولينجورث (Leta Hollingworth) بصـورة ملحوظـة في فهمنا للنمـو الاجتماعي والانفعالي للطـلاب الموهوبين،

إنهاعالمة النفس الأولى التي اختبرت على نحوٍ منهجي علاقات الأقران بين الطلاب الموهوبين في مستويات متنوعة من التفوق العقلي. وكانت هولينجورث مفتونة بالاختلافات في حقل النمو المعرفي والانفعالي لدى الأطفال في مستويات الموهبة المتوسطة والمرتفعة. وقد حددت نسبة معامل الذكاء من (125 – 155) بصفته ذكاءً اجتماعيّاً مثاليّاً (Hollingworth, 1926)، ولفتت الانتباه إلى أن الأطفال ضمن هذا المعدل كانوا أكثر تكيفاً وثقة بالذات، وقدرة على التكيف الاجتماعي واكتشاف صداقات مفيدة مع أقرانهم من العمر نفسه والمحافظة عليها. ولاحظت أن الأطفال الذين يتمتعون بمعامل ذكاء قدره (160) فما فوق كانوا يعانون من مشكلات العزلة الاجتماعية. واكتشفت أيضاً أن أكثر الأطفال ذكاءً هم الأقل قدرة في أغلب الأحيان على تكوين صحبة حقيقية، وأن كثيراً من الأطفال عند مستوى ذكاء (180) أو أكثر طوّروا عادات شخصية في اللعب الانعزالي. وأكدت الأبحاث فيما بعد بصورة ثابتة على النتائج التي توصلت إليها الباحثة هولينجورث (DeHaan & Havighurst, 1961; Gallagher, 1958; Janos, Marwood, & Robinson, 1985).

وأضافت الأعمال التي قامت بها ميراكا جروس (Miraca Gross (1992, 1993, 2004 حول الصداقة والأطفال الموهوبين كثيراً إلى فهمنا حول الكفاية الشخصية والاجتماعية ضمن هذه الفئة من الموهوبين. ونفذت جروس (Gross) دراسات لاختبار الآثار الطويلة المدى للتسريع، ووجدت فوائد اجتماعية وانفعالية مهمة. وتوصلت أيضاً إلى أن وجهات نظر الطلاب الموهوبين تخضع للتسلسل الهرمي للنمو في مراحل ترتبط بالعمر. ولاحظت أيضاً أن نضج الأطفال يجعل توقعاتهم ومعتقداتهم حول الصداقة أكثر تعقيداً. وقد رسمت خلال أبحاثها خمس مراحل خطية (linear stages)، هي: الشراكة في اللعب، والتحدث مع الآخرين، والمساعدة والتشجيع، والحميمية/التعاطف، والمأوى الآمن. وقد وجدت جروس (Gross) من خلال الدراسات التي أجرتها أن ما يقوم به الأطفال الموهوبون في البحث عن الصداقة غير موجه بالعمر الزمني مثلما هو الحال في العمر العقلي. ومن الجدير بالذكر أن الأبحاث التي نفذتها جروس (Gross) تتوافق مع الدراسات التي تتبعت خبرات الطلاب الموهوبين الذين جرى تسريعهم، ولم تجد نتائج سلبية مهمة لها علاقة بالكفاية الشخصية والاجتماعية (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Olszewski-Kubilius, 2002; Rinn, 2008)، وعلى أي حال، يبدو أن من الواضح جليّاً أن الكفاية الشخصية والاجتماعية والقدرة على البحث عن العلاقات المفيدة مع الشباب الآخرين واكتشافها، يعتمد في أغلب الأحيان فقط على التفوق

العقلي الخارق على الآخرين. وأن الطلاب الموهوبين، يتعلمون في أثناء عملية النمو والنضج الكفاية الشخصية والاجتماعية، ويصبحون قادرين على تكوين الصداقات المهمة الضرورية.

وقد أقرت الأبحاث إلى جانب قدراتهم على النمو في تطوير علاقات وصداقات جدية متطورة، بوجود أدلة على أن الطلاب الموهوبين يطوّرون خصائص وكفايات شخصية أخرى. وفي هذا الإطار، سُلّط الضوء على الدافعية الداخلية أو مركز ضبط داخلي. وقد عبّر الأفراد الذين افترضوا سيطرتهم أو مسؤوليتهم عن الأحداث في حياتهم، عن أهمية موقع الضبط الداخلي. وقد وجد الباحثون أدلة على هذه السمة بين الشباب الموهوبين (Goldberg & Cornell, 1998; Hebert, 2000a; McLaughlin & Saccuzzo, 1997). وتساعد مثل هذه السمة على تفسير إلى أي درجة يستطيع الطالب تعرف العلاقة بين سلوكه الشخصي ومخرجات هذا السلوك. ولا شك في أن فهم هذه السمة وكيفية تطويرها بين الشباب سوف يساعد المربين على دعم الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.

عرّف نيهارت Neihart الصمود (Resilience) على أنه «القدرة على تحقيق الصحة العاطفية والكفاية الاجتماعية على الرغم من وجود تاريخ من المحن والتوترات». وعُدّ (الصمود أو المرونة) أيضاً إحدى سمات الشباب الموهوبين. وقد أجرى فريق من الباحثين يتكون من ريس، وهيبرت، وديباز، وماكسفيلد، وراتلي Reis, Hébert, Diaz, Maxfield, and Ratley (1995) من مركز الأبحاث الوطني للنابغين والموهوبين، دراسة استغرقت (3) سنوات على طلاب من ذوي القدرة العالية والتحصيل المرتفع أو المتدني في مدرسة ثانوية تقع في منطقة حضرية، ووجد هؤلاء الباحثون أن كثيراً من الطلاب ذوي التحصيل المرتفع قد أظهروا مرونة في التغلب على المشكلات المرتبطة بأسرهم ومدارسهم الثانوية ومجتمعاتهم المدنية. وقد ذكر الباحثون أن الجلد والصمود والشجاعة التي أظهرها المراهقون كانت جديرة بالإعجاب؛ لأن هؤلاء الطلاب قبلوا دون أي ضجة الظروف الصعبة التي يعيشون فيها وقدّروا الفرص التي قدمتها لهم المدرسة والمجتمع. لقد أدّوا أفضل ما لديهم، وكانوا في طريقهم ليصبحوا طلاب موهوبين وقادة مدرسيين وباحثين ونجوماً رياضيين تخرجوا وحصلوا على منح دراسية، وانتقلوا إلى أفضل المدارس والكليات في البلاد.

وأن الدراسة التي أجرتها ريس (Reis) وزملاؤها عام 1995 جديرة بالذكر أيضاً، حيث وجد الفريق البحثي الذي نفّذ هذه الدراسة دليلاً على الوعي بالتعدد الثقافي، ومراعاة شعور الآخرين بين الطلاب في مدارس ثانوية حضرية. واعترف هؤلاء الشباب أن تقدير الاختلاف الثقافي كان جزءاً مهمّاً من هويتهم، وسلّطوا الضوء على مدى اعتزازهم بطلاب مدرستهم الثانوية الذين يختلفون عنهم ثقافيّاً، وكيف ساعدهم تقديرهم للتنوع على أن يصبحوا أكثر نضجاً.

إن تطور المهارات الانفعالية مع المهارات الشخصية والاجتماعية والكفاية الثقافية يساعد على إعداد الشباب لحياة نافعة، إذ يمكن أن يؤدي المربون أدواراً مهمة في دعم مثل هذه الكفايات، من خلال إثراء المنهاج والبيئات المدرسية التي صُمّمت لدعم النمو العاطفي.

تقدير المواهب وإدراك طرق دعم تطور الطلاب

الموضوع الأخير في معايير برمجة تربية الموهوبين المتعلقة بالنمو الاجتماعي والانفعالي هو تقدير المواهب بين الشباب الموهوبين، وإدراك طرق دعم نمو جوانب نبوغهم ومواهبهم (مثال: انظر 1.5 – 7.5). يولي الطلاب الموهوبون اهتماماً كبيراً بأن يكونوا قادرين على تطوير جوانب قوتهم في مجال موهبتهم أو جوانب اهتمامهم التي يمكن أن ترتبط بأهداف مهنة المستقبل. لذا، يعترف الباحثون منذ أمد طويل بأهمية توفير فرص التلمذة (mentorship) لهؤلاء الطلاب. وتتضمن التلمذة علاقة شخصية بين الشباب والكبار الذين يمكن أن يكون لديهم تجارب وخبرة في جانب معين، أو يكون لديهم معرفة جيدة في موضوع محدد. إن العلاقات الداعمة والاهتمامات المشتركة والعواطف المشتركة أو الاهتمامات المهنية يمكن أن تجمع الطلاب والكبار معاً. ويعمل الموجهون والمرشدون (mentors) مع متلقي خدماتهم (protégés) بصفتهم شركاء عندما يكتشفون اهتماماتهم وعواطفهم المشتركة. وقد لاحظ المعلمون والباحثون في حقل تربية الموهوبين في أغلب الأحيان، أن فوائد برامج دعم النمو الاجتماعي والانفعالي للطلاب الموهوبين تفوق أي أهداف أكاديمية أو مهنية. وأقر الباحثون والممارسون بازدياد فهم الذات والثقة بالنفس (Nash, 2001; Siegle, McCoach, & Wilson, 2009)، والالتزام والتعاطف والثقة بالذات (Tomlinson, 2001)، وازدياد المسؤولية (Subotnik, 2003)، والصورة الإيجابية للذات

(Goff & Torrance, 1999). واحتفلت تومنلسون Tomlinson (2001) بمزايا هذا المنحنى عندما أكدت على أن التلمذة القوية تساعد على إعداد الشباب كي يعيشوا من أجل تحقيق هدف عظيم، والتركيز على الشباب الصغار وتقديرهم لا يكون فقط بالبناء على المعرفة السابقة لهم، بل أيضاً بالاعتماد على حكمتهم.

تتضمن عملية تقدير المواهب المختلفة وإدراك الطرق التي تطوّر جوانب قوة الطلاب الموهوبين والموهوبين، الجهود التي تبذلها المدرسة في تصميم فرص الدعم الملائمة. ومثل هذه الجهود مفيدة وذات قيمة، وستحقق للمجتمعات فوائد في المستقبل.

تصميم بيئة صفية صديقة للموهوبين: منحى المعلم الواحد

تظهر المناقشة التالية كيف أن كيت (Kate) وهي معلمة الروايات الخيالية للطلاب الموهوبين في الصف الثامن، ضمّت مجموعة من الإستراتيجيات المتعددة التي اختبرتها الكاتبة لإيجاد بيئة صفية صُمّمت لدعم النمو الاجتماعي والانفعالي لطلبتها. وكان التحدي الذي واجهته كيت يتمثل في المهمة الحاسمة لإيجاد مناخ عاطفي في غرفة صفها يجعل طلبتها قادرين على الشعور بقيمة ذكائهم وإبداعهم، ومدى الاحترام الذي يكنّه لهم معلموهم وزملاؤهم بصفتهم أفراداً.

كانت كيت معلمة لفنون اللغة، تعمل مع طلاب حدّدتهم المنطقة التعليمية رسميّاً على أنهم موهوبون. واستقبلت كيت طلبتها في اليوم الأول من المدرسة بكيس من الورق البني الصغير المزخرف بالأشرطة، حيث أمضت وقتاً قصيراً خلال الصيف، في متجر محلي لشراء مواد رخيصة وضعتها في كيس صغير، وأرفقت بالكيس ملاحظة صغيرة للطلاب ترحب بهم في غرفة صفها، وتشرح لهم الفئات الآتية الموجودة فيه:

- قرص مدمج فارغ، يتعين عليك في هذا الصف أن تضيء طريقك حتى تنجح.
- حلوى، تذكّر أن تحافظ دائماً على روح الدعابة.
- قطعة من أحاجي وألغاز لعبة الصور المقطعة: كل واحد في غرفة الصف فريد من نوعه، لكننا نستطيع معاً أن نصنع شيئاً عظيماً.

- مشبـك ورقي ضخم، سوف نساعد بعضنـا بعضاً في هذا الصف حتى نحافظ جميعاً على المشبك.
- دفتـر ملاحظات صغيـر، سوف تحتاج إليه حتى تتمكن من اقتناص لحظاتك المهمة التي تصل فيها إلى الدهشة «آها..!!».
- رخصة مرور لواجب بيتي حر، هذه الرخصة تستخدمها في أحد الأيام عندما تحتاج إليها (Hebert, 2011, p.353).

صمّمـت كيت هذه المناقشـات لطلبتها بقليل مـن الإعداد والإبـداع، لمساعدتهم على إدراك أنهـم فـي الطريـق لخوض عـام أكاديمي عظيم فـي فنون لغويـة متقدمـة. وبعد أن فرغـت مجموعـة الأكياس البنية الصغيـرة، استمتعـت كيت بتسهيـل نشاط كانـت تسميه «حقائق صغيرة معروفة»، وطلبت إلى طلبتها الجدد أن يسجلوا في بطاقة خمس حقائق مثيرة مرتبة أبجديّاً أو بعض المعلومات عن أنفسهم، وقد وضحت ذلك ضمن قائمة الحقائق الخمس. وكان أحد البنود عبارة عن كذبة وكانت إحداها غير صحيحة. ثم وُجِّه الطلاب لتبادل البطاقة مع زميل آخر، والاستمتاع بالمناقشة الثنائية، وتحديد «الكذبة» من بين هذه البنود أي الحقائق الخمس غير صحيحة. انضمت كيت إلى هذا النشاط، وكانت لائحة المعلومات الصغيرة عن نفسها كالآتي:

- أنا أستمتع برقصة الزومبا (Zumba).
- أنا أحد توائم ثلاثة.
- كنت في سنة التخرج رئيساً في مدرستي الثانوية للنادي الأمريكي لصانعي بيوت المستقبل.
- أستمتـع بصفتي فتاة صغيرة، بجعل أصدقائي يرتدون دمى تظهر في فناء البيت للجيران جميعهم في الشارع الذي أقطن فيه.
- عشت في يوم من الأيام في زيورخ، سويسرا.

استمتع طلاب كيت عندما أشركوا بعضهم بعضاً في بعض الجوانب المثيرة في حياتهم، وكذلـك معلمتهم. وعندما عـرف الطلاب أن معلمتهم كانت قادرة علـى أن تقول لهم «كذبة» كان ذلـك مصدر بهجة لهم. وعلى الرغم من أن كيت لم تعش أبداً في سويسرا، فقد شاركت طلبتها حلمها في قضاء صيف واحد مع حقائبها عبر أوروبا. وبعد أن أنهى الطلاب محادثاتهم

مع أقرانهم، جعلت كيت كل طالب يقدم صديقه الجديد أو صديقته إلى باقي طلاب الصف، وكانت ضحكاتهم البريئة الرائعة تُسمع في أرجاء الصف. وسرعان ما تعلم الطلاب أشياء كثيرة بعضهم من بعض. وفي الواقع، فإن هذه الأنشطة والمحادثات الرقيقة التي صاحبتها وفرت لكيت بداية سنة رائعة خالية من أجواء التهديد.

وقد نفذت كيت في نهاية الأسبوع نشاطاً آخر أطلقت عليه اسم بطاقة عمل (business card)، حيث شرحت لطلبتها كيف يصمم المحترفون بطاقات العمل التي تظهر صورة للعالم الذي يتعلق بهم فقط. وجمعت بعد ذلك بطاقات عمل كانت قد احتفظت بها خلال سفرها، وساعدت طلبتها على رؤية كيف تقدّم هذه البطاقات رسائل واضحة. واستمتع طلبتها برؤية الرسوم على بطاقة أندرو (Androw) الخضراء، وقالت لهم إن أندرو كان كثير الاهتمام بالتفاصيل وتجميل الحدائق والمناظر الطبيعية. وكذلك قدّمت بطاقة كيت التي أحضرتها من مطعم بون باجرلي (Boone Bagerly Restaurant)، أيضاً رسالة واضحة فحواها أن لدى الناس في بون (Boone) مكاناً عظيماً للاستمتاع بتناول طعام الإفطار في أجواء مشمسة. وعرضت بطاقة مركز لوتس للعلاج في أثينا رسالة جديرة بالاهتمام أيضاً، تفيد أن كيت استمتعت بجلسة تدليك (مساج) على يد اختصاصية معالجة خلال أوقات متعبة من العام. وربما افترض طلاب كيت من خلال زهرة اللوتس الملونة على بطاقة عمل، أن معلمتهم كانت في أيدي أمينة.

وقد طلبت كيت من طلبتها بعد الانتهاء من مناقشة بطاقات الأعمال، أن يفكروا في السؤال الآتي: ماذا تقول عنك بطاقة العمل؟ وزّعت كيت صفحات كبيرة من الورق وأقلاماً وطباشير ملونة، وأتاحت لهم الوقت الكافي لتصميم بطاقات العمل الشخصية.

كان هدف كيت من وراء ذلك النشاط مساعدة كل طالب من الطلاب الموهوبين على العثور على صديق في صف فنون اللغة. وقد أرادت أن يتعرف الماهرون في الخيال العلمي على بعضهم بعضاً. كما أرادت أن تجعل الفتيات اللواتي صممن خطوات الرقص يجدن راقصات أخريات، وأن تجعل مشجّعي الرياضة يجدون من يشاركونهم هذا الاهتمام. كان تؤمن أن صداقات جديدة سوف تنشأ من خلال الاهتمامات المشتركة.

وتعزيزاً لأهمية علاقات الصداقة المذكورة سابقاً، ضمّت كيت نشاطاً بسيطاً من الفنون اللغوية يركّز على الصداقات إلى النشاطات الأخرى. وفي صباح أحد الأيام، وزعت كيت طلبتها في مجموعات ثنائية، وأتاحت لكل زوج منهم الفرصة للتعرف إلى زميله، ثم طلبت إليهما كتابة بيتين من الشعر يتحدثان فيهما عن صداقتهما الجديدة، على أن يتضمن كل بيت كلمتين فقط.

وبعد أن أنهى الطلاب كتابة قصائدهم وقدموا أصدقاءهم الجدد إلى زملاء الصف، شجعتهم كيت على أن يرفقوا مع قصائدهم عملاً فنياً أصيلاً. وقد عُرضت القصائد والرسوم التوضيحية بفخر على لوحة الإعلانات في غرفة الصف.

تمكّنت كيت إضافة إلى الإستراتيجيات التي صمّمتها، من جعل طلبتها يتعرفون إلى بعضهم بعضاً وإلى معلميهم الآخرين. وأدركت أنها في حاجة إلى معرفة معلومات مهمة أكثر حول اهتمامات طلبتها. وقد أجرت مسحاً لتحديد ميول الطلاب؛ من أجل تصميم أنشطة تدريسية ملائمة تهدف إلى مشاركة هؤلاء الطلاب الشباب اللامعين، وقد مكّنها هذا المسح الذي أجرته من عمل ارتباطات بين ميول طلبتها، ومنهاج فنون اللغة الذي كان عليها تدريسه. وأصبحت قادرة من خلال معرفة ميول طلبتها على تعديل المنهاج لإبراز الحاجات الضرورية لهم.

وقد اتبعت كيت توصيات نيوجنت Nugent (2005) التي تقول إن المعلمين يطورون مغامراتهم المثيرة الخاصة عن طريق توجيه أسئلة حول العمل الذي يستمتعون به بعد المدرسة، وأنواع الرياضة التي يشاركون فيها، والناس المهمين في حياتهم، والرحلات العائلية، والاهتمامات القرائية، وكيفية الشعور نحو عمل أدبي خاص. وعندما وضعت قائمة من الأسئلة لطلبتها اكتشفت معلومات مفيدة يمكن أن تثري تدريب الفنون اللغوية، وتساعد في الوقت نفسه على إيجاد بيئة صفية داعمة أيضاً. واعتقدت كيت أنه إضافة إلى تخطيط المنهاج الذي تعلمه عندما ينتهي الطلاب من مخترعاتهم، فإن عليها أن ترسل إليهم رسالة تقول فيها: «إن اهتمامي بكم يتجاوز غرفة الصف، وأريد منكم أن تعرفوا ما اهتماماتكم». وفكرت كيت في أسئلة ذكية، مثل: «ما الصورة التي تضعها على شاشة الحماية في جهاز الحاسوب الخاص بك؟ ولماذا؟ (Hebert, 2011, p.361)، لو كنت تستطيع تغيير أي شيء في مدرستك، فما هذا الشيء؟» تعلمت كيت من خلال هذه الأسئلة قدراً كبيراً من المعلومات المفيدة المتعلقة باهتمامات طلابها وأساليب تعلُّمهم والخصائص الشخصية وحياتهم خارج أسوار المدرسة.

وإضافة إلى كون كيت معلمة للفنون اللغوية، كانت محظوظة؛ لأن جوانب المحتوى المختلفة لمنهاجها أتاحت لها الفرصة لإبراز الحاجات الاجتماعية والانفعالية لطلبتها من خلال الأدب. وكانت كيت مولعة بتوظيف الأدب في تسهيل مناقشات الطلاب المتعلقة بقضاياهم واهتماماتهم. ومـع أنها لم تكن اختصاصية بالمعالجة، لكنها عرفت أن عليها بصفتها معلمة صف أن تكون قادرة على تسهيل مناقشات نوعية حول كتاب جيد مع طلاب المدرسة المتوسطة. وعليه، فإنها تستطيـع بذلك أن تساعد طلبتهـا على رسم خط مواز آخر بين خبراتهـم والسمات الرئيسة الموجودة في القصائد الشعرية، أو القصص القصيرة التي كانوا يقرؤونها في غرفة الصف. وقد كان هدفها من هذه المناقشات توجيه طلبتها لفهم ذواتهم. وكانت أيضاً مسرورة عندما تلاحـظ أن طلبتها يستمعون فعـلاً بعضهم إلى بعض، وعندما كانـوا يتبادلون المشاعر حول خبراتهـم الشخصية المتعلقة بالسمات المركزية المذكـورة في الكتب. وقد تمكّنت كيت من رؤيـة ذلك في أثناء مساعدتها الطلاب على فهم أنفسهم، والنجاح في مواجهة مشكلات نمو المراهقين عن طريق عرض أدب يرتبط بأوضاعهم الشخصية بصفتهم مراهقين موهوبين.

اتفقت كيت مع هالستيد (Halsted (2009، الذي أكد على أن الأدب يستحوذ على مشاعر الطلاب الموهوبين، واستطاعت أن تفهم أن الخبرة المريحة للأعصاب بدأت عندما استمتع الشباب بقراءة كتاب، واكتشفوا أن الشخصية الرئيسة فيه كانت تتشابه مع شخصياتهم إلى حـدٍّ بعيد. ويمكن إرجاع هذا التفاعل إلى البحث عن الهوية، وأن أكثر طلاب كيت الموهوبين الذين كانوا يألفون الشخصيات التي قرؤوا عنها في الكتب، هم الذين أصبحت عملية التعرف إلـى الهوية أكثر معنى وفائدة لديهم. وعندما تحدث عملية التعرف إلى الهوية، فإنها تترافق مع التنفيس والشعور العاطفي الذي يجعل الطلاب الموهوبين يعرفون أنهم ليسوا وحدهم في مواجهة المشكلة. ورأت كيت أن طلبتها قد استمتعوا بالأدب، وتعلموا بالإنابة (vicariously) من خلال شخصيات الكتب، وكانوا قادرين في أغلب الأحيان على اكتساب طرق جديدة في فحص قضاياهـم المزعجة. ونظراً إلى الأسلوب الحساس الـذي سهّلت كيت من خلاله المناقشات الصفيـة، اكتسب طلبتها قوة الإدراك والفطنة، وكانـوا في أغلب الأحيان قادرين على تطبيق إستراتيجيات جديدة لحل المشكلات ومناقشتها مع زملاء الصف عندما تحدث في المستقبل مشكلات مماثلة.

أدركت كيت من خلال تيسيرها للمناقشات أنها في حاجة إلى عرض أنشطة متابعة ذات معنى بعد الانتهاء من مناقشة الطلاب لكتاب ما. ولتحقيق هذا الغرض اقترحت خيارات متنوعة ممتعة، مثل الكتابة الإبداعية، المذكرات اليومية، صور كرتون، مدونات، كتابة أغاني، كتابة موسيقى الراب، تصميم إعلانات تلفازية أو أي خيارات شخصية أخرى يستطيع الطلاب توليدها. واكتشفت كيت في أثناء انهماك الطلاب في هذه الأنشطة أنهم استمروا في المناقشة بينهم وبين أنفسهم حول القضايا التي نوقشت مبكراً مع طلاب الصف جميعاً، واستمروا في تزويد بعضهم بعضاً بتغذية راجعة مساندة. وابتسمت كيت بعد إحدى المناقشات الصفية عندما رأت اثنين من طلاب الصف الثامن يتحدثان بهدوء وعلانية أمام الآخرين، وآخر يعلّق على حديثهما قائلاً: جمال أنا لم أكن أعلم أن سام شيرلوك (Sam Sherlock) اعتاد على مضايقتك والتحرش بك في الصف الأول. إن ذلك يجعلني أشعر على نحو أفضل عندما أعرف أنني لم أكن الطفل الوحيد الذي ضايقته في الماضي.

وتعلمت كيت أيضاً في أثناء عملها بهذه الطريقة، أن أنشطة المتابعة في صفها يمكن أن تكون تعاونية أو فردية. واكتشفت كذلك أن اشتراك الطلاب في المناقشات يجعلهم ينهمكون في الكشف عن ذواتهم بطريقة أكثر جدية. وقد وفرت المذكرات اليومية الخاصة بصفتها أنشطة للمتابعة، الوقت الكافي للطلاب لمعالجة مشاعرهم. واعتقدت كيت أن أنشطة المتابعة كانت مهمة لطلبتها تماماً كمناقشة الكتب، ووجدت أنه كلما كانت أنشطة المتابعة عملية ، صار طلابها أكثر استعداداً للحديث. ووجدت أن من المدهش كيف أن انخراط الطلاب في الأنشطة العملية في غرفة الصف كان مهمّاً جدّاً للشباب كي يكونوا أكثر ارتياحاً في مناقشة الأمور الشخصية. ولاحظت في هذا السياق أن الفتيات لم يكن لديهن مشكلة في هذا الأمر.

واكتشف كيت كذلك أنها قد استمتعت بتسهيل المناقشات حول القضايا الاجتماعية والانفعالية باستخدام الأفلام السينمائية. ووجدت أن هذه الإستراتيجية يشار إليها في ميدان تربية الموهوبين بالمشاهدة الموجهة للفيلم (Hebert & Hammond, 2006; Hebert & Sergent, 2005).

وأدركت أيضاً أن الأفلام السينمائية تعد مكوناً مهمّاً في ثقافة المراهقين، وأشار طلبتها إلى أن هدوء أعصابهم يعني أن يكون لدى الفرد معرفة واسعة بأكثر الأفلام الحالية شهرة.

ولما كانت هذه الأفلام السينمائية تؤدي دوراً مؤثراً في حياة المراهقين، فقد اعتقدت كيت أن طلبتها الموهوبين سوف يتقبلون الموضوعات شديدة الحساسية باستخدام الأفلام الممتعة. وباستخدام الأفلام السينمائية التي تتواءم مع منهاج كيت لفنون اللغة، حرصت من حين لآخر على تعزيز نتائج دراسة بحثية عن تقديم رواية بالتوازي مع تقديم فيلم لإبراز القضايا الانفعالية، مثل الصداقة وتطوّر الهوية وضغط الرفاق وتوقعات أولياء الأمور والأسرة. وكانت كيت خلال استمتاعها وطلبتها بالنقاشات التي تلي عرض الفيلم، قادرة على توصيل محتوى فنونها اللغوية، إضافة إلى عرض إرشادات صفية صحية.

وجدت كيت في أثناء عملها الذي استخدمت فيه الأفلام السينمائية، أن عليها في بعض الأوقات تقديم جلسات حوار موجهة لمجموعة صغيرة من المراهقين الذين كانوا يعانون من قضايا خاصة، مثل تدني التحصيل والسعي نحو الكمال أو التفوق المصحوب بصعوبات التعلم. واختارت في بعض الأحيان أن تنظم جلسات لمجموعة من جنس واحد للأفلام التي تتناول قضايا تتعلق بالجنسين محددة بأسلوب حساس. واعتادت كيت تقديم هذه الفرص لطلبتها في أثناء الغداء أو بعد المدرسة. وقد لوحظ أن هذه المجموعات الصغيرة من الطلاب، شعرت براحة أكبر في الجلوس في مكان يشارك فيه فقط طلاب من الصف نفسه يواجهون التحديات نفسها. وعندما دمجت كيت فقط أنشطة المتابعة المتعلقة بتوظيف الأدب، وجدت أنه من المفيد أن تساعد الطلاب على معالجة المشاعر التي استثيرت عن طريق أنشطة ممتعة وعملية. وقد تضمّن تصميم كيت (Kate's design) للبيئة الصفية الصديقة للموهوبين، جنباً إلى جنب مع استخدام إستراتيجيات موجهة للنمو الانفعالي لدى طلبتها، تخصيص صندوق بريد في غرفة الصف، بهدف جعل طلبتها قادرين على التواصل معها سرّاً. وقد زوّد المعلم المساند لكيت في أثناء السنة التي درّست فيها الطلاب بأدلة تثبت أن طلاب المدرسة المتوسطة في حاجة في أغلب الأحيان إلى متنفس للأسرار يعبرون من خلاله عما يحدث في حياتهم سواء في البيت أو المدرسة. وتجدر الإشارة إلى أن كيت وجدت أدلة على النجاح باستخدام هذا المنحى، وكانت تضع صندوق بريد في غرفة صفها كل عام، حيث كانت تحضر صندوق أحذية وتغطيه بورق ملون لامع، وتوضح لطلبتها أنه بإمكانهم وضع رسالة في الصندوق، وتؤكد لهم أنهم سوف يجدون رسالة جوابية في مغلف مختوم في اليوم التالي.

وقـد وجـدت خلال السنوات التي نفـذت فيها «صندوق بريد الآنسـة كيت» (Ms. Kates Mailbox) أن الطلاب قد نجحوا في إيصال أفكارهم حول دروس فنون اللغة التي كانت تغمرهم بالمتعـة، مثل إعادة النظر في طراز ملابسها، أو البوح عـن علاقات البنات والأولاد بعضهم ببعض. وقـد تلقت كيت مـن حين إلى آخر، رسائـل من الطلاب تضمنت دعـوات للمساعدة علـى قضايا جدّية كانت تعرف أنها غير مهيّـأة للتعامل معها. وكانت تجيب عن هذه الرسائل فـي اليـوم التالي بمحادثة خاصة مع الطالب، وتلفت الانتباه إلـى تحويل الطالب إلى المرشد المدرسـي، وتساعدهم على وضع جدول زمني للجلوس مـع المرشد المدرسي خلال الأوقات الصعبـة التـي عاشوها في الصف الثامـن. وكانت فكرة صندوق كيت طريقـة فاعلة لتواصل الطـلاب بمعلميهم، وكوّنت متنفساً مهمّاً للمراهقين عندمـا يحتاجون إلى الدعم والمساندة والتشجيع أو الإرشاد من الكبار.

أما المكوِّن المهم الآخر من غرفة صف كيت لفنون اللغة، فتمثّل في الوقت المهم المكرّس خـلال العام لمشاركة الطلاب في المشروعات الاجتماعية. فعندما لاحظت كيت ظهور بعض السمات لدى طلبتها، مثل النضج الأخلاقي والحساسية والتعاطف، اعتقدت أن المنحى الطبيعي لدعم هذه الخصائص هو تشجيع طلابها على الإنخراط في مساعدة الآخرين في المجتمع. وكانت كيت تعتقد أن مشاركة الشباب الموهوبين في مشروعات عمل اجتماعية تظهر الحاجة إلـى التوافق بين قيم المراهقـة لديهم وأفعالهم، تجعلهم قادرين علـى التعامل مع مشكلات مجتمعية واقعية، ويؤدون دوراً مؤثراً في عمليات التغيير (Hart, Atkins, & Donnelly, 2006).

وقـد استخدمـت كيت إبداعها الشخصـي لإتاحة مثل هذه الفرصـ لطلبتها، واكتشفت وجود علاقات بين منهاج فنون اللغة ومشروع العمل الاجتماعي. وعندما قرأت كيت رواية حول التحديات التي واجهها مراهق في إحدى عائلات العمال المهاجرين، تأثر طلابها بالمشكلات التي واجهتها تلك العائلة، انخرطوا في مشاريع اجتماعية لمساعدة الأسر التي تعيش في مجتمع المهاجرين بالقرب من مكان عيشهم. وقد أدّت رواية أخرى تدور حول قصة علاقة مؤثرة بين شـاب في مقتبل العمر وامرأة عجوز، إلى تواصل كيـت بأحد بيوت رعاية المسنين عن طريق الزيارات والمشروعات التي تربط بين المراهقين وأصدقائهم في بيوت الرعاية تلك.

وكانـت كيت تجد مع كل مشـروع توعية تنفذه، أن طلابها يكتشفـون أن العمل التطوعي نحو الآخرين الأقلّ حظّاً يجعلهم يشعرون بالسعادة ويساعدهم على الشعور بتحقيق الذات من خلال تغيير هادف في مجتمعاتهم.

المساندة لإيجاد بيئة صفية صديقة للموهوبين: الأسس الفلسفية لمدرسة «كيت»

حان الوقـت للمربين والإداريين في المناطق التعليميـة المهتمة بتطبيق معايير برمجة تربية الموهوبين في مدارسهم أن يفكروا مليّاً في المعتقدات الفلسفية التي توجه عملية تصميم بيئـات صفية. هل الغرف الصفية في هذه المدارس مشابهـة لصفوف كيت؟ وإذا كانت غير ذلك، فما الذي يجب تغييره؟ وهل تحتاج المناطق التعليمية إلى التأمل في معتقداتها الفلسفية المرتبطة بتربية الطلاب الموهوبين؟ وكيف يمكن أن تكون هذه الفلسفة؟

كانت كيت محظوظة في العمل في مدرسة متوسطة يقدر فيها الإداريون والزملاء طريقتها في إيجاد بيئة صفية داعمة للنمو الاجتماعي والانفعالي. وأدركت أن طريقتها الفلسفية في تربية طلاب مدارس الصفوف المتوسطة كانت منسجمة مع القيم التي تؤمن بها في تربية الموهوبين، حيـث اعتقدت أن تعليـم الطلاب الموهوبين في المدارس المتوسطـة يتطلب المحافظة على الصرامة الأكاديمية، وتوفير مناهج تقدم تحديات ذهنية. وآمنت كذلك بأن الشباب الموهوبين سوف يشاركون بفاعلية أكبر في الأعمال الذهنية، إذا لُبّيت حاجاتهم الاجتماعية والعاطفية.

ولحسن الحظ، فقد اعتمد زملاء كيت في المهنة على المنحى نفسه أو الطريقة نفسها فـي التربيـة. وأكد أعضـاء هيئة التدريس على حاجات الطـلاب الموهوبين إلـى مستويات ملائمـة من التحديـات الأكاديمية، وإلى بعض الوقت كل يوم للعمـل مع طلاب آخرين لديهم القـدرات والاهتمامـات والدافعية نفسهـا. وآمنوا كذلك بضـرورة استمـرار الخدمات التي تتضمـن الإرشاد والتسريـع والإثراء والأنشطة المساندة للمنهـاج. وعلى أي حال، فقد عملوا بجـد لتوفيـر بيئة تستجيـب تربويّاً لمستوى تعلّـم الطلاب وسرعة تقدمهـم، وتعترف بالعمل المتميـز والجهـود المتواصلة، وفرص اختيار الموضوعـات المرتبطـة باهتمامات الطلاب (Robinson, Reis, Neihart, & Moon, 2002).

وقد أقر زملاء كيت والإداريون عند فحص استمرارية الخدمات التي يقدمونها للطلاب الموهوبين، بالحاجة إلى تطوير منحنى واسع وشامل من أجل دعم النمو الاجتماعي والانفعالي عن طريق تصميم مجموعة متتابعة من المهارات الانفعالية لاستخدامها في تربية المراهقين الشباب. ومن أجل متابعة هذا المنحنى، فإنه يتعين على المربين أن يفكروا في اختبار معايير برمجة الموهوبيـن، وتطوير قائمة بمهارات التدريب الانفعالية ودمجها في منهاج المدارس. وعلى أي حال، يمكن الاستفادة من القائمة الآتية من المهارات بصفتها بداية لتطوير المنهاج الموجه للنمو الاجتماعي والانفعالي:

- فهم الذات
- فهم الآخرين
- تطوير التعاطف
- العمل التعاوني مع الآخرين
- علاقات الأقران
- العلاقات الوالدية
- الاستدلال الأخلاقي
- التساؤل الإخلاص
- التواصل مع الذات
- توكيد الذات وكسب التأييد
- إدارة الصراع
- تطوير الهوية
- الاحتفال بجوانب قوتك
- التمتع بروح الفكاهة
- تقدير الاختلافات بين الذكور والإناث
- الاحتفال بالتنوع
- التخطيط للمستقبل

كانت مدرسة كيت نموذجاً لمنحى باركر بالمر (1993) Parker Palmer في التربية. حيث يرى بالمر وهو فيلسوف تربوي معروف جيداً، أن التعليم عبارة عن إيجاد مساحة للتعلم. وقد تضمّنت استعارته الشعرية لبيئة التعلم ثلاث سمات مهمة في دعم النمو الاجتماعي والانفعالي للشباب، هي: الانفتاح (openness)، والحدود (boundaries) وروح الضيافة (spirit of hospitality). ووفقاً لما قاله بالمر، فإن الانفتاح يشير إلى إزالة الحواجز التي تقف حائلاً أمام عملية التعلم، وأشار إلى أن المربين الذين يصممون مساحات التعلم عليهم أن يقرروا حدود هذه المساحة، وأن يحموها. واعترفوا أن مساحات التعلم في حاجة إلى بنية، إذ يحدث دون ذلك الفوضى والارتباك. إضافة إلى ذلك تضم مساحات التعلم روح الضيافة، التي وضحها بالمر، بانفتاح الأفراد على استقبال بعضهم بعضاً، واستقبال الأفكار الجديدة من الآخرين. وأكد بالمر كذلك على أن مساحات التعلم يجب أن تتمتع بروح الضيافة حتى تجعل عملية التعلم ممتعة ومرنة بصورة كافية لتوفير مساحة للشباب لتجريب التحديات الصعبة المتضمنة في عملية التعلم، مثل اختبار الفرضيات، الاستفهام عن المعلومات الخاطئة، والتعامل مع الانتقادات المتبادلة في مجتمع من المتعلمين.

ويمكن أن ينظر إلى الغرف الصفية في جميع أنحاء مدرسة كيت، على نحو ما أشار كندي (1995) Kennedy، بوصفها بيئات صديقة للموهوبين، حيث يشعر الطلاب الأذكياء بالقيمة والارتياح، والحرية في النمو الاجتماعي والعاطفي، إضافة إلى النمو الذهني (ص. 292). وقد وصف كندي ما شاهده في صف كيت على النحو الآتي: هي بيئة تشجع الطفل على توجيه الأسئلة المعقدة، وتُحترم فيها الفروق الفردية، ولا يُقاطع أحد، بيئة يتوقع فيها الطفل تعلم أشياء جديدة كل يوم، والاستمتاع بما تعلم (ص. 232). أما فوجارتي (1998) Fogarty فقد كانت منسجمة مع الرؤية السابقة، حيث إنها نظرت إلى مثل هذه البيئات الصفية على أنها أماكن تحتفل بالمتعة في العالم العاطفي والفكري للمتعلمين من خلال الثراء (richness) والعلاقات (ص. 655). وأخيراً، نجحت ستيفانيا مارشال (Stephanie Marshall) وهي رئيسة تأسيسية ورئيسة فخرية لأكاديمية إيلينوي للعلوم والرياضيات، في أن تظهر جوهر هذا المنحى من خلال رسالة بسيطة لكنها عميقة موجهة للطلاب في مدارس هذه الأيام. وتتلخص رسالة كيت وكثير من معلمي الطلاب الموهوبين، في العبارة التالية التي يريدون أن يضعوها في مقدمة صفوفهم: «اعتن بنفسك، اعتن بالآخرين، واعتن بهذا المكان».

ملاحظة: يمكن الرجوع إلى الإستراتيجيات الصفية والطرائق في هيبرت (2001) Hebert. يشجّع القرّاء على الاطلاع على هذا المصدر لمزيد من المناقشات والأمثلة الإضافية حول الأساليب التربوية العاطفية.

قائمة المراجع

Bucknavage, L. B., & Worrell, F. C. (2005). A study of academically talented students' participation in extracurricular activities. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 74–86.

Calvert, E., & Cleveland, E. (2006). Extracurricular activities. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 527–546). Waco, TX: Prufrock Press.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

DeHaan, R. F., & Havighurst, R. J. (1961). *Educating gifted children* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identity formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 103–137.

Fogarty, R. (1998, May). The intelligence—friendly classroom: It just makes sense. *Phi Delta Kappan*, 79, 655–657.

Gallagher, J. J. (1958). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Elementary School Journal*, 58, 465–470.

Goff, K., & Torrance, E. P. (1999). Discovering and developing giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22(3), 14–15, 52–53.

Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self—concept on academic achievement in second— and third—grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 179–205.

Gross, M. U. M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36, 91–99.

Gross, M. U. M. (1993). Exceptionally gifted children. London, England: Routledge.
Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York, NY: RoutledgeFalmer.

Halsted, J. W. (2009). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Hart, D., Atkins, R., & Donnelly, T. M. (2006). Community service and moral development. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 633–656). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hébert, T. P. (2000a). Defining belief in self: Intelligent young men in an urban high school. *Gifted Child Quarterly*, 44, 91–114.

Hébert, T. P. (2000b). Gifted males pursuing careers in elementary education. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 7–45.

Hébert, T. P. (2002). Gifted Black males in a predominantly White university: Portraits of high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 25–64.

Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.

Hébert, T. P., & Hammond, D. R. (2006). Guided viewing of film with gifted students: Resources for educators and counselors. *Gifted Child Today*, 29(3), 14–17.

Hébert, T. P., & McBee, M. T. (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 136–151.

Hébert, T. P., & Reis, S. M. (1999). Culturally diverse high—achieving students in an urban high school. *Urban Education*, 34, 428–457.

Hébert, T. P., & Sergent, D. (2005). Using movies to guide: Teachers and counselors collaborating to support gifted students. *Gifted Child Today*, 28(4), 14–25.

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York, NY: Macmillan.

Janos, P. M., Marwood, K. A., & Robinson, N. M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, 8, 46–49.

Karnes, F. A., & McGinnis, J. C. (1996). Self—actualization and locus of control with academically talented adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 369–372.

Kennedy, D. M. (1995). Plain talk about creating a gifted—friendly classroom. *Roeper Review*, 17, 232–234.

Lewis, J. D., Karnes, F. A., & Knight, H. V. (1995). A study of self—actualization and self—concept in intellectually gifted students. *Psychology in the Schools*, 32, 52–61.

McLaughlin, S. C., & Saccuzzo, D. P. (1997). Ethnic and gender differences in locus of control in children referred for gifted programs: The effect of vulnerability factors. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 268–283.

Mooney, J., & Cole, D. (2000). *Learning outside the lines*. New York, NY: Simon & Schuster.

Nash, D. (2001, December). Enter the mentor. *Parenting for High Potential*, 12, 18–21.

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.

Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113–122). Waco, TX: Prufrock Press.

Nugent, S. (2005). *Social and emotional teaching strategies*. Waco, TX: Prufrock Press.

Olszewski—Kubilius, P. M. (2002). A summary of research regarding early entrance to college. *Roeper Review*, 24, 152–157.

Olszewski—Kubilius, P. M., & Lee, S. (2004). The role of participation in in—school and outside—of—school activities in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 107–123.

Palmer, P. J. (1993). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. San Francisco, CA: HarperCollins.

Pufal—Struzik, I. (1999). Self—actualization and other personality dimensions as predictors of mental health of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 22, 44–47.

Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school* (Research Monograph No. 95120). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Rinn, A. N. (2008). College planning. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education*: What the research says (pp. 97–106). Waco, TX: Prufrock Press.

Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M., & Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues facing gifted and talented students: What have we learned and what should we do now? In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted students*: What do we know? (pp. 267–288). Waco, TX: Prufrock Press.

Rodis, P., Garrod, A., & Boscardin, M. L. (Eds.). (2001). *Learning disabilities and life stories*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Siegle, D., McCoach, D. B., & Wilson, H. E. (2009). Extending learning through mentorships. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (3rd ed., pp. 519–563). Waco, TX: Prufrock Press.

Subotnik, R. (2003). Through another's eyes: The Pinnacle Project. *Gifted Child Today*, 26(2), 14–17.

Tomlinson, C. A. (2001, December). President's column. *Parenting for High Potential*, 5, 27.

ملاحظة ختامية

لقد وردت إستراتيجيات الصف المدرسي واساليبه في كتاب هيبربيرت (Herbert ,2011).

ونحـن نحث القراء ونشجعهم على الاطلاع على تلـك المصادر من أجل الحصول على أمثلة إضافية وإثراء للمناقشات حول أساليب التعليم الوجداني.