الفصل العاشر

تطوير المرونة وسهولة التكيُّف لدى الطلاب النابغين

ما الذي يتعيَّن علينا أن نعرفه؟ ماذا نستطيع أن نفعل؟

إني جين
Enyi Jen

أشار روبينسون في مراجعة دراسية شاملة منذ عقد من الزمان إلى أنَّه «لا يوجد لدينا دليل بحثي يفيد بأنَّ الطلاب النابغين والموهوبين هم أقل صلابةً عاطفيًّا من أقرانهم». (p.xiv). ولكن، نظرًا إلى وجود خصائص وصفات ترتبط بمفهوم الموهبة، مثل الحساسيات المتنوعة والمشاعر الحادَّة؛ فإنَّ حاجات الطلاب الموهوبين وكيفية تفاعلهم مع التطوُّر الاجتماعي والعاطفي قد تختلف نوعيًّا عن نظرائهم الأقل قدرةً الذين ينتمون إلى المرحلة العمرية نفسها (Peterson, 2003).

من بين القضايا الوجدانية التي ذكرها الاختصاصيون السريريون الذين عملوا بانتظام مع الطلاب الموهوبين: القلق، والاكتئاب، والتحصيل المتدني، وحُب الكمال، والعلاقات (Mendaglio & Peterson, 2007). من المهم التأكيد أنَّ هذه القضايا المقلقة

لا تعني أنَّ الطلاب الموهوبين هم أكثر عرضةً للمشكلات الصحية العقلية من الطلاب العاديين. وفي الواقع، فإنَّ التطوُّر الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين -شأنه شأن تطوُّر الطلاب العاديين- مرده التفاعل بين البيئة والصفات الشخصية. إضافةً إلى كل ما سبق، تُعَدُّ الموهبة ميزةً وعاملًا معزِّزًا للطلاب الموهوبين في البيئات السلبية؛ فمثلًا أشارت الدراسات السابقة إلى أنَّ المرونة وسهولة التكيُّف هما من صفات الطلاب الموهوبين. وقد وجد الباحثون أنَّ التطوُّر المبكِّر للنظام المعرفي الخاص بالطلاب الموهوبين قد يساعدهم على اجتياز الصعاب بنجاح. وبالمثل، فإذا تلقَّى الطلاب الموهوبون المساندة والتعزيز من بيئتهم وتعلَّموا مهارات تمكِّنهم من تسخير طاقاتهم، فإنَّهم سيتغلَّبون على الصعاب، ويتطوَّرون بصورة جيدة.

يتمحور هذا الفصل حول ثلاثة أهداف، هي: إرشاد المعلِّمين إلى كيفية فهم التطوُّر الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين، ومساعدتهم على استيعاب مفهوم المرونة، ووصف إستراتيجيات لهم لمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والوجدانية الإيجابية في المدرسة.

التطوُّر الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين

رؤى مختلفة

تبادل كثير من المعلِّمين أطراف الحديث عن خبراتهم في العمل مع الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وقد اختلفت هذه الخبرات بعضها عن بعض في كيفية بدايتها على الأغلب؛ إذ تبدأ إحدى القصص غالبًا بعبارة مثل: « لقد درَّست مرَّةً طفلًا موهوبًا، وكان ذكيًّا ومتبصِّرًا وأكثر نضجًا من نظرائه»، وقد يبدأ نوع آخر من القصص بعبارة: «لقد درَّست مرَّةً طفلًا ذكيًّا، ولكنَّه كان يعاني في تعامله مع الآخرين؛ إذ كان حسَّاسًا جدًّا. وقد وجب عليَّ أنْ أهتم كثيرًا بمشاعره».

تنقل هذه القصص غالبًا ذكريات حيَّة. ونحن نقدِّر هذه الخبرات الشخصية الخاصة بالطلاب ذوي التحصيل المرتفع؛ لأنَّها تساعدنا على بناء الصلات بين النظرية والتطبيق في الصف الدراسي بصورة سريعة. ولكن، علينا الحذر من أنْ تصبح هذه الخبرات الشخصية قواعد تعزِّز في الأذهان الصور النمطية للموهبة. يتعيَّن علينا -نحن المعلِّمين- تذكُّر أنَّه لا يوجد طفلان أو مراهقان يشبهان بعضهما تمامًا، وينطبق هذا المبدأ أيضًا على الطلاب الموهوبين.

قبل الشروع في مناقشة نتائج البحث، يتعيَّن علينا أنْ نناقش الجدلية المتجذِّرة في البحث المتعلِّق بالتطوُّر الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين. يكمن أحد أسباب اهتمامنا بتعدُّد الرؤى في الحقيقة التي مفادها أنَّ الشباب الموهوبين يشتركون في خصائص شخصية متشابهة، لكنَّ تطوُّرهم قد يتنوَّع بسبب بيئاتهم الاقتصادية والثقافية، وبسبب الخدمات التي تلقَّوها، إضافةً إلى الخيارات التي أخذوا بها. أمَّا السبب الثاني لاهتمامنا فهو أنَّ العنصر البشري (الموهوب) الذي درسه الباحثون المختلفون هو ليس دائمًا نفسه (Neihart, 2002a). فقد يتوصَّل الباحث الذي يدرِّس الطلاب الذين جرى التعرُّف إليهم وتقديم الخدمات لهم في برامج الموهوبين إلى خلاصات واستنتاجات تختلف عمَّا توصَّل إليه العلماء الذين ركَّزوا على الطلاب الموهوبين ذوي التحصيل المنخفض. والآن، يمكننا بعد وضع هذه الحقائق في أذهاننا أنْ نبدأ التفكير في ما يشتمل عليه التطوُّر الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين.

لا يمكن التركيز كثيرًا على ما أشارت إليه الدراسات المتوافرة من أنَّ الطلاب ذوي القدرة الفائقة ليسوا أكثر (أو أقل) قدرةً على التكيُّف من نظرائهم المماثلين لهم في السن، ولا سيما أنَّهم يمرُّون بالمهام التطوُّرية نفسها التي يمرُّ بها مَن هم في أعمارهم. والواقع أنَّ الأطفال والمراهقين الموهوبين كافةً لا يواجهون خطر المشكلات المتعلِّقة بالتطوُّر الاجتماعي والعاطفي. ولكن، نظرًا إلى تطوُّرهم غير المتزامن، ووجود الاختلافات الكبيرة، ولا سيما بين التطوُّر العاطفي والعقلي؛ فإنَّهم يواجهون تحديات إضافية مرتبطة بجوانب محدَّدة من الموهبة.

استعمل سيلفرمان ما أسماه التطوُّر غير المتزامن لوصف ظاهرة المستويات المختلفة من التطوُّر بين العمر العقلي (القدرة العقلية) والعمر الزمني (القدرات الجسدية) للطلاب الموهوبين؛ فمثلًا قد يكون أحد طلاب الصف الثالث متقدِّمًا في الرياضيات، ويُماثِل في مستواه طالبًا في الصف الخامس، لكنَّه -في الوقت نفسه- يمرُّ بالتحديات التطوُّرية المشابهة لما يمرُّ به أيُّ طالب في الصف الثالث، مثل: بناء الصداقات، والمحافظة عليها. وبسبب هذا التباين، يتعيَّن على الطلاب الموهوبين قضاء وقت أطول في التركيز على موازنة أنفسهم. ويؤثِّر هذا التباين أيضًا في الطريقة التي يتفاعل بها الآخرون معهم. وبناءً على ما سبق، فمن المحتمل جدًّا أنْ تختلف الطريقة التي يختبر بها هؤلاء الطلاب التحديات التطوُّرية اختلافًا نوعيًّا عن الطريقة التي يختبر بها نظراؤهم المماثلون لهم في السن هذه التحديات (Neihart, 2002a; Peterson, 2003).

أظهرت نتائج البحث الخصائص الاجتماعية والوجدانية الشائعة للطلاب الموهوبين، التي تؤثِّر في تفاعلهم مع البيئات المتنوِّعة. وقد لخَّص هيربرت (Hébert, 2011) الخصائص الاجتماعية والوجدانية الثماني للطلاب الموهوبين:

1. التوقُّع الكبير من النفس والآخرين المترافق مع فكرة الكمال.
2. الحافز الداخلي ومركز الضبط.
3. الحساسية الوجدانية، والحدَّة، والعمق.
4. القدرة على تفهُّم الآخرين.
5. المستويات العالية من النضج الأخلاقي، والتوافق بين القيم والأفعال.
6. الحاجة الشديدة لتحقيق الذات.
7. حس الفكاهة العالي.
8. المرونة، وسهولة التكيُّف.

قد تبدو هذه الخصائص مألوفة لممارسي حقل التعليم. ولكن، من المهم فهمها، ومعرفة كيفية تأثيرها في تفاعل الطالب الموهوب مع سياقات متنوعة. من جانبه، أشار

(Peterson, 2007a) إلى أنَّ استعراض هذه الخصائص في صورة ثنائيات؛ أي (الامتلاك) أو (عدم الامتلاك) ليس أمرًا صحيحًا؛ إذ إنَّ هذه الخصائص تتنوَّع في درجاتها، وقد تؤثِّر خصيصة ما مرتبطة بالموهبة في الحياة إيجابًا أو سلبًا. فقد يكون سلوك الطفل الموهوب ناضجًا وتصرُّفه سلسًا ومتعقِّلًا في كثير من المواقف، ولكنَّه حينما يواجه المواقف الانتقالية (مثل: وفاة شخص قريب، أو طلاق الوالدين، أو الانتقال من مكان السكن) فقد تتملَّكه مشاعر الضياع، أو مشاعر المسؤولية عن الآخرين.

من الخصائص التي تُذكَر غالبًا بوصفها مشكلةً تواجه الأطفال والمراهقين الموهوبين خصيصة السعي وراء الكمال. وبوجه عام، فإنَّ مصطلح (محب الكمال) يصف الأفراد الذين يملكون مقاييس أو توقُّعات عالية للأداء. ويميل الطلاب الموهوبون عامةً إلى حُب الكمال أكثر من أقرانهم ذوي التحصيل العادي (Schuler, 2002). وفي المقابل، تؤثِّر النزعة إلى الكمال في الطلاب الموهوبين بطرائق عدَّة، وقد تؤدي إلى حدوث كثير من المشكلات؛ فبالنسبة إلى بعض الطلاب الموهوبين، قد يكون حُبُّهم للكمال قوة إيجابية للتحصيل العالي. وعند العمل مع هذا النمط من الطلاب الموهوبين، قد يستطيع المعلِّمون مساعدتهم على تخفيف الضغط الذي يضعونه على أنفسهم؛ إذ يكون بعض الطلاب الموهوبين غير مستعدين لتجربة سلوك أو إستراتيجيات جديدة، أو قد يواجهون صعوبة حتى في ابتداء مشروعٍ ما لخوفهم من عدم القدرة على تطويره إلى مستوى عالٍ، ممَّا يؤثِّر في صورتهم اللامعة. ولكن، يمكن للمعلِّمين التركيز على إيجاد بيئة آمنة لهؤلاء الطلاب، ومساعدتهم على تطوير إستراتيجيات التغلُّب على التوقُّعات الكبيرة، والخوف من الفشل، وتجنُّب النقد الذاتي. وفي هذا السياق، فإنَّ التربويين الذين يشرفون على الطلاب ذوي التحصيل المنخفض يراعون حقيقة أنَّ جانب الكمال المتعلِّق بالخوف من الفشل لدى بعض الطلاب فائقي القدرات قد يُفسِّر -إلى حدٍّ ما- سبب إحجام هؤلاء الطلاب عن بذل الجهد، ولهذا يجب النظر دائمًا إلى مسألة التحصيل المنخفض بوصفها مسألة معقَّدة وشخصية، تضم كثيرًا من العوامل، ولا سيما الصعوبة في واحدة أو أكثر من المهام التطوُّرية.

وبوجه عام، يمتلك كثير من الطلاب الموهوبين مستويات عالية من الحدَّة والحساسية، ويُلاحَظ أنَّ هذه الحساسية مرتبطة بالمحاكمة العقلية. وكان دابروسكي (Dabrowski, 1972) قد استعمل عبارة (الاستثارة المفرطة) overexcitability لوصف الحساسية؛ وهي الميل الداخلي إلى فائض الطاقة الذي يميِّز الأشخاص الموهوبين والمبدعين. وقد عُرِّفت (سرعة الاستثارة المفرطة) استنادًا إلى كونها «عاملًا مهيئًا نحو إيذاء النفس جسديًّا، وتعذيب النفس عاطفيًّا». (Piechowski & Chucker, 2011, p. 202).

تسترعي نظرية (سرعة الاستثارة المفرطة) الانتباه إلى خمسة مجالات من الاستجابة للمثيرات البيئية، هي: النفسية، والشهوانية، والعقلية، والتخيلية، والعاطفية. ويعرض الجدول (10– 1) وصفًا لكلٍّ من هذه المجالات الخمسة. لقد وجد العلماء أنَّه يمكن تمييز الأفراد الموهوبين من غير الموهوبين في ثلاثة من هذه المجالات، وهي: العاطفية، والعقلية، والتخيلية (Hébert, 2011; O'Conner, 2002). وفي الواقع، فإنَّ الأشخاص الذين يتَّصفون بسرعة الاستثارة المفرطة في واحد من هذه المجالات الخمسة يستجيبون بطريقة مختلفة أكثر تعقيدًا؛ إذ قد يتجاوز ردُّ فعلهم للمثير، ويستمر مدَّة أطول من المعدل، ولا يكون مرتبطًا بالمثير على الأغلب، يضاف إلى ذلك أنَّ خبرتهم الوجدانية تُرسَل كلها إلى الجهاز العصبي الودي (Piechowski & Chucker, 2011). ونظرًا إلى اختلاف هذه الاستجابات –أحيانًا– عن استجابات الطلاب العاديين في النمط والدرجة؛ فإنَّه قد يساء فَهم الطلاب الموهوبين، ويُنظَر إليهم بوصفهم (أطفالًا غريبين) أو (أطفالًا مختلفين). وبالمثل، فقد تُسهِم مواقف فرق العمل في المدرسة تجاه هؤلاء الطلاب في زيادة توترهم العاطفي.

لهذا كله، يجب أنْ يعي التربويون الاختلافات النوعية في التطوُّر الاجتماعي والعاطفي بين الأطفال والمراهقين الموهوبين، وأولئك الذين لم يُصنَّفوا بأنَّهم موهوبون. ويجب عليهم أيضًا أنْ يسألوا أنفسهم: كيف تصوغ معرفتهم عن التطوُّر الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين سلوكهم ومواقفهم عند تفاعلهم مع هذه الفئة من الطلاب؟ أمَّا السؤال

الأكثر أهميةً فهو: ما الذي يستطيع التربويون عمله لجعل بيئة المدرسة مناسبة وصديقة للطلاب الموهوبين؟

الجدول (10– 1): تعابير سرعة الاستثارة المفرطة.

نوع الاستجابة	الوصف
النفس–حركية	**فائض من الطاقة.** تعبير نفسي عن التوتر العاطفي، مثل: الحديث الانفعالي، والعادات العصبية.
شهوانية	**لذَّة حسية وجمالية معزِّزة.** تعبير شهواني عن التوتر العاطفي.
عقلية	**نشاط حادّ للعقل.** ولع بالأسئلة الاستكشافية، وحل المشكلات، والفكر التأمُّلي.
تخيلية	**إطلاق العنان للخيال.** القدرة على العيش في عالَم الخيال. الصورة العفوية بوصفها تعبيرًا عن التوتر العاطفي. تحمُّل منخفض للملل.
عاطفية	**زيادة حدّ المشاعر.** تعابير عاطفية جامحة. القدرة على الارتباطات القوية والعلاقات العميقة. تعابير مميَّزة تجاه الذات.

مقتبس بتصرف من فهم الحياة الاجتماعية والوجدانية للطلاب الموهوبين للكاتب تي بي هيبيرت، ص 18– 19. حقوق الطبع محفوظة لمطبعة بروفروك، 2011م.

المبادئ الأساسية للمرونة

لمفهوم المرونة تاريخ طويل في علم النفس الإيجابي، وإرث مكتوب ظهر في السبعينيات من القرن الماضي. تُعرَّف المرونة بأنَّها العملية التي يتطوَّر بها الإنسان إيجابًا حين يمرُّ بظروف سيئة (Masten, 2001). ويرى الباحثون أنَّه بالرغم من وجود أفراد كثيرين يواجهون تحديات وتهديدات في حياتهم (مثل: الأمراض النفسية، ومشكلات التطوُّر)، فإنَّ بعضهم لا يتغلَّب على الصعاب فحسب، بل يطوِّر قدراته ومهاراته أكثر من أقرانه الذين يواجهون البيئة السلبية نفسها. وقد زعم بعض الباحثين أنَّ المرونة وسهولة التكيُّف تُفضيان إلى نتائج مختلفة، وحاول آخرون البحث في ماهية العوامل التي يمكن تصنيفها بعوامل الحماية التي تعزِّز مثابرة الطلاب، ولا سيما أولئك الذين ينحدرون من بيئات اجتماعية محرومة.

وروَّج بعض الباحثين -بناءً على فهمهم للمرونة- لمقاربة استشارية تقوم على مواطن القوة، وتركِّز على ما هو صحيح عوضًا عمَّا هو خطأ، وتساعد الطلاب على بناء ما يعزِّز مواطن القوة والمزايا.

إنَّ مفهومي المرونة وسهولة التكيُّف وثيقا الصلة هنا؛ فقد لا يكون المعلِّمون قادرين على تغيير عائلات الطلاب أو تحديات حياتهم، ولكنَّ عوامل الحماية في البيئة قد تُفضي إلى نتائج إيجابية لما نسبته (50- 80%) من السكان المعرَّضين للخطر. من جانب آخر، يحرص التربويون عند التعامل مع الأطفال والمراهقين الموهوبين على لفت النظر إلى عاملي المرونة وسهولة التكيُّف اللذينِ لاحظوهما على الأطفال الذين يعيشون في أوضاع سيئة، أو يحاولون تعزيز هذين العاملينِ أو تطويرهما.

حدَّد الباحثون أربعة أوجه للمرونة:

1. تُعَدُّ المرونة وسهولة التكيُّف ظاهرةً شائعةً ومعقَّدةً في عملية التكيُّف البشرية، وهي ليست خصيصة فحسب، بل أداةً تتطوَّر عن طريق تفاعل الأفراد الحيوي ضمن أنظمتهم البيئية، مثل: العائلة، والمدرسة، والمجتمع. وكان بروكس وغولدشتاين (Brooks and Goldstein, 2008) قد أكَّدا أنَّ المرونة وسهولة التكيُّف ظاهرة بيئية معقَّدة. يُذكَر أنَّ النظام البيئي يشمل الأفراد البالغين في المدرسة، مثل: المعلِّمين، والإداريين، ومستشاري المدرسة، الذين يُسهِمون جميعًا في عملية التكيُّف بفاعلية، ويؤثِّرون كثيرًا في كيفية تطوُّر الطلاب.
2. تُكمِّل المرونة وسهولة التكيُّف وعوامل الحماية بعضها بعضًا. وبناءً على دراسة طولية لجزيرة كاواي في أرخبيل هاواي استمرت (30) عامًا، عرَّفت ويرنر وشميث (Werner and Smith, 1992) المرونة وسهولة التكيُّف وعوامل الحماية بأنَّها النظائر الإيجابية للضعف؛ أي قابلية الفرد للتعرُّض للاضطرابات أو عوامل الخطر، بما في ذلك الأخطار النفسية أو الجسدية التي تزيد احتمالية النتائج التطوُّرية السلبية. من الثابت أنَّ الناس قد واجهوا تحديات في الحياة، أو عانوا كثيرًا عندما وُلِدوا في

أحوال قاسية، فتأثَّر تطوُّرهم سلبًا، بيد أنَّ بعض العناصر في الحياة كانت عوامل حماية خفَّفت من تأثير عوامل الخطر. وقد استنتج الباحثون أنَّ الأفراد يتطوَّرون بصورة أفضل عندما يحظون بعوامل حماية أكثر، ويواجهون عوامل خطر أقل في حياتهم.

3. يمكن تصنيف الطلاب الصغار المرنين تقليديًّا بأنَّهم (في خطر). وبالرغم من أنَّهم قد لا يظلون كذلك وقتًا طويلًا، فإنَّ الميل إلى الحفاظ على المرونة وسهولة التكيُّف يظل قائمًا، ولهذا السبب فمن المهم أنْ نساعد الأطفال الموهوبين الذين يعيشون أوضاعًا صعبةً على تحديد مواطن قوتهم؛ فمثلًا قابل بترسون (Peterson, 1997)، أحد عشر طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة ممَّن يملكون قدرات فائقة، وينحدرون من عائلات مفكَّكة، وتَبيَّن له أنَّهم أظهروا مرونةً ذاتيةً وجَلَدًا في تطوير قدراتهم بالرغم من أحوال عائلاتهم البائسة والخطرة أحيانًا، وتحصيلهم الدراسي المنخفض.

4. يمكن لعملية تربية الأطفال الفاعلة، وخبرات المدرسة الإيجابية، والأفراد البالغين العطوفين تنمية المرونة وتسهيل عملية التكيُّف. وفي دراسة طولية استمرت (3) أعوام لمدرسة ثانوية في المدينة، حاول الباحثون تفسير سبب ارتفاع تحصيل بعض الطلاب ذوي القدرات الفائقة الذين جاءوا من بيئات اجتماعية غير محظوظة، وانخفاض تحصيل بعضهم الآخر. وقد وجدت ريس وآخرون (Reis et al. 2004) أنَّ عوامل الحماية للطلاب ذوي التحصيل المرتفع كانت: الإيمان بالذات، والسمات الشخصية (مثل: الدافعية، والإرادة الداخلية، والاستقلالية، والطموحات الواقعية)، وأنظمة الدعم (صفوف الشرف، وشبكة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، ودعم العائلة، والأفراد البالغون الداعمون)، والاشتراك في برامج خاصة وأنشطة من خارج المنهاج الدراسي، إضافةً إلى برامج الإثراء الصيفية والدروس المتقدِّمة المحفِّزة قدرات الطلاب بصورة صحيحة.

لاحظ هؤلاء الباحثون أنَّ فشل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض يُعزى إلى أسباب عدَّة، منها: فقدان احترام المنهاج الدراسي، وغياب دعم الأقران الإيجابي (الأقران الذين كان تحصيلهم جيدًا في المدرسة)، وغياب عادات الدراسة الجيدة التي تُكتسَب في سِنيِّ المدرسة المبكرة والمخطَّطات المستقبلية، إضافةً إلى سوء إدارة الوقت. وعند مقارنة تقارير الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بتقارير نظرائهم ذوي التحصيل المنخفض، تَبيَّن أنَّ غياب عوامل الحماية مثَّل عاملًا من عوامل الخطر. أمَّا بلاند وسووا (Bland and Sowa, 1994) فوجدا أنَّ الأطفال الموهوبين جميعًا ليسوا مرنين.

وفي هذا السياق، فإنَّ التعابير الخاصة بالطلاب المرنين قد تنطبق أيضًا على الطلاب الموهوبين، وقد ذكر نيهارت (Neihart, 2002b) الكثير منها، مثل : الذكاء، والفضول، والفاعلية الذاتية، والتقدير الأخلاقي الرفيع، والأسلوب التفسيري الإيجابي، وحس الدعابة العالي، والقدرة على حل المشكلات. ومثلما ذكرنا سابقًا، فإنَّ بعض عوامل الحماية تُعَدُّ ميزاتٍ شخصيةً فيما يُعَدُّ بعضها الآخر عوامل بيئية خارجية.

يمكن للتربويين، إذا وضعوا المرونة وسهولة التكيُّف وعوامل الحماية والتطوُّر الاجتماعي والعاطفي في أذهانهم، جعلها عامل حماية في الأنظمة البيئية الشخصية للطلاب الموهوبين، ومساعدة هؤلاء الطلاب على تطوير خصائصهم الإيجابية الداخلية، والتخفيف من الأمور الضاغطة عليهم، ولا سيما أولئك القادمون من بيئات قاسية.

كيف يمكن للتربويين تعزيز التطوُّر الاجتماعي والعاطفي الإيجابي للطلاب الموهوبين؟

عند دراسة الطرائق التي يمكن بها مساعدة الطلاب الموهوبين على تحقيق نتائج اجتماعية وعاطفية إيجابية، من المهم التفكير في جميع الممارسين المحترفين للتعليم في مجتمع المدرسة بغض النظر عن المهام التي يؤدونها؛ فهم جميعًا يُسهِمون في إيجاد مُناخ إيجابي في المدرسة، سواء كانوا معلِّمين، أو مستشارين في المدرسة، أو إداريين. فبوسع هؤلاء جميعًا التعامل مع الحاجات الاجتماعية والوجدانية للطلاب الموهوبين في المدرسة. وتأسيسًا على ذلك، فإنَّنا سنناقش ثلاث طرائق في هذا الفصل، هي: الإستراتيجيات الداعمة لعوامل الحماية المدرسية، ومنهاج الإرشاد الدراسي الذي يساعد الطلاب

الموهوبين على فهم أنفسهم، والمجموعات الصغيرة التي تسمح للطلاب الموهوبين بتهدئة مشاعرهم وهمومهم وتثبيتها.

الإستراتيجيات التي تعزز عوامل الحماية المدرسية

حدَّد بينارد (Benard, 1995) ثلاثة من عوامل الحماية المدرسية المهمة، هي: علاقة الرعاية الودية بين الطلاب والبالغين في المدرسة، والتوقُّعات الكبيرة بخصوص سلوك الطلاب وأدائهم، وفرص المشاركة الهادفة. وقد لاحظ علماء آخرون أنَّ وجود شخص بالغ واحد مهتم يقوم بالرعاية يمثِّل عامل حماية مهم للأطفال المعرَّضين للخطر. ويمكن للمعلِّمين الذين يتعاملون يوميًّا مع الطلاب الموهوب،ين وموجِّهي المدرسة الذين يقدِّمون إرشادًا للطلاب الموهوبين بصورة فردية؛ يمكن لأيِّ فرد من هؤلاء أن يكون الشخص المهتم الراعي. يمكن أيضًا لعملية بناء علاقة صحية داعمة بين المعلِّمين أو موجِّهي المدرسة والطلاب أنْ تساعد الطلاب على الشعور بأنَّهم محطُّ رعاية واهتمام، وأنَّهم قادرون على تحقيق النجاح العلمي، وأنْ تروِّج لمفهوم ذاتي إيجابي.

عندما سُئِل الطلاب في دراسة بينارد وسليد (Benard and Slade's, 2009) عمَّا يتوقَّعون فعله من المعلِّمين، أجابوا أنَّهم أرادوا من البالغين أنْ يكونوا موجودين وقت الحاجة، وأنْ يرشدوهم، وأنْ يُنشِئوا علاقةً طيبةً بهم. وأفاد الباحثون أنَّ معيار الطلاب في الحكم على اهتمام الطلاب بهم هو أمور بسيطة، مثل سؤالهم: كيف كانت عطلة نهاية الأسبوع؟، وإلقاء التحية عليهم. وفي المقابل، قال الطلاب إنَّ المعلِّمين المهتمين بالطلاب قد استعملوا كلمات إيجابية للتعبير عن توقُّعاتهم الكبيرة المنطقية. وقد رأى هؤلاء الطلاب أنَّ هذه التوقُّعات هي تشجيع لهم وإيمان بهم.

إنَّ العلاقة الودية هي حجر الأساس لعوامل الحماية المدرسية الأخرى أيضًا؛ إذ يشعر الطلاب أنَّهم ليسوا وحدهم، وأنَّهم مرتبطون ببيئتهم، يضاف إلى ذلك أنَّ شعور الطلاب

أنَّهم محاطون بالرعاية والعلاقات الودية يولِّد لديهم إحساسًا بالأمان واحترام الذات؛ فالتجارب الناجحة والنتائج الإيجابية تُفضي دائمًا إلى المرونة وسهولة التكيُّف.

وبالمثل، يمكن للطلاب تحقيق معدلات مرتفعة من النجاح المدرسي إذا سمعوا رسالة المدرسة أنَّهم قادرون على التعلُّم، وإذا تلقَّوا الدعم والتشجيع لتحقيق أهدافهم. استنادًا إلى ذلك، فمن المهم للإداريين والمعلِّمين الاتفاق على مجموعة من التوقُّعات الطموحة والمنطقية للطلاب كافةً، ومساعدتهم على الارتقاء إلى هذه التوقُّعات.

تختلف دلالة كلمتي (طموح) و(منطقي) من فرد إلى آخر، ويجب تحديد الأهداف بناءً على قدرات الطلاب، ويجب على إداريي المدرسة ومعلِّميها توفير مناهج محفِّزة تخاطب الحاجات التعلُّمية للطلاب الموهوبين، وتوضِّح توقُّعات السلوك الإيجابي بحيث يعرف الطلاب كيف يتصرفون بصورة صحيحة (Downey, 2008). من جانبه، أشار موريسون وآلين (Morrison and Allen, 2007) إلى وجوب توفير برامج ثقافية محفِّزة وممتعة ومرتبطة ثقافيًّا يمكنها تعزيز المفهوم الذاتي العلمي للطلاب. وبالمثل، فإنَّ فرص المشاركة المفيدة في المدرسة تناسب توقُّعاتها الطموحة (Benard, 1995). أمَّا الأنشطة المستقاة من خارج المنهاج الدراسي فتحفز الطلاب إلى الاستمتاع بالمدرسة، وإرساء عادات إيجابية مثل الجدولة، واستغلال أوقاتهم في أنشطة هادفة في أثناء الوقت غير المجدول. ولا شكَّ أنَّ المشاركة الهادفة الفاعلة تتيح للطلاب رؤية أنفسهم أفرادًا مُقدَّرين من مجتمع المدرسة، وتساعدهم على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين.

خلاصة القول هي أنَّ التدخُّلات المستندة إلى المرونة وسهولة التكيُّف تؤكِّد أهمية تدعيم المزايا وعوامل الحماية؛ إذ تركِّز هذه الإستراتيجيات على ما يملكه الطلاب، وعلى ما يستطيعون فعله (Alvord & Grados, 2005). عندما يفكّر التربويّون بالتدخّلات لتعزيز المرونة وسهولة التكيُّف، فإنه يتعيّن عليهم التدخّل قبل أن تتوسّع المشكلات الحالية (Masten et al., 2008; Werner & Smith, 1992). وتأسيسًا على ذلك، فإنَّ كل معلِّم هو جزء من خطة التدخُّل، وقد يختار التركيز على واحد أو أكثر من عوامل الحماية؛ فمثلًا يمكن للطلاب المشاركة

بفاعلية في منهاج محفِّز، والاستمتاع بعلاقة إيجابية تجمع المعلِّم والطالب في المدرسة، عن طريق تطبيق الإداريين نماذج تعليمية محدَّدة، مثل: نموذج التجميع العنقودي المدرسي الشامل، وبرنامج الإثراء من خارج المدرسة، ونموذج الإثراء في المدرسة (Renzulli & Reis, 199). وبالمثل، يمكن للإداريين تصميم برامج تطوير احترافية للمعلِّمين وتقويمها؛ وذلك لمساعدتهم على فهم الخصائص الاجتماعية والوجدانية للطلاب الموهوبين بحيث يتمكَّنوا من بناء علاقات إيجابية مع طلابهم.

يمكن للمعلِّمين أيضًا تطبيق طريقة ضغط المناهج والتخطيط المتميِّز للدروس على صفوفهم لتأكيد التوقُّعات الطموحة والمناسبة لطلابهم. أمَّا استشاريو المدرسة فيمكنهم تعليم الطلاب مهارات حل المشكلات، ومهارات إدارة الوقت، وحثهم على الانضمام الى أنشطة خارج الصف. يمكن لعلاقة الاهتمام والرعاية أنْ تتوسَّع أيضًا لتشمل المدرسة كلها، وهذا لا يعني نشوء علاقة إيجابية بين المعلِّمين والطلاب فقط، وإنَّما يعني نشوء علاقة إيجابية بين الطالب وقرينه، وبين المعلِّم وزميله، وبين المعلِّم وولي أمر الطالب، علمًا بأنَّه يمكن لاستشاريي المدرسة العمل بوصفهم وسطاء في النزاعات، أو محامين عن الطلاب (فرادى ومجموعات) للمساعدة على بناء مُناخ إيجابي في المدرسة (Erford, 2010). فعندما يؤمن جميع العاملين المحترفين في حقل التربية بحقيقة أنَّهم قد يمثِّلون عوامل حماية، وعندما يعمل الجميع يدًا بيد من أجل مساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم، فإنَّهم عندئذٍ يعزِّزون تطوُّر الطلاب.

منهاج الإرشاد الدراسي

يستعمل بعض المتخصِّصين مصطلح (المنهاج الوجداني) للإشارة إلى مكوِّنات البرنامج التي تركِّز على التطوُّر الاجتماعي والعاطفي. سيكون هذا المصطلح متناوبًا هنا مع مصطلح (الإرشاد) لأسباب عدَّة، أبرزها:

1. تشابه الفلسفات التعليمية للمنهاج الوجداني مع منهاج الإرشاد؛ فكلاهما مُقدَّمان للطلاب جميعًا، لا الطلاب الذين يواجهون صعوبات.
2. تشابه الأهداف بينهما؛ إذ يستهدف كلاهما التطوُّر العلمي والشخصي (الاجتماعي)، وتطوُّر المهنة.
3. تشابه الشكل بين المنهاج الوجداني ومنهاج الإرشاد؛ إذ يمكن لكليهما أنْ يتضمَّن أنشطة توضيحية وعملية، ومجموعات من الأفراد، واستعمال سِيَر الحياة.

بوجه عام، يُصمَّم منهاج الإرشاد الدراسي للمجموعات الكبيرة، ولا شكَّ أنَّ الطلاب الموهوبين هم جزء من (الطلاب كافةً) الذين يتلقون التوجيه والإرشاد من استشاريي المدرسة، ويستفيدون من منهاج الإرشاد الدراسي، ولا سيما إذا دمج مطوِّرو المنهاج حاجات الطلاب الموهوبين في أهداف المنهاج. وبحسب فانتاسل باسكا (VanTassel-Baska, 2009)، يمكن لمنهاج الإرشاد الدراسي أنْ يعزِّز صفات الطلاب الموهوبين العقلية (مثل الدافعية لتحقيق شيء ما)، ممَّا يؤدي إلى تطوُّر مهارات محدَّدة، علمًا بأنَّ منهاج الإرشاد هو جزء من برنامج استشاري تطوُّري شامل.

يتوقَّع أنْ يقضي استشاريو المدرسة الابتدائية نحو (35– 45%) من وقتهم وهم يقدِّمون المنهاج الإرشادي، في حين يقضي مستشارو المدرسة المتوسطة وقتًا أقل يتراوح بين (25–35%) عند القيام بالشيء نفسه. صحيح أنَّ الموضوعات قد تتنوَّع، ولكنَّها يجب أنْ تتناغم مع المستويات المتنوعة للقدرة العقلية ضمن مراحل التطوُّر. من جانبه، يعتقد إرفورد (Erford, 2010) أنَّ تقديم منهاج الإرشاد هو عملية مرنة وليست ثابتة، وأنَّه يخاطب الحاجات التطوُّرية لمستويات الأعمار المتنوعة.

تجدر الإشارة إلى أنَّ استشاريي المدرسة ليسوا هم الوحيدين القادرين على التعامل مع منهاج الإرشاد؛ إذ يمكن لمعلِّمي الصفوف ومعلِّمي تربية الموهوبين المشاركة في هذا الأمر بعد خضوعهم لبعض التدريب. ويمكن أيضًا لبعض المتخصِّصين في مجال التعليم العمل معًا لمساعدة الطلاب الموهوبين؛ فمثلًا يمكن لطاقم المدرسة أنْ يُصمِّم الدروس

لطلاب المدرسة كافةً، ويعلِّمهم معًا؛ إذ يتوقَّع لمنهاج الإرشاد أنْ يتصل اتصالًا وثيقًا بمنهاج المدرسة الأساسي. ويمكن للمعلِّمين في برامج الطلاب الموهوبين المستقلة تدريس المنهاج الوجداني في صفوفهم.

أثبتت الدراسات أنَّ المنهاج الوجداني لا يشير بالضرورة إلى مفهوم الموهبة بصورة محدَّدة، وأنَّ الطلاب الموهوبين يستفيدون من مناقشة القضايا التطويرية مع نظرائهم العقليين. أمَّا أبرز مزايا تطبيق المنهاج الوجداني فتتمثَّل في اكتشاف الحاجات الخاصة للطلاب الموهوبين، ممَّا يساعد التربويين على عمل التدخُّلات المناسبة.

لا يقتصر منهاج الإرشاد على سلسلة من الأنشطة والدروس المناسبة، فهو أساسًا خطة دراسية لمنهاج المدرسة الاساسي يوضِّح فيها الأهداف وإجراءات التطبيق والنتائج. يجب أنْ يخاطب هذا المنهاج أيضًا المهام التطوُّرية لكل فئة عمرية، ولهذا فقد يصمِّم المعلِّمون دروسًا تستند إلى حاجات الطلاب التي لوحظت في سياقات مدرسية خاصة. وحين يعكف التربويون على تطوير منهاج وجداني، فإنَّ عليهم وضع أهداف واضحة، وتحرِّي الدقة والإبداع في ما يخص مكوِّنات التصميم. يعرض الجدول (10– 2) أمثلةً على منهاج الإرشاد الذي يناسب مستوى المدرسة الابتدائية، والذي يهدف إلى خدمة الطلاب الموهوبين.

الجدول (10– 2): أمثلة على أنماط منهاج الإرشاد الدراسي.

نمط النشاط	المثال
نشاط استكشافي	يساعد استكشاف المهنة على زيادة فهم الطلاب لها، وهو أمر مهم، ولا سيما في الصفوف الابتدائية؛ إذ إنَّ الطلاب الموهوبين الذين يُبغِضون الغموض قد يُحجِمون مبكِّرًا عن اختيار المهنة. أمَّا أكثر القضايا التي تُؤرِّق الطلاب الموهوبين فهي تدخُّل الآخرين في خياراتهم وميولهم؛ فهم قد يبرعون في مجالات معيَّنة (مثل الرياضيات)، لكنَّ الكبار يحاولون توجيههم إلى مهن تناسب هذا المجال (مثل الهندسة)، بالرغم من وجود مجالات أخرى أكثر مناسبةً لهم، بناءً على شخصياتهم وحاجاتهم وقيمهم.

نمط النشاط	المثال
نشاط تدريبي عملي	يمكن مساعدة طلاب المرحلة الابتدائية على تحديد المواهب ومواطن الضعف لديهم عن طريق التعلُّم الفاعل القائم على المساعدة البصرية؛ فمثلًا قد يكون ممتعًا ومفيدًا للطلاب استخدام الأرقام في تمثيل نظرية غاردنر للذكاءات المتعدِّدة، فضلًا عن مساعدتهم على تحديد مواطن القوة والضعف لديهم. وبالمثل، فإنَّ الطلاب الموهوبين، ولا سيما أولئك الذين يعانون معضلة حُب الكمال، سيستفيدون كثيرًا من فهم حقيقة امتلاكهم مواهب استثنائية، إضافةً إلى مجالات أضعف نسبيًّا.
مجموعة نقاش	يمكن لمجموعات النقاش مع الطلاب الموهوبين ممَّن هم أكبر سنًّا أو البالغين مساعدة الطلاب على التوقُّع والتعامل مع المحطات الانتقالية، التي قد يختبرونها بصورة نوعية مختلفة عن أقرانهم. ويمكن للمعلِّمين أيضًا التخطيط لجعل طلاب الصف السادس الموهوبين يتكلمون مع طلاب المرحلة المتوسطة في بيئة آمنة تجعل الطلاب الموهوبين يتحدثون بصراحة عن همومهم في المرحلة المتوسطة؛ إذ يُسهِم ذلك في التخفيف من قلق الطلاب، ويجعلهم يشعرون بواقعية همومهم.
استعمال سِيَر الحياة	قد يكون مفيدًا للطلاب الموهوبين تعرُّف التحديات التي واجهها أُناس ناجحون جدًّا في الحياة بعد قراءة سِيَر حياتهم، ثم إسقاطها على أنفسهم. ولا شكَّ أنَّ مساعدة الطلاب على كتابة سِيَر حياة ذاتية تخصُّهم هو أمر مفيد أيضًا. ويمكن تخزين هذه السِيَر بحيث يعاود الطلاب قراءتها لاحقًا لاكتشاف مدى تغيُّرهم بمرور الأيام.

المجموعات الصغيرة

إنَّ المجموعات الصغيرة شبه المنظمة الموجهة إلى الموضوع هي عنصر فاعل يمكنه مساعدة الطلاب الموهوبين على التطوُّر اجتماعيًّا ووجدانيًّا. وفي هذا السياق، يستطيع المعلِّمون تكوين مجموعات مناقشة صغيرة تخاطب الحاجات المتعلِّقة بالتطوُّر الاجتماعي والوجداني، بغض النظر عن أنواع برامج تربية الموهوبين المقدَّمة، وكذا وجود (أو عدم وجود) برنامج رسمي لتعليم الموهوبين. وبناءً على مقولة أنَّ الطلاب يتعلَّمون غالبًا بصورة أفضل من بعضهم بعضًا، فإنَّ بيئة المجموعات الصغيرة المؤلَّفة من أقران يشتركون في المرحلة العمرية نفسها هي بيئة مثالية لتنظيم نقاشات فاعلة ووقائية.

يكتشف الطلاب الموهوبون في المجموعات الصغيرة أنَّ ما يجمعهم من الأمور المشتركة أكثر بكثير ممَّا كانوا يظنون سابقًا، ويشعر هؤلاء الطلاب أنَّ ثمَّة مَن يسمعهم عندما يناقشون موضوعات لا تسنح لهم الفرصة لمناقشتها. أمَّا معلِّمو الطلاب الموهوبين فيحرصون على إتقان مهارات الاستماع والاستجابة الأساسية لتسهيل العمل في المجموعات، وذلك عن طريق التدريب المباشر، أو الإرشاد المكتوب المفصَّل.

توصَّل بترسون ولوريمير (Peterson and Lorimer, 2012) إلى أنَّ معلِّمي تربية الموهوبين عملوا بوصفهم ميسِّرين، وأنَّ ثقتهم بقيادة المجموعات الصغيرة زادت بمرور الوقت، وأنَّ إدراكهم الحاجات المرتبطة بالتطوُّر الاجتماعي والوجداني للطلاب الموهوبين قد تغيَّر. وبالمثل، فقد أثَّرت المجموعات الصغيرة إيجابًا في بيئة المدرسة. وخلافًا للمجموعات العلاجية التقليدية، تركِّز المجموعات الصغيرة الموصوفة هنا على تحديات التطوُّر العامة، لا على علم الأمراض أو الأزمات.

من ناحية أخرى، إذا لاحظ ميسِّرو المجموعات غير الاستشاريين وجود مشكلة ما، فقد يحيلون الطالب الصغير أو المراهق الموهوب إلى استشاري المدرسة الذي قد يحيله إلى اختصاصيين استشاريين إذا لزم الأمر.

بوجه عام، يتطلَّب إنشاء مجموعة صغيرة ناجحة من الطلاب الموهوبين إدراك المعلِّمين كيفية تكوين المجموعة، وكيف يمكن عمل الترتيبات المتعلِّقة بالمكان والزمان، وكذا فهم المتوقع في ديناميات المجموعة التطوُّرية، واستيعاب كيفية تيسير المناقشات. صحيح أنَّ الجوانب (اللوجستية) قد تبدو معقَّدة بادئ الأمر، ولكن حالما يكتمل إنشاء أول مجموعة أو أكثر، تصبح اللقاءات منتظمة في برنامج المدرسة.

وفي ما يأتي الخطوات الرئيسة لإنشاء مجموعة صغيرة:

1. **تحديد حجم المجموعة:**

يجب أنْ يتنوَّع حجم المجموعة تبعًا للفئة العمرية (مثل: (3) طلاب في الصف

الثالث، و(4) طلاب في الصف الرابع)، لكنَّ بيتيرسون اقترح أنْ يكون الحد الأعلى لعدد الطلاب هو ثمانية بغض النظر عن الفئة العمرية، ونبَّه لضرورة وضع الطلاب الموهوبين في مجموعات حسب الفئة العمرية بغض النظر عن الصفوف الدراسية؛ وذلك أنَّ طلاب الفئة العمرية الضيِّقة يواجهون مهام تطوُّرية متشابهة. نبَّه بيتيرسون أيضًا لضرورة دمج الطلاب بعضهم في بعض بغض النظر عن تحصيلهم، كلما كان ذلك ممكنًا؛ وذلك إدراكًا لتشابه التحديات التي تواجه الطلاب جميعًا. وفي الأحوال كلها، فإنَّ تصميم مجموعة صغيرة يُحتِّم إيجاد مكان مناسب يلتقي فيه الطلاب بصورة منتظمة. يُذكَر أنَّ الصف الصغير الذي لا يحوي وسائل بصرية كثيرة تُشتِّت انتباه الطلاب هو أكثر فائدة من الصف الدراسي التقليدي، بالرغم من أنَّ التحلُّق حول طاولة من دون حركة في الصف التقليدي قد يكون كافيًا. أمَّا بالنسبة إلى عدد الجلسات فالأفضل أنْ يتراوح بين (6– 8) جلسات؛ وذلك أنَّ الطلاب يستغرقون وقتًا في بناء العلاقات داخل المجموعة. وأمَّا مدَّة الجلسة الواحدة فقد تتراوح بين (20– 60) دقيقةً، وذلك تبعًا للوقت المتوافر، ومستوى الفئة العمرية، والوقت الذي يكون فيه انتباه المجموعة في أوجِه. يمكن أحيانًا تمديد الجلسات بإضافة بضع دقائق من بداية الحصة الدراسيّة أو نهايتها.

2. **وضع الأهداف والغايات:**

يتعيَّن على المعلِّمين تحديد أهدافهم بوضوح قبل الشروع في تطبيق أيِّ خدمة تربوية. وقد تتضمَّن أهداف المجموعات الصغيرة مساعدة الطلاب الموهوبين على تعلُّم المفردات التعبيرية، والتواصل مع أقرانهم، وتطبيع المشاعر، واختبار صدق المشاعر. وفي حال أبدى أولياء الأمور قلقًا بخصوص أهداف مجموعات المناقشة المتعلِّقة بالتطوُّر، فيجب على المعلِّمين توضيح هذه الأهداف. يُذكَر أنَّ المجموعات الصغيرة التي تتسم بالفاعلية والتحفيز، والتي تركِّز على (النضج) هي مخصَّصة للطلاب الموهوبين كافة.

3. **اختيار الموضوعات:**

تتوافر المواد التي طوَّرها الباحثون والممارسون للعمل مع الطلاب الموهوبين خاصةً، ولكن يمكن لمعلِّمي هذه الفئة تطوير منهاج للمجموعات بناءً على تفاعلهم ولقاءاتهم مع الطلاب الموهوبين. ومن المهم أنْ يمتلك المعلِّمون هدفًا وبنيةً ما لكل لقاء؛ إذ إنَّ من شأن هذا الأمر أنْ يلجم الطلاب المسيطرين على الصف، ويُسهِم في إشراك أعضاء المجموعة الخجولين، ويساعد الميسِّرين على تجنُّب الجنوح نحو الموضوعات غير المناسبة؛ أي الموضوعات التي لا يمكن لأولياء الأمور والإداريين الدفاع عنها. فبينما تناسب بعض الموضوعات مستويات صفوف معيَّنة وتعدَّل حسب الحاجة (مثل: علاقات النظراء، والغضب، والخوف، والقلق، والضياع، والفترات الانتقالية)، فإنَّنا نجد موضوعات أخرى تناسب فقط مستويات أكبر الفئات العمرية سنًّا أو أصغرها في السن.

يمكن صوغ هذه الموضوعات بصورة حوارات، أو أنشطة عملية، أو أوراق عمل تحفِّز المناقشة، أو مفاهيم نظرية، أو مزيج من ذلك كله. وربَّما يتعيَّن على الميسِّرين إعداد موضوعين أو أكثر لكل لقاء؛ شريطة عدم الانتقال إلى الموضوع الثاني إلَّا في حال أخفق الطلاب في التجاوب مع الموضوع الأول.

4. **تيسير المجموعات:**

تتناول النقاشات تحديدًا القضايا الشخصية؛ لذا يتعيَّن على الميسِّرين أنْ يوضِّحوا -منذ البداية- أنَّ الميسِّر سيحافظ على سرية المعلومات الشخصية (عليه أنْ يكون جادًّا بهذا الوعد)، مع التحذير من خطر إيذاء النفس المحتمل، أو إيذاء الآخرين، أو الإساءة، أو الإهمال. وفي الواقع، لا يمكن ضمان السرية تمامًا في العمل الجماعي مثلما هو عليه الحال في الأفراد، ولكنَّ النقاش الجاد -منذ البداية- بخصوص كيفية تلاشي الثقة سريعًا في (مجموعتهم) قد يرسِّخ ثقافة احترام الخصوصية. وبالرغم من ذلك، يجب على الميسِّرين تذكير المجموعة بمواطن السرية عند مشاركة المعلومات الحسَّاسة. من المهم أيضًا تذكُّر أنَّه

لا ينبغي للميسِّرين إطلاق الأحكام؛ إذ إنَّ وظيفة الشخص الراشد هي تسهيل المناقشات بين المجموعة، ليتمكَّن أفرادها من تعلُّم المهارات، والتعلُّم من بعضهم بعضًا، ولهذا لا ينبغي للميسِّرين الهيمنة على المحادثة، أو الامتناع عن إسداء النصائح. أمَّا أبرز إستراتيجيات التيسير الفاعل فهي طرح أسئلة مفتوحة النهاية (من دون توجيه ضمني)، واستخدام مهارات استماع فاعلة، وحفز الطلاب إلى الاستجابة لبعضهم بعضًا.

5. **تقويم المجموعات:**

من المهم استعمال الأسئلة التحفيزية أو الأنماط الأخرى من الاستطلاعات والاستبانات لتقويم المجموعات، فضلًا عن التغذية الراجعة التي تُسهِم في تحسين قدرات المجموعة مستقبلًا. ولمَّا كانت المجموعات الصغيرة فاعلة ومحفِّزة على الأغلب، فإنَّ هدف التقويم يجب أنْ يراعي كيفية تصوُّر أفراد المجموعة لخبراتهم داخلها، وكيف ينظرون إلى التغيُّر الذي يعتريهم. يمكن للميسِّرين أيضًا تقويم العملية وحدهم، وتقرير الحاجات التي يجب تغييرها مستقبلًا.

الخلاصة

لم يتوصَّل الباحثون إلى نتيجة تؤكِّد أنَّ الطلاب الموهوبين -بوصفهم مجموعةً- هم أضعف من الآخرين أو أقوى منهم، لكنَّ الخرافات المتداولة عن حاجاتهم الدراسية والوجدانية ما تزال موجودة وبحسب مون (Moon, 2009; Peterson, 2009)، فإنَّ أحد أسباب تجاهل المعلِّمين لحاجات الطلاب الموهوبين يتمثَّل في عدم ظهور إحدى الحاجات على السطح، وافتراض المعلِّمين -تبعًا لذلك- عدم وجود حاجة إلى أيِّ خدمات خاصة. إضافةً إلى ما سبق، فإنَّ السلوك الإيجابي والأداء المتميِّز يخفيان وجود مشكلة ما، وقد تمنع الصور النمطية الإيجابية الطلاب الموهوبين البالغين من الاهتمام بأمور مقلقة. بيد أنَّ كل ما سبق لا يدحض حقيقة أنَّ الطلاب الموهوبين قد يختبرون أنماطًا من التطوُّر تختلف نوعيًّا عن أقرانهم من الفئة العمرية نفسها. ويمكن للمنهاج الوجداني أنْ يوفِّر للشباب الموهوب فرصة

مناقشة التحديات التطوُّرية. أمَّا التربويون الذين يعملون مع الشباب الموهوب فيمكنهم الإسهام بفاعلية في حياة الصغار منهم والمراهقين. ويمكن للبالغين المهتمين أيضًا أنْ يقدِّموا دعمًا فاعلًا، وأنْ يكونوا عاملًا من عوامل حماية الطلاب. وبالمثل، يمكن للكثير من الإستراتيجيات أنْ تقدِّم العون، ولا سيما أنَّها لا تُكلِّف إلَّا القليل، وربَّما لا تُكلِّف شيئًا أبدًا. وقد يكون أفضل الإستراتيجيات تلك التي ترعى الخطوات الصغيرة وتحفزها إلى أداء صحي واجتماعي وعاطفي فاعل باستخدام نمط أو أكثر من أنماط المنهاج الوجداني.