١٦

برامج الصيف، وأيام العطل الأسبوعية الخاصة بالطلاب الموهوبين

بولا أولزوسكي - كوبيليوس، جامعة نورث وسترن

PAULA OLSZEWSKI-KUBILIUS

توجد عدّة مؤسسات ثقافية ذات تاريخ معروف تُقدّم برامج أكاديمية للطلاب الذين يقطنون في مجتمعات هذه المؤسسات. تشمل هذه المؤسسات منظمات تُعنى بالمتاحف والفنون وغيرها، كما أن برامجها موجهة للطلاب على اختلاف قدراتهم.

أمّا البرامج الخاصة بالطلاب الموهوبين أكاديميًا، التي تُقدّم إليهم بعد المدرسة، فتضعها الجامعات والكليات على وجه الخصوص.

يستكشف هذا الفصل بعض المسائل ذات الصلة ببرامج الموهبة والنبوغ خارج نطاق المدرسة، إضافة إلى الدور الذي تلعبه مثل هذه البرامج في تطوير الموهبة. وسوف نستعرض بإيجاز نتائج الأبحاث المتعلقة بالآثار القصيرة وبعيدة المدى لمثل هذه البرامج.

لماذا البرامج الخاصة؟

يتعلق أحد الأسئلة المهمة المطروحة في هذا السياق بسبب وجود مثل هذه البرامج الخاصة بالمتعلمين الموهوبين، وهو: هل ثمة حاجة إلى مثل هذه البرامج؟ وإذا كان الأمر كذلك، فلماذا، إذن، يعتقد كثير من الأشخاص أن البرامج التربوية خارج نطاق المدرسة ضرورية جدًا للطلاب الموهوبين؟

لعل السر في ذلك يكمن في الحاجات التعلّمية الخاصة بهؤلاء الطلاب (Olszewski-Kubilius, 1989). تقدم هذه البرامج مستوى من التحدي، وسرعة في التعلّم تتناسب بصورة أكبر مع القدرات الفكرية للطلاب الموهوبين، وهي تختلف كثيرًا عمّا يتعرضون له في المدرسة؛ إذ تتوافر فرص أكبر للاستقصاء المستقل، والدراسة المعمقة، إضافة إلى تسريع التعلّم.

تُعدّ هذه المرة الأولى التي يتعرض فيها هؤلاء الطلاب الموهوبون لمواقف تعليمية تتطلب دراسة وعمل مركزين. وعلاوة على ذلك، فقد تتطلب عملية تطوير الموهبة تعليمات إضافية مكثفة نبوغ ما تستطيع المدرسة أن تقدمه، أو ترغب في تقديمه (Bloom, 1985)؛ إذ من المعلوم، وعلى نطاق واسع، أن مسألة تطوير موهبة الموسيقى، أو المواهب الرياضية إلى مستوى عال، تتطلب دروسًا ومعلمين متميزين، إضافة إلى ساعات طويلة من الدراسة والممارسة لسنوات عدّة.

وقد أشارت الأبحاث إلى أن العلماء والكتاب وغيرهم من الموهوبين، قد أمضوا وقتًا طويلاً وهم يتعلمون في مجال موهبتهم من الآباء والمعلمين الخاصين، أو أنهم درسوا وحدهم (Bloom, 1985). وكما هو الحال مع الموهبة الموسيقية والرياضية، فقد لا يكون الآباء على دراية كافية لتوجيه أبنائهم في مواهب أخرى بعد حدّ معين. وحتى في أفضل المدارس، فقد لا تكون التعليمات المقدمة في مجال ما للطالب الموهوب كافية لتطوير موهبته، أو لإشباع رغبته الجامحة نحو التعلّم (Thompson, 2001).

وحتى لو كان بمقدور الأب أو المعلم الناصح تقديم تعليمات إضافية، فإن الطلاب الموهوبين أكاديميًا يظلون بحاجة إلى أصدقاء، وإلى التفاعل مع أقرانهم.

يمضي معظم الطلاب الموهوبين أكاديميًا القليل من وقتهم في المدرسة، في صفوف دراسية متجانسة مع طلاب آخرين موهوبين (Archambault,Westberg, Brown, Hallmark, Emmons, & Zhang, 1993; Cox, Daniel,& Boston, 1985). ومن المرجح أن تعزز الفصول الدراسية مع طلاب آخرين موهوبين علاقات الصداقة، استنادًا إلى مصالح مشتركة وأولويات، إضافة إلى دعم اجتماعي عام للأنشطة التربوية، وتطوير الموهبة (Grant, & Seibert,

(Olszewski-Kubilius, 1993). وعلاوة على ذلك، توفّر هذه الأطر قدرًا أكبر من التحفيز والتحدي الفكري.

وأخيرًا، فقد تكون البرامج الخاصة ببعض الطلاب الموهوبين أكاديميًا ضرورية لإنقادهم من براثن الوقوع في شرك تدني التحصيل، أو العادات الدراسية الهزيلة التي تنتج بسبب الفصول الدراسية السهلة أو المملة (Rimm, 1991)، إضافة إلى انعدام دعم الاقران المتصل بالتحصيل الأكاديمي. وعليه، تصبح مسألة البرامج الخاصة خارج إطار المدرسة أمرًا حيويًا لتعليم الشباب الموهوبين.

يلاحظ أن البرامج الصيفية الخاصة بالطلاب الموهوبين قد انتشرت مع ظهور وتزايد البرامج الإقليمية للبحث عن الموهوبين في الولايات المتحدة. وتقوم البرامج التي تقودها بعض المؤسسات، مثل: مركز جامعة نورث ويسترن (North Western)، وبرنامج تحديد الموهوبين الذي تقوده جامعة ديوك (Duke)، ومركز جونز هوبكنز (Johns Hopkins) للشباب الموهوبين، ومركز جبال روكي للبحث عن الموهوبين في جامعة دينفر (Denver) وغيرها؛ بإجراء بحوث عن الموهوبين أكاديميًا، مستعملة اختبار المستوى العالي لطلاب المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة. وقد أسهمت هذه البرامج في نمو برامج صيفية أخرى للطلاب الموهوبين، عبر تقديم نظام تحديد اقتصادي وفاعل بمشاركة أكثر من (١٥٠) ألف طالب سنويًا، علمًا أن برنامج البحث عن المواهب ينتج ويعرض خلاصات البرامج الصيفية الأخرى، ويجعلها في متناول أيدي المشاركين في البحث عن المواهب؛ الأمر الذي يزيد مقدار معرفة الفرص المتاحة خارج نطاق المدرسة، فضلاً عن كيفية الوصول إليها.

قضايا عامة تتصل بالبرامج الخاصة

بغض النظر عمّن يقوم على رعاية البرامج الخاصة أو محتواها، فإن هنالك بعض القضايا العامة التي تنجم عن وجود مثل هذه البرامج، منها:

علاقة البرامج الخاصة بالبرامج الداخلية للمدرسة

يُعدّ الترابط بين برامج المدرسة الداخلية والبرامج خارج إطار المدرسة أحد الأمور التي تُسبّب قلقًا متكررًا للمربين. ففي الوقت الذي تُقدّم فيه البرامج التعليمية الإضافية في المدرسة مساقات إثرائية فقط، فإن بعض البرامج الصيفية تساعد الطلاب الموهوبين على دراسة مساقات (مثل الجبر)، عادة ما يدرسونها في المدرسة. وعندما يقوم الطلاب بتسريع تعلّمهم في محتوى ما، في الصفين السابع، والثامن عبر برنامج خاص، فقد يترتب على ذلك تبعات قصيرة أو بعيدة المدى. تشمل التبعات الآنية كيفية الاستجابة للمساق الذي أُكمل للتو، إضافة إلى نوع المساق الذي يجب أن يبدأ الطالب بدراسته. أمّا التبعات بعيدة المدى، فتشمل كيفية استيعاب طالب في الصف الأول الثانوي، أنهى جميع مساقات الرياضيات التي ستقدمها المدرسة الثانوية. وقد تعمل المدرسة، بصورة فاعلة، على تثبيط الطلاب عن المشاركة في البرامج الخاصة بسبب هذه القضايا التفصيلية، أو ربما تثبطهم على نحو غير مباشر بعدم الاستجابة المناسبة بعد انتهاء الخبرة. فقد أوضحت الأبحاث أن الطلاب الذين يكملون مساقًا دراسيًا للمرحلة الثانوية في البرامج الصيفية، لا يحسب لهم ذلك، ويترتب عليه عدم تعريض العديد منهم للمحتوى المناسب (Olszewski-Kubilius, Laubscher, Whol, & Grant, 1996)، رغم أن مثل هؤلاء الطلاب مهيئون جيدًا للمساقات اللاحقة التي غالبًا ما يجتازونها بنجاح (Brody, Mills, Kolitch, Ablatrd & Lynch, 1992). ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يعيد بعض الطلاب المساقات في مدارسهم المحلية (Olszewski-Kubilius, 1989). ولا شك في أنه لا شيء يُعدّ مثبطًا للهمة أكثر من أن تطلب إلى طالب متميز، خاصة ذلك الذي يبحث عن مساقات تتسم بالتحدي في البرامج الخاصة، دراسة مساق مرة أخرى، أو منعه من دراسة المساق الذي يليه في الترتيب.

الالتحاق بالبرامج الخاصة

غالبًا ما تُنظّم البرامج الصيفية وبرامج السبت (عطلة نهاية الأسبوع) من قبل مؤسسات التعليم العالي، التي يتقاضى كثير منها رسومًا دراسية. وبسبب ذلك، تصبح معظم هذه البرامج بعيدة المنال بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين أكاديميًا، الذين يعانون الموز المالي. ويلاحظ أن فئة قلية من طلاب الأقليات يمكن تحديدهم كموهوبين، ومن ثم يمكنهم الالتحاق بالبرامج الخاصة في مدارسهم (Alamprese, Erlanger,& Brigham, 1988; VanTassel-Baska, Patton, & Prillamon, 1990). كما أن تمثيلهم يُعدّ متدنيًا في عملية «البحث عن الموهبة والنبوغ»، والبرامج التعليمية الأخرى خارج إطار المدرسة.

تُعدّ الأقلية الموهوبة من الطلاب، خاصة أولئك المعوزين اقتصاديًا، بحاجة ماسة إلى الخدمات التي تُقدّمها البرامج الخاصة بالموهوبين، علمًا أن تكاليف الإقامة في مخيمات برامج الصيف مكلفة جدًا، حتى بالنسبة إلى العائلات ذات الدخل المعتدل. كما أن بعض البرامج المُعَدّة هي للطلاب الذين يقطنون في مناطق بعيدة جدًا، خاصة المناطق الريفية. وبالرغم من النظر إلى البرامج الصيفية وأيام السبت بصفتها برامج حيوية لتطوير المواهب، إلاّ أن الالتحاق بها مقتصر - إلى حد كبير - على الطلاب الموهوبين ذوي الإمكانات الاقتصادية، إضافة إلى أولئك القاطنين في المناطق الجغرافية الغنية اقتصاديًا.

تجدر الإشارة إلى أن برامج التعلّم عن بُعْد، خاصة تلك التي تُقدّمها شبكة الإنترنت، قد أصبحت متوافرة في مجتمع يتسم بالتطور التكنولوجي، إلاّ أن هذه الدورات تتطلب رسومًا دراسية؛ الأمر الذي يجعلها غير متاحة للطلاب الفقراء (Adams & Cross, 1999/2000).

النماذج التعليمية وأنواع البرامج

تختلف برامج الصيف وأيام السبت في العديد من الأبعاد، مثل: المحتوى، والمدة الزمنية، والقوة، والرعاية، والهدف الكلي. ومع وجود العديد من البرامج المختلفة والنماذج التعليمية، فإن سمات البرنامج تُعدّ أحد الأمور المهمة؛ لأنها تقرر نوعية الطالب قياسًا إلى أكثر ما يناسبه من الخبرات. كما تُعدّ البرامج الصيفية التي تُقدّم مساقات مكثفة ومتسارعة منافسة جيدة للطالب ذي القدرة العليا المقرونة بمهارات دراسية جيدة، إضافة إلى القدرة على التعلّم وحده (Bartkovich & Mezynski, 1981; Benbow & Stanly, Lynch, 1983; Lynch, 1992; Olszewski-Kubilius, Kulieke, Willis & Kransy, 1989).

ومن الجدير بالذكر أن هذه البرامج تستعمل أساليب مثل ضغط المناهج الدراسية؛ من أجل تقليص المدة الزمنية التي يمضيها الطالب في دراسة المساق، وبنسبة تصل إلى (٥٠٪).

وعمومًا، تُعدّ البرامج التي تُقدِّم للطلاب فرصة دراسة موضوع واحد بعمق وتركيز كبيرين، أكثر ملاءمة للطلاب من ذوي الاهتمامات المركزة (Van Tassel-Baska, 1988)، ولمجالات الموهبة محددة المعالم. كما تمنح بعض البرامج الطلاب فرصة اختيار العديد من المساقات؛ كأن يدرس الطالب حصة صفية في الصباح، وأخرى في المساء. وقد تقتصر بعض البرامج الصيفية على موضوع واحد فقط يركز على التوعية الوظيفية، أو على تعريف الطلاب أحد مجالات الدراسة، حيث تعكس مثل هذه البرامج صورة مصغّرة عن الفصول الأكاديمية.

وفي المقابل، تُقدّم بعض البرامج فصولاً دراسية للمراحل الابتدائية والثانوية، وعلى مستوى الكلية؛ بهدف تسريع معرفة الطالب بالمحتوى، في الوقت الذي تُقدّم فيه برامج أخرى فصولاً تتعلق بالإثراء، وتطرح مشكلات أقل، مرتبطة بالمدارس المحلية (Feldhuson & Sokol, 1982). كما تتضمن برامج أخرى صفوفًا للتدريب والتدرب، أو استكشاف الشباب لطبيعة المهن التي سيختارونها، في حين تُوفّر بعض البرامج الصيفية فرص الدراسة في الخارج. (Limburg-Weber, 1999/2000).

تلبي البرامج الصيفية وأيام السبت كلاً من الحاجات الفكرية، والاجتماعية العاطفية؛ حيث تُعدّ رغبة أحد الطلاب في الانضمام إلى مجموعة توافق أفكاره وتطلعاته، أحد أهم أسباب التحاقه بالبرامج الصيفية أو برامج أيام السبت.

تمتاز البرامج الصيفية بتوفير الإقامة مدّة لا تقل عن أسبوعين، وكذلك برامج أيام السبت التي تتيح فرصة الاتصال والتواصل مع الآخرين مدّة لا تقل عن ثمانية إلى عشرة أسابيع. وعليه، فهي تعمل على تنمية أواصر الصداقة وتطويرها وتعزيزها، فضلاً عن توطيد علاقات الأقران بعضهم ببعض.

تُعدّ الدراسة في الخارج في أثناء فترة الصيف أو السنة الدراسية خيارًا مناسبًا لطلاب المرحلة الثانوية، حيث تتضمن البرامج المدرسية السنوية الإقامة مع العائلات، والذهاب إلى مدرسة محلية تُقدّم فصولاً دراسية بلغة أجنبية خاصة (Olszewski-Kubilius & Limburg-Weber, 1999/2000).

تتألف البرامج الصيفية عادة من سفر مقرون بدراسة للواقع الثقافي، ولغة الدولة المضيفة. أمّا أبرز فوائد الدراسة في الخارج، فتتمثل في معرفة الكثير عن لغة البلد المضيف، إضافة إلى توسيع الآفاق الثقافية (Olszewski-Kubilius Limburg-Weber, 1999).

هناك العديد من الأنماط التي تُوفّرها برامج ما قبل الكلية، مثل التسجيل المزدوج، حيث يدرس طالب الثانوية فصولاً دراسية على مستوى المرحلة الثانوية ومستوى الكلية في آن واحد (McCarthy, 1999)، بوساطة برامج المراسلة عبر البريد الإلكتروني، إضافة إلى العديد من أنماط التعلّم عن بُعْد (مثل: الدورات عبر الإنترنت، ودورات القرص المدمج، ووسيلة نقل التعليم أحادية أو ثنائية الاتجاه) لكل من مساقات التدريس في المرحلة الثانوية، وعلى مستوى الكلية، وبرامج الإدخال المبكر للكلية، فضلاً عن العضوية في المنظمات والأندية التي تُقدّم النشرات الإعلامية، وفرصًا أخرى من المعرفة، مثل الالتحاق بمركز دراسة المواهب الاستثنائية في جامعة جونز هوبكنز. (Sawyer, Delong, & Von Brock, 1978; Olszewski-Kubilius & Limburg-Weber, 1999; Adams & Cross, 1999/2000). كما تحاول بعض البرامج تقديم خدمة للطلاب الموهوبين، تشتمل على طيف واسع من القدرات فوق المتوسط، في حين تركز برامج أخرى على مجموعات أكثر تجانسًا، مثل الطلاب الموهوبين جدًا. وتستعمل البرامج الأخيرة هذه اختبارات لا ترتكز على المستوى كوسيلة لتمييز المستويات العالية للموهبة ضمن مجال ما. وفي المقابل، تستهدف بعض البرامج الطلاب غير الممثلين على نحو كاف في برامج الموهوبين، مثل: الأقليات، أو المعوزين اقتصاديًا، أو الإناث (Brody & Fox, 1980; Fox, Brody, Tobin, 1985; Haensly & Lehmann, 1998).

تُعدّ مزايا البرامج الخاصة أحد الأمور المهمة بالنسبة إلى المربين الذين يستجيبون – في الغالب – لخبرات الطلاب في المدارس المحلية، وإلى الآباء الذين يسعون إلى الحصول على برامج تُثري موهبة أبنائهم وتطوّرها، وإلى الطلاب الموهوبين الذين يرغبون في بيئة تعلّمية ملائمة وداعمة وممتعة.

فوائد البرامج الخاصة

يعتقد منظمو البرامج الخاصة أن الطلاب الموهوبين يفيدون بصورة أكبر من مثل هذه البرامج، لكن الأبحاث المتوافرة في هذا السياق قليلة جدًا، وسوف يصار إلى مراجعتها في الجزء اللاحق. أمّا الفوائد المزعومة من مثل هذه البرامج الخاصة، فتتمثل فيما يأتي (Olszewski-Kubilius, 1989):

- إثراء الجوانب الاجتماعية والعاطفية من التعلّم والتحصيل؛ وذلك بسبب تجانس المجموعات مع بعضها بعضًا، إضافة إلى تلقي الدعم من المعلمين والمرشدين.
- الشعور الإيجابي الناجم عن الموقف التعليمي الذي يقدم توافقًا أكثر ملاءمة ما بين قدرات الطلاب العقلية وتحديات المنهاج وصعوبته.
- تطوير مهارات الدراسة؛ نتيجة الانخراط في مساق فكري يتسم بالتحدي.
- تنمية روح الاستقلالية، وتعزيز مهارات الحياة العامة؛ بسبب العيش وحيدًا بعيدًا عن المنزل.
- معرفة المزيد عن الحياة الجامعية وبرامجها.
- رفع سقف التوقعات والتطلعات إزاء التحصيل التعليمي؛ بسبب النجاح في تحدي بيئة التعلّم.
- تعزيز روح المغامرة والمجازفة؛ نتيجة النضج الذاتي فكريًا واجتماعيًا.
- نمو روح تقبل الآخرين، ومعرفة الثقافات المختلفة، وتعزيز النظرة إلى العالم؛ نتيجة للتعايش مع مجموعات متنوعة من الطلاب.
- اختبار ذاتي للقدرات الشخصية؛ نظرًا إلى تعرضها لموقف يتسم بالتحدي الفكري، إضافة إلى إعادة تقويم لاحق، ووضع أهداف جديدة من شأنها زيادة تقدم الطالب نحو التميز.

بحوث حول آثار البرامج الخاصة

احترام الذات، ومفهوم الذات، وإدراك الذات

يولي الآباء والمربون والباحثون أهمية لآثار البرامج الخاصة في احترام الذات، ومفهوم الذات، وتصور الطلاب الموهوبين لأنفسهم؛ إذ يسعى الطلاب والآباء إلى الالتحاق بمثل هذه البرامج، بحثًا عن بيئة أكثر ملاءمة من النواحي الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية. وبوجه عام، فإن هذا البحث يرى أن البرامج الخاصة تُعدّ خبرات إيجابية لغالبية الطلاب.

وقد أظهر البحث السابق أن الطلاب الموهوبين يميلون إلى إحراز علامات أعلى على مقياس مفهوم الذات العالمي، مقارنة بغيرهم من غير الموهوبين. انظر (Olszewski-Kulieke, Willis, 1987, and Hoge & Renzuli, 1993)؛ من أجل استعراض الأبحاث في هذا السياق. ففي الوقت الذي لا تُعدّ فيه الموهبة مرتبطة بالمستويات المتدنية من

احترام الذات، يبقى التساؤل القائم هو: هل يؤدي وضع الطالب في برنامج خاص للطلاب الموهوبين إلى تغير في احترام الذات أو التصور الذاتي؟

وكما أشار أولزوسكي وآخرون (Olszewski et al., 1987)، فإن التغير في البيئة الذي يترتب عليه تغير في الأصدقاء، أو المناخ الاجتماعي، أو تحديات أكاديمية؛ قد يؤثر في التصور الذاتي. تنتج مثل هذه التغيرات بسبب إعادة تقويم المرء كفايته في مجال بعينه، استنادًا إلى مجموعة مرجعية جديدة؛ إذ لا يعود الطالب الموهوب بمثابة « سمكة كبيرة في بركة صغيرة».

وقد أظهر بحث سابق عن البرامج الداخلية للمدرسة نتائج متباينة؛ إذ لم يجد كل من مادوكس، وشيبر، وباس (Maddux, Scheiber and Bass, 1982)، أية فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص مقياس مفهوم الذات لطلاب ألحقوا ببرامج للموهوبين، مفصولة جزئيًا أو كليًا، مقارنة بأولئك الذين لم يلتحقوا بأي برنامج خاص، رغم أن الطلاب المعزولين قد حصلوا على درجات أعلى. وقد وجد هؤلاء المؤلفون أن أقران الطلاب المعزولين كانوا ينظرون إليهم في السنة الأولى من البرنامج بسلبية، إلاّ أن هذه النتيجة كانت عابرة، وسرعان ما اختفت في العام التالي.

وعلى النقيض من ذلك، فقد أظهر البحث الذي قام به كلّ من كولمان، وفلتس (Coleman and Fults, 1982, 1985) أن علامات الطلاب الموهوبين في الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس الذين وضعوا في برنامج منفصل مدة يوم واحد في الأسبوع، في مفهوم الذات، كانت أقل من تلك التي حصل عليها الطلاب الموهوبون الملتحقون بالصفوف الدراسية المنتظمة. وقد تأرجحت العلامات مع مرور الوقت، وأصبحت أكثر إيجابية بالنسبة إلى طلاب الصف السادس مع عودتهم إلى صفوفهم الدراسية المنتظمة، وكذلك الحال بالنسبة إلى طلاب الصف الرابع قبل وضعهم في برنامج منفصل. تؤكد هذه النتائج أساس المقارنة الاجتماعية للتغيرات في مفهوم الذات للملتحقين بالبرامج المدرسية.

وقد قارن كلّ من ديلكورت، وليود، وجولدبيرج (Delcourt, Lloyd and Goldberg, 1994) احترام الذات للطلاب في أربعة برامج مختلفة ضمت فصولاً منفصلة، ومدارس خاصة، وبرامج الفصل، إضافة إلى المجموعات ضمن الفصل الدراسي. وقد حصل الطلاب في الفصول المنفصلة على أعلى العلامات، في إطار مجموعة المقارنة وأنماط البرامج الأخرى، لكنهم حصلوا على أدنى علامة في التصور المتصل بكفايتهم الأكاديمية والشعور بالقبول من قبل الأقران. أمّا طلاب المدارس الخاصة، فقد حصلوا على أدنى علامة في التصور المتصل بكفايتهم الأكاديمية، مقارنة بالمجموعات الأخرى من الطلاب. وقد خلص ديلكورت وزملاؤه إلى أن تدني احترام الذات أو التصور الذاتي للكفاية الأكاديمية، الذي يظهر مع بداية الوضع أو الإحلال، ويستمر مدة سنتين تقريبًا، مرده المقارنة الاجتماعية. وقد أفاد الطلاب في جميع المجموعات التي خضعت للدراسة، بأنهم قد شعروا بالارتياح لشعبيتهم، ولعدد الأصدقاء الذين تعرفوا إليهم. كما لوحظ أن نوع ترتيب المجموعات لم يؤثر في تصور الطلاب المتصل بعلاقاتهم الاجتماعية؛ سواء أكانوا موهوبين أم غير موهوبين (Delcourt et al., 1994, p. xix).

وقد أظهرت الدراسات التي أُجريت على الطلاب المنخرطين في البرامج الصيفية الخاصة وبرامج أيام السبت نتائج متباينة.

وفي المقابل، قاس كلّ من كولوف، ومور (Kolloff and Moore, 1989) مفهوم الذات لطلاب الصفوف من الخامس حتى العاشر، الذين التحقوا بثلاثة برامج صيفية مختلفة مدة أسبوعين، وأشارت النتائج التي توصلوا إليها إلى أن مفهوم الذات لدى الطلاب كان أكثر إيجابية مع انتهاء البرنامج منه في بدايته. وقد قيس هذا المفهوم بأداتين مختلفتين، وكانت التغيرات صغيرة إلى معتدلة في معدلها. ويرى هذان الباحثان أن تعزيز مفهوم الذات يأتي نتيجة الوضع أو الإحلال الأكاديمي المناسب، إضافة إلى تقبل كبير من قبل الأقران.

من جهة أخرى، استعمل أولزوسكي كوبليس وآخرون (Olszewski-Kubilius et al., 1987) أداة قيمت مجالات عدّة تتعلق بمفهوم الذات مع طلاب صفوف من السابع إلى التاسع من المشاركين في برامج الإقامة الصيفية، حيث قيس مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب قبل بدء البرنامج، وفي الأيام الأولى والأخيرة منه. وقد أظهرت النتائج تراجعًا في مفهوم الذات الأكاديمي مع مرور الوقت، ثم تراجعًا أوليًا، في التقبل الاجتماعي، وتغيرات إيجابية لمفهوم الذات المتصل بالأمور الجسمية والرياضية في أثناء فترة البرنامج التي امتدت ثلاثة أسابيع.

وفي المقابل، أفاد كلّ من كولي، كورنيل، ولي (Cooly, Cornell and Lee, 1991)، بأن الطلاب الأمريكيين من أصول إفريقية، الذين حضروا برنامجًا إثرائيًا صيفيًا في الجامعة، يهيمن على غالبيته الطلاب البيض، كانوا مقبولين من الطلاب الآخرين، وقورنوا من معلميهم في مجالي مفهوم الذات، وتقدير الذات الأكاديمي. وخلص هؤلاء الباحثون إلى أن بوسع البرامج الصيفية للطلاب الموهوبين التي يسيطر عليها البيض، أن توفر بيئة داعمة للطلاب الموهوبين من السود.

خلاصة القول إنه على الرغم من أن نتائج البحث مختلطة، فإن الآثار السلبية لوضع الطلاب في برامج خاصة في تقدير الذات، ومفهوم الذات، والتصور الذاتي تبدو - نتيجة لارتفاع مستوى مجموعة المقارنة- طفيفة إلى معتدلة، وربّما تكون عابرة.

تأثيرات البرامج الصيفية ذات المساقات السريعة

يشتمل أحد النماذج التعليمية التي تستخدم على نطاق واسع في البرامج الصيفية في أنحاء الولايات المتحدة على ما يُسمّى المساقات السريعة. وقد ظهرت هذه البرامج في أعقاب إطلاق عمليات البحث الإقليمية عن المواهب لطلاب الصفين: السابع، والثامن، التي بدأت منذ عشرين عامًا. وعادة ما تكون البرامج الصيفية السريعة مفتوحة لطلاب حققوا معدلات عالية في المرحلة الثانوية، ويخططون للالتحاق في الجامعة (حصلوا في المتوسط على ٥٠٠ SAT-M) علامة تقريبًا في اختبار الاستعداد المدرسي في الرياضيات، و (٥٠٠) علامة في اختبار الاستعداد المدرسي الشفوي SAT-V).

تشتمل هذه البرامج على مجموعة متنوعة من المساقات المتقدمة للمرحلة الثانوية، التي يسعى الطلاب إلى إتمامها في مدة زمنية أقصر- حيث يصار إلى تخفيض (١٥٠) ساعة من التعليم داخل المدرسة إلى (٧٥) ساعة في أثناء البرامج الصيفية- وهي تشجع على التميز، والعمل الجاد، إضافة إلى الموقف الإيجابي تجاه التحصيل الأكاديمي.

وقد أظهر البحث أن علامات اختبار الاستعداد المدرسي، التي تستخدم كأداة لدخول مثل هذا النوع من البرامج، تتسم بالصدق، والقدرة على اختيار الطلاب الذين سينجحون أكاديميًا (Olszewski-Kubilius, 1998; Olszewski-Kubilius, Willis & Kransy, 1989)، كما أظهر أن تحصيل الطلاب كان عاليًا.

وفي المتوسط، يستطيع الطلاب إتمام مساقين في حساب التفاضل والتكامل في غضون (٥٠) ساعة تعليمية (Bart-kovich & Mezynski, 1981)، كما أن أداءهم يكون أعلى في الاختبارات المقننة، مقارنة بالطلاب الذن يمضون عامًا كاملاً في دراسة مادة رياضيات مشابهة (Stanley, 1976).

وبالمثل، فقد كانت مستويات التحصيل مشابهة لحصص العلوم السريعة (Lynch, 1992)، وَوُجِدَ أن الأداء الأفضل، خاصة في الرياضيات، يقترن بمهارات الدراسة المستقلة والمُعَدّة جيدًا(Olszewski Kubilius et al., 1989).

ومن الملاحظ أن الطلاب الذين يدرسون مساقات سريعة، يختلفون من حيث دافعيتهم للمشاركة فيها (Broun-stein, Holahan & Sawyer Olszewski-Kubilius rt al., 1989). فعلى سبيل المثال، يرغب بعض الطلاب في دراسة هذه المساقات بغية إشباع اهتماماتهم الأكاديمية، في حين يمتلك آخرون توقعات أكاديمية متواضعة، وينصب اهتمامهم على القيمة الاجتماعية للخبرة (العلاقة مع الطلاب الآخرين والموظفين). وقد أظهرت الدراسات أن مجموعة طلابية صغيرة نسبيًا كانت مدفوعة – على نحو متساوٍ- بالمخرجات الأكاديمية والاجتماعية .(Brounstein et al., 1988)

يُعدّ الدليل المتعلق بكيفية استجابة المدرسة لصفوف التسريع أمرًا مبهمًا وملتبسًا. وقد أفاد لينش (1990 Lynch)، بأن ما نسبته (٨٠٪) من الطلاب الذين طلبوا اعتماد مساقات من المرحلة الثانوية التي أتموها في البرامج الصيفية قد أُجيب طلبهم، على الرغم من أن العديد من المدارس تطلب إلى الطلاب تقديم امتحان يُعقد لهذه الغاية. ويعد تحديد محتوى المجال التالي للمساق الصيفي من بين أكثر استجابات المدارس تكرارًا (Lynch, 1990).

وعلى الرغم من ذلك، فقد وجد أولزوسكي كوبليس (Olszewski –Kubilius 1989)،أن ما نسبته (٥٠٪) فقط من الطلاب الذين حققوا الكفاية؛ أي كان تحصيلهم يساوي معدل طلاب الثاني الثانوي أو أكثر في اختبار مقنن للفصول الدراسية الصيفية السريعة، قد حصلوا على تصديق بذلك، أو حققوا وضعًا مناسبًا لهم في مدارسهم المحلية. وعلاوة على ذلك، فإن هذه النسب تتباين حسب الموضوع؛ إذ إنها

كانت أعلى للموضوعات التراكمية المنظمة، مثل: الجبر، أو اللغة اللاتينية، في حين كانت أدنى للفصول الدراسية اللفظية، مثل: الكتابة، والأدب.

وممّا يسهل عملية اعتماد (حساب) المدارس للمساقات الصيفية؛ اعتماد البرنامج من جهة تربوية خارجية. فقد أفاد كلّ من أولزوسكي كوبليس، ولوبستشر، وهول، وجرانت (Olszewski –Kubilius, Laubscher, Wohl and Grant, 1996) بأن عدد الطلاب الذين التزمت مدارسهم بحساب الساعات الصيفية قد ازداد بعد اعتماد البرنامج الصيفي في إحدى الجامعات الرئيسة في منطقة الغرب الأوسط للولايات المتحدة، من قبل جمعية الشمال الأوسط للكليات والمدارس، ممّا مكنها من اعتماد (حساب) مساقات المرحلة الثانوية لطلاب المرحلتين الثانوية والمتوسطة الذين نجحوا فيها. كما أظهرت هذه الدراسة عدم وجود سياسات لغالبية المدارس بخصوص حساب المساقات الخارجية، وأن العوامل التي تسهل ذلك تشمل إشعارًا من الطالب للالتحاق بالمساق الصيفي، والتماسًا يقدمه الآباء لحسابه واعتماده.

أشارت الدراسة السابقة إلى أن برامج التسريع الصيفية السريعة تؤثر تأثيرًا كبيرًا في العديد من مجالات وظائف الطلاب الأكاديمية، والاختيارات المهنية العملية، والتطلعات. فقد أجرى مركز الشباب الموهوبين التابع لجامعة جونز هوبكنز دراسة استغرقت خمس سنوات، قارن فيها بين بعض المشاركين الموهوبين الذين أتموا برنامجًا صيفيًا متسارعًا، ومجموعة متطابقة في كلّ من النوع الاجتماعي وعلامة اختبار الكفاءة المدرسية شاركت في عملية اختيار برنامج البحث عن الموهوبين، لكنها لم تلتحق بالدورة (Barnett & Durden, 1993). وقد خضع المشاركون في البرنامج الصيفي لاختبارات في التفاضل والتكامل المتقدم قبل أولئك المشاركين في برنامج البحث عن الموهبة فقط، ووجد أنهم كانوا مؤهلين لأخذ مساقات جامعية وهم في المرحلة الثانوية، والالتحاق بكليات ذات تنافسية أكاديمية عالية.

توصلت دراسة أخرى أجراها أولزوسكي كوبليس، وجرانت (Olszewski –Kubilius, and Grant, 1996)، إلى أن الطلاب الذين شاركوا في برنامج تسريع صيفي واصلوا نمط التقدم في التحصيل العلمي في كلّ من المدرسة والجامعة. وقد أفاد هذا البرنامج الطلاب، خاصة الإناث اللواتي أخذن دروسًا في الرياضيات، أكثر من أولئك الذين درسوا موضوعات أخرى في البرامج الصيفية. وعلى وجه التحديد، فإن الإناث اللواتي درسن مساقات في الرياضيات قد سرّعن من دراستهن في هذا المجال، وأبدعن كثيرًا فيه، وتلقين دروسًا متقدمة متنوعة في المرحلة الثانوية، ودروسًا أكثر في الجامعة، وشاركن بصورة أكبر في أندية الرياضيات، كما تخصص معظمهن في الرياضيات أو العلوم في أثناء دراستهن في الجامعة، وكانت لديهن تطلعات تعليمية أكبر. أمّا الإناث اللواتي لم يدرسن مساقات في الرياضيات، فقد حققن مستوى متدنيًا من التحصيل والتطلعات مقارنة بغيرهن من الطالبات (Olszewski-Kubilius & Grant, 1994).

ونظرًا إلى تدني تمثيل الإناث في مساقات الرياضيات المتقدمة ومهنتي تدريس الرياضيات والعلوم؛ فقد عمدت العديد من الدراسات إلى تفحص عامل النوع الاجتماعي (الجندر)، ومدى تأثيره في البرامج الصيفية فيما يخص القرارات ومستويات التحصيل الأكاديمي والمهني للطلاب الموهوبين. وقد كتب كلّ من فوكس، وبرودي، وتوبين (Fox, Brody and Tbin, 1985)، وفوكس، وبرودي (Fox and Brody, 1980)

حول الآثار المتصلة بالفصول الدراسية السريعة غير التنافسية لمادة الجبر المصممة لبنات منبوغات في الرياضيات من الصف السابع. وقد قورنت المجموعة التجريبية للإناث بالمجموعة الضابطة للذكور والإناث من الذين شاركوا في برنامج البحث عن الموهبة، والإناث اللواتي شاركن في برنامج توعية مهنية، والطلاب الذين شاركوا في برامج الرياضيات المدرسية. وبعد مرور سنتين إلى ثلاث سنوات على التدخل، كانت المجموعة التجريبية للإناث أكثر تسريعًا في الرياضيات من الطلاب في المجموعة الضابطة، إلاّ أن عدد البنات في المجموعة التجريبية المسارعة بقي ثابتاً كما هو في الصف الحادي عشر، في حين انخفض عدد الإناث في المجموعة الضابطة المسارعة، وازداد عدد الذكور في المجموعة الضابطة المسارعة بصورة كبيرة. ويرى هؤلاء الباحثون أن التدخل قد ساعد الطالبات الموهوبات رياضيًا ليبقين على قدم المساواة مع الطلاب. كما تمثل التأثير الإضافي للبرامج الصيفية للإناث في مساعدتهن على الالتزام المستقبلي بالدوام الكامل في العمل، فضلاً عن التطلعات التعليمية الكبيرة (Fox, Brody and Tbin, 1985).

لقد أظهرت العديد من الدراسات أن للبرامج الأكاديمية

المكثفة خارج إطار المدرسة، إلى جانب البرامج الصيفية، تأثيرها الفاعل والإيجابي في المتعلمين. وفي الدراسة التي أجراها كل من بنبو، وبيركنز، وستانلي (Benbow, Perkins and Stanley, 1983)، وسواتيك، وبنبو (Swiatek and Benbow, 1991)، جرت مقارنة طلاب في برنامج تسريع الرياضيات، الذي ضغط مساقات رياضية مدتها الدراسية أربع سنوات ونصف السنة في سنتين دراسيتين، بثلاث مجموعات أخرى من الطلاب، هم: الذين تأهلوا للالتحاق بالبرنامج لكنهم لم يشاركوا فيه، والذين التحقوا بالبرنامج ثم انسحبوا منه، والذين التحقوا بالبرنامج مبدئيًا، ثم وضعوا في فصل دراسي خاص بالرياضيات أقل تسريعًا. وقد حصل الطلاب الذين أنهوا البرنامج على علامات أعلى في اختبار الكفاءة المدرسية في نهاية المرحلة الثانوية، ونجحوا في امتحانات التفاضل والتكامل. كما درسوا مساقات رياضية في المرحلة الثانوية مبكرًا، ومساقات أخرى على مستوى الجامعة وهم في الثانوية، وأحرزوا علامات عالية في اختبار ما يسمى تحصيل مجلس الكلية، وأظهروا رغبة في المشاركة بالمنافسات المتصلة بالرياضيات، والالتحاق بجامعات ذات سمعة عالية، فضلاً عن دخول الجامعة في سن مبكرة.

خلاصة القول إن البرامج الخاصة المكثفة في الرياضيات، خاصة البرامج الصيفية، تؤثر إيجابًا في التقدم، والقرارات المتعلقة بالتعلّم والمهنة.

آثار البرامج الأخرى

تُعدّ الأبحاث المتصلة بآثار البرامج الأخرى المخصصة للطلاب الموهوبين ضئيلة بوجه عام. فقد أفاد كل من سوير، وديلونج، وفون بروك (Sawyer, Delong and Von Brock, 1987)، بأن (٩٨٪) من الطلاب الذين درسوا مساقات متقدمة بالمراسلة حصلوا على (٣) أو أعلى في اختبار المقررات المتقدمة. ويُعدّ هذا الأمر على وجه التحديد مثيرًا للإعجاب، خاصة أن هؤلاء الطلاب أصغر سنًا من طلاب المرحلة الثانوية العاديين الذين يتقدمون لمثل هذا الاختبار. كما تُعدّ مساقات التعلّم عن بُعْد بديلاً جيدًا للطلاب الموهوبين الذين لا تُقدّم مدارسهم فصولاً في المساقات المتقدمة، أو تُقدّم عددًا محدودًا جدًا منها.

وقد بحث كولسون (Colson, 1980)، الآثار التي خَلّفها أحد برامج التوجيه المهني المجتمعي على طلاب الثانوية الموهوبين، حيث اشتمل هذا البرنامج على التوعية التعليمية، والمهنية، والذاتية، والتخطيط، واتخاذ القرار، واستكشاف عمل الأستاذ الجامعي، وفترة التدريب النشطة والفاعلة. وحين سُئل الطلاب بعد مرور عام على مشاركتهم في هذا البرنامج عن رأيهم فيه، أفادوا بأن برنامج تعليم المهنة كان من أبرز الأحداث المهمة في سنتهم الأخيرة، وأنه كان أفضل إعداد لاتخاذ القرار في المستقبل.

تركز العديد من البرامج التي تُنظم خارج إطار المدرسة على مجموعات الطلاب الموهوبين من ذوي التمثيل المتدني في برامج الموهوبين. فعلى سبيل المثال، قَوّم كل من لينش، وميلز (Lynch and Mills 1990)، عددًا كبيرًا من البرامج الصيفية وأيام السبت لطلاب الصف السادس من ذوي الدخل المتدني، الذين تلقوا مساقات في الرياضيات والفنون اللغوية. وقد أظهر الطلاب تقدمًا كبيرًا في اختبارات الرياضيات المقننة، مقارنة بأولئك الذين لم يتعرضوا للتجربة نفسها. وأفاد الباحثان بأن بعض الطلاب باتوا نتيجة هذا التحصيل مؤهلين أكثر لبرامج الموهوبين داخل إطار المدرسة.

كما أجرى كونفيسور(Confessore, 1990)، دراسة تناولت طلابًا يافعين شاركوا في برنامج صيفي جامعي للفنون قبل عشر سنوات، درسوا فيه مساقات على مستوى الجامعة في الفنون، أو الموسيقى، أو الرقص، أو المسرح، أو الكتابة الإبداعية. وأظهر المسح أن الطلاب ظلوا فاعلين في الفنون، في حين أفاد ما نسبته (٨٣٪) منهم بأن البرنامج قد ساعدهم على تحديد هويتهم كفنانين. كما أفاد المشاركون بأن احتكاكهم بغيرهم من اليافعين ذوي الموهبة الفنية، كان له عظيم الأثر في الإفادة من هذا البرنامج، وهذا ما يثبت الأثر الإيجابي للبرامج الخاصة التي تعقد خارج إطار المدرسة كما أثبتته الدراسات.

المسابقات والمباريات

هنالك العديد من البرامج التي تتيح للطلاب الموهوبين المشاركة فيها، مثل: المباريات، والمسابقات، والمهرجانات، وهي برامج متوافرة في كثير من الولايات الأمريكية وأوروبا (see Goldstein & Wagner, 1993; Tallent-Runnel, & Candler-Lotven, 1996; Karnes & Riley, 1996). تكمن أهمية مثل هذه البرامج في أنها تُقدّم للطلاب تدريبًا، ومهارات متقدمة، وفرصًا للالتقاء بنظرائهم الذين يشاركونهم الاهتمامات والقدرات نفسها، إضافة إلى فرص الحصول على تغذية راجعة، والتفاعل مع المحترفين الكبار

من ذوي المعرفة والدراية (Limburg-Weber, 1999; & Subotnik, Miserandino, & Olszewski-Kubilius, Ol szewski-Kubilius, 1996).

ومن الجدير بالذكر أن بعض هذه البرامج، مثل البحث العلمي عن المواهب، تحتاج إلى سنوات طويلة من الإعداد، فضلاً عن رصدها الجوائز النقدية الكبيرة، كما تجري العديد من المسابقات على مستويات عدّة (مستوى الولاية، والإقليم، والوطن).

يمكن القول إن البحوث التي تناولت آثار المباريات والمسابقات هي بحوث محدودة جدًا. فقد وجدت المتابعات الطولية للمشاركين في برامج البحث العلمي عن المواهب، أن الغالبية واصلت متابعة الرياضيات والحقول المتصلة بالعلوم (Subotnik & Steiner, 1994)، ومع ذلك، فقد انصرف عدد أكبر من الإناث عن هذه الحقول مقارنة بالذكور، رغم أن سبب ذلك لم يختلف كثيرًا. ويبدو أن بعض الطلاب الذين تلقوا دعمًا من المدربين في الإعداد لمسابقة ويستنجهاوس (Westinghouse) لم يحصلوا على مستوى الدعم نفسه في الكلية (Subotnik & Steiner, 1994).

مستقبل البرامج الخاصة

من المرجح أن تزداد الحاجة إلى برامج للطلاب الموهوبين خارج إطار المدرسة. وقد يتغير شكل هذه البرامج، حيث توفر تكنولوجيا الحاسوب إمكانات واحتمالات مذهلة لتقديم البرامج الخاصة، مستعملة نماذج متنوعة من التعلّم عن بُعْد، بما في ذلك التدريب عن بُعْد (Lewis, 1989; McBride & Lewis, 1993; Adams & Cross, 1999/2000)؛ إذ إن بوسع هذه التقنيات مساعدة الطلاب الموهوبين على الوصول إلى المعلومة بسهولة ويسر، خاصة أولئك المعزولين جغرافيًا، أو الذين تفتقر مدارسهم إلى العديد من المصادر التعليمية المتنوعة.

وعليه، فيجب أن تستمر البحوث لتقييم الآثار بعيدة المدى، والمنافع المتصلة بالبرامج الخاصة بالطلاب، وصدق معيار الالتحاق والاختيار لهذه البرامج مقارنة بأداء الطلاب. كما يجب إقناع المربين وصانعي السياسات أن الطلاب الموهوبين قادرون على التعلّم بسرعة أكبر من غيرهم، وأنهم يفيدون من الخدمات التربوية الخاصة.

وفي الختام، ومع ازدياد أعداد الطلاب الموهوبين المشاركين في البرامج الصيفية والبرامج المصاحبة، فقد أصبح الارتباط بين هذه البرامج والبرامج المدرسية أمرًا في غاية الأهمية. ومن الواضح أن زيادة التنوع في البرامج الإضافية، وزيادة عدد المؤسسات التي تقدمها، وزيادة عدد الطلاب المشاركين فيها، أدى إلى حدوث تبعات سيئة انعكست سلبًا على أداء الطلاب. فبدلاً من التعامل مع برامج لا تُعدّ ولا تُحصى، تلجأ بعض المدارس- أحيانًا- إلى سياسات عامة شاملة لا تسمح باعتماد (حساب) أيّة مساقات خارج إطار المدرسة. وعلى أيّة حال، فإن تنامي عدد الولايات الداعمة للتسجيل المزدوج، يجعل الجو مهيئًا لتقبل الاعتماد من المؤسسات الخارجية، خاصة مؤسسات التعليم العالي.

لقد أصبحت برامج الصيف وأيام السبت حيوية لتطوير موهبة الطلاب الموهوبين أكاديميًا. كما أن النموذج التربوي الذي تتبناه هذه البرامج، مثل: تسريع التعليم، والتعليم المبني على حل المشكلة، بحاجة إلى أن يصبح جزءًا من المنهاج المدرسي المحلي. ويبدو أن مثل هذه البرامج تمتلك القدرة على الربط بين المدارس والجامعات والمؤسسات الأخرى بطرائق عديدة وفاعلة.

الخلاصة

لقد ظهرت برامج الصيف وأيام السبت الخاصة بالطلاب الموهوبين على نحو واسع خلال العقد الماضي؛ إذ تلعب البرامج خارج إطار المدرسة دورًا فريدًا في عملية تطوير الموهبة، وتزود الطلاب بدراسة تتسم بالتحدي، وبأنماط فريدة من الخبرات التعليمية، إضافة إلى إمكانية الوصول إلى أقرانهم الذين يتمتعون بقدرات عقلية فائقة.

وقد أثارت البرامج الصيفية وأيام السبت الخاصة قضايا إشكالية، مثل العلاقة بين البرامج خارج إطار المدرسة، والبرامج والمناهج الداخلية للمدرسة. وتعمل مثل هذه البرامج باستقلالية عن مثيلاتها المدرسية، مع قليل من الترابط بخصوص مسائل، مثل: الاعتماد، والمقررات المتقدمة.

وعلى الرغم من الفوائد الجمة للبرامج الصيفية، إلاّ أنها غير متاحة للطلاب كافة، حيث إن العديد منها يتطلب رسومًا دراسية لا تستطيع فئات كثيرة من الطلاب الفقراء تحملها. ويلاحظ أن البرامج خارج إطار المدرسة تتنوع كثيرًا من حيث النوع، وتشمل البرامج المسارعة، والمساقات

المسارعة، والتسجيل المزدوج في مساقات الكلية والمدرسة الثانوية، والمسابقات والمباريات والدراسة في الخارج، والتدريب والتوجيه، ومساقات التعلّم عن بُعْد.

لقد أشار هذا البحث إلى أن الطلاب الموهوبين المشاركين في البرامج الصفية، يكون تحصيلهم مناسبًا في الفصول الدراسية المسارعة. وعليه، فهم يعمدون إلى دراسة مساقات متقدمة في الثانوية والكلية. وبوجه عام، فهم يسعون وراء مساقات دراسية أكثر صعوبة. كما أظهرت الدراسات أن مشاركة الإناث الموهوبات في هذه البرامج كانت فاعلة، وذات أثر كبير في تطلعاتهن التعليمية المستقبلية. وقد تبين أنه لا توجد أية آثار سلبية بعيدة المدى فيما يخص احترام الذات أو مفهوم الذات عند دمج المجموعات المتجانسة مع طلاب موهوبين آخرين في البرامج الصيفية أو برامج أيام السبت.

ومن المرجح أن تواصل برامج الصيف نموها بصفتها عنصرًا مهمًا من عناصر تطوير الموهبة.

وفي الختام، فهناك حاجة إلى مزيد من البحوث لتوثيق المنافع المرتقبة للبرامج، إضافة إلى مزيد من الجهود لضمان إتاحة الفرصة للطلاب كافة للالتحاق بهذه البرامج، والربط بين البرامج داخل إطار المدرسة وخارجها.

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. هَبْ أنك معلم للمرحلة المتوسطة أو الثانوية، ولديك اهتمام بتوفير فرص خاصة للطلاب الموهوبين خارج إطار المدرسة. كيف ستعرف وتُحدّد البرامج أو المساقات المتاحة لطلابك؟

٢. أظهرت بعض الدراسات أن العمل في برامج خاصة أخرى للطلاب الموهوبين يقلل من احترام الذات ومفهوم الذات بصورة مؤقتة على الأقل. هل يُعدّ ذلك مشكلة بالنسبة إليك؟ كيف يمكن التقليل أو التخلص من فقدان احترام الذات؟

٣. هَبْ أن مساقًا صيفيًا في الرياضيات كان مطابقًا تمامًا لمساق رياضي في المرحلة الثانوية. كيف ستقنع إدارة المدرسة باعتماد (حساب) هذه المادة – دون أخذها في المدرسة- لمَنْ أتمها في البرنامج الصيفي بنجاح؟ ما الآثار السلبية والإيجابية المترتبة على الطالب الذي أنهى دراسة هذا المساق؟ هل لاختبارات الوضع المتقدم صلة بالموضوع؟ هل تتغير السياسة تجاه هذا الأمر بانتظام؟ برّر إجابتك.

REFERENCES

Adams, C. M., & Cross, T. L. (1999/2000). Distance learning opportunities for academically gifted students, *Journal of Secondary gifted Education*, 11 (2). 88-96.

Alamprese. J. A., Erlanger. W. j., & Brigham. N. (1988). *No gift wasted: Effective strategies for educating highly able disadvantage students in math and science.* (Vols. 1-2). USOE contract #300-87-015.

Archambault Jr., F X., Westberg. K. L., Brown. S. W., Hallmark, B. W., Emmons. C. L., & Zhang. W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom Teachers.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Barnett. L. B., & Durden. W. G. (1993). Education patterns of academically talented youth, *Gifted Child Quarterly*, 37, I61- 168.

Bartkovich. K. G., & Mezynski. K. (1981). Fast- paced pre-calculus mathematics for talented junior-high students: Two recent SMPY programs. *Gifted Child Quarterly*, 25. 73-80.

Benbow. C. P., Perkins. S., & Stanley, J.C. (1983), Mathematics taught at a fast pace: A longitudinal evaluation of SMPY's first class. In C. P. Benbow & J-C. Stanley (Eds.) *Academic Precocity: Aspects of lts Development* (pp. 51-78). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Benbow. C. P., & Stanley. J.C. (Eds.). (1983). *Academic precocity : Aspects of its development.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bloom. B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballantine.

Brody, L., & Fox, I. H. (1980). An accelerative intervention program for mathematically gifted girls. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.). *Women and the mathematical mystique* (pp. 164- 178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brounstein, P. J., Holahan, W., & Sawyer, R. (1988). The expectations and motivations of gifted students in a residential academic program: A study of individual differences. *Journal for the Education of the Gifted,* 11, 36-52.

Coleman. J., & Fults, B. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparison, *Gifted Child Quarterly,* 26, 116- 120.

Coleman. J., & Fults. B. (1985). Special-class placement, level of intelligence, and the self-concepts of gifted Children: A social comparison perspective. *Remedial and Special Education.* 6 (1), 7- 12.

Colson, S (1980). The evaluation of a community-based career education program tor gifted and talented students as an administrative model for an alternative program, *Gifted Child Quarterly.* 24, 101-106,

Confessore, G. J. (1991) What became of the kids who participated in the 1481 Johnson Early College Summer Arts Program? *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 64-82.

Cooley. M. R., Cornell, D. G., & Lee, C. C. (1991), Peer acceptance and self-concept of Black students in a summer gifted program. *Journal for the Education of the Gifted*, 14. 166-170,

Cox, J., Daniel, N., & Boston. B. O. (1985). Educating able learners: Programs and promising practices. Austin: University of Texas Press.

Delcourt, M. A. B., Lloyd. B. H., Cornell. D. G., & Goldberg, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning out comes.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Feldhusen, J., & Sokol, L. (1982). Extra -school programming to meet the needs of gifted youth: Super Saturday. *Gifted Child Quarterly*, 26, 51 -56.

Ford, D. Y. 1996(). *Reversing underachievement among gifted Black students.* New York: Teachers College Press.

Fox, L. H., Brody, L., & Tobin, D. (1985). The impact of early intervention programs upon course-taking and attitudes in high school. In S. F. Chipman. L. R. Brush, & D. M. Wilson (Eds.), *Women and mathematics: Balancing the equation* (pp. 249-274). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goldstein, D., & Wagner, H. (1993). After school programs, competitions, school Olympics. and summer programs. In K. A. Heller. F. J. Monks. & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 593-604). New York: Pergamon Press.

Haensly, P. A., & Lehmann, P. (1998). Nurturing giftedness while minority adolescents juggle change spheres. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9, 163-178.

Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self- concept. *Review of Educational Research*, 63, 449- 465.

Karnes, F. A., & Riley, T. L. (1996). *Competitions: Maximizing your abilities.* Waco, TX: Prufrock.

Kolitch, E. R., & Brody, L. (1992). Mathematics acceleration of highly talented student: An evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 39, 78- 96.

Kolloff, P. B., & Moore, A. D. (1989). Effects of summer programs on the self-concepts of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12. 12, 268- 276.

Lewis, G. (1989). Serving the gifted in rural areas. Telelearning: Making maximum use of the medium. *Roeper Review*, 11, 195- 202.

Limburg-Weber, (1999/ 2000). Send them packing: Study

abroad as an option for gifted students. *Journal of Secondarv Giftcd Education*, 11(2), 43- 51.

Lynch, S. J. (1992). Fast-paced high school science for the academically talented: A six year perspective. *Gifted Child Quarterly*, 36,147-154.

Lynch. S, J. (1990). Credit and placement issues for the academically talented following summer studies in science and mathematics, *Gifted Child Quarterly*. 34, 27- 30.

Lynch, S.J., & Mills, C. J. (1990). The Skills Reinforcement Project (SRP): An academic program for high potential minority youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 364-379,

Maddux, C. D., Scheiber, L. M., & Bass. J.E. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26, 77- 81.

McBride, R. O., & Lewis. (1993). Sharing the resources: Electronic outreach programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 372-386.

McCarthy, C. R. (1999). Dual enrollment programs: Legislation helps high school students enroll in college courses. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 24- 32.

Mills, C. J. Albard, K. E., & Lynch, S. J. (1992). Academically talented students' preparation for advanced- level courses after an individually - paced pre-calculus class. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 3-17.

Olszewski- Kubilius, P. (1998). Research evidence regarding the validity and effects of talent search educational programs. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 134-138.

Olszewski-Kubilius, P. (1989). Development of academic talent: The role of summer programs. In J. VanTassel- Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self and the school* (pp. 214-230). New York: Teachers College Press.

Olszewski-Kubilius p., & Grant, B. (1996). Academically talented females in mathematics: The role of special programs and support from others in acceleration, achievement and aspiration. In K. D. Noble & R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives female talent development* (pp. 281-291). Cresskill, NJ: Hampton Press. Olszewski-Kubilius P., Grant. B., & Seibert, C. (1993). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review*, 17, 20-25.

Olszewski, P., Kulieke, M., & Willis, G. B. (1987, Summer). Changes in the self-perceptions of gifted students who participate in rigorous academic programs. *Journal for the Education of the Gifted.* 10, 287-303.

Olszewski-Kubilius, P., Kulieke. M. j., Willis. G. B., & Krasney. N. (1989). An analysis of the validity of SAT entrance scores for accelerated classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 13. 37-54.

Olszewski-Kubilius, P., Laubscher, L., Wohl, V., & Grant, B. (1996). Issues and factors involved in credit and placement for accelerated summer coursework. *Journal of Secondary Gifted Education,* 8(1), 5-15.

Olszewski-Kubilius. P., & Limburg-Weber, L. (1999). *Designs for excellence: A guide to educational program options for academically talented middle and secondary students*. Evanston, IL: Center for Talent Development, Northwestern University.

Rimm, S. (1991). Underachievement and super achievement: Flip sides of the same psychological coin. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd Ed.) (pp. 416-434). Boston: Allyn & Bacon.

Sawyer, R. N., DeLong. M. R., & von Brock, A. B. (1987). By-mail learning options for academically talented middle-school youth. *Gifted Child Quarterly*, 3, 118- 120.

Stanley, J. C. (1976). Special fast-mathematics classes taught by college professors to fourth through twelfth graders. In D. P. Keating (Ed.), *Intellectual talent: research and development*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Subotnik, R. F., Miserandino, A. D., & Olszewski-Kubilius, P. (1996). Implications of the Olympiad studies for the development of mathematics talent in schools. *International Journal of Educational Research*, 25, 563-573.

Subotnik, R. F., & Steiner, C. L. (1994). Adult manifestations of adolescent talent in science: A longitudinal study of 1983 Westinghouse Science Talent Search winners. In R. F. Subotnik and K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent.* (pp. 52-76). Norwood, NJ: Ablex.

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1991). Ten-year longitudinal follow-up of ability matched accelerated and unaccelcrated gifted students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 528-538.

Tallent-Runnels, M. K., & Candler-Lotven. A. C. (1996). *Academic competitions for gifted students: A resource book for teachers and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Thompson, M. (2001). Developing verbal talent. Evanston, IL: Center for Talent Development, Northwestern University.

VanTassel-Baska, J. (I988). Curriculum design issues in developing a curriculum for the gifted. In J. Van Tassel- Baska (Ed.), *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel-Baska, J., Patton, J., & Prillaman, D. (1990). The nature and extent of programs for the disadvantaged gifted in the United States and territories. *Gifted Child Quarterly*, 34, 94-96.