دور البرامج الصيفية في تطوير مواهب الطلاب الموهوبين

بولا أولزيسكي- كوبيليوس

مقدمة

هناك تاريخ طويل للمؤسسات الثقافية داخل الولايات المتحدة التي تقدم برامج أكاديمية للأطفال الذين يعيشون في مجتمعاتهم المحلية. وتشمل هذه المؤسسات المتاحف ومنظمات الفنـون وغير ذلك. وبصـورة عامة، أُعدِّت هذه البرامج للأطفال من ذوي القدرات المختلفة في المجالات كلِّها. ويجري أيضاً على نحوٍ متزايد تطوير البرامج الخاصة بالأطفال الموهوبين أكاديميّاً التي تنفّذ خارج ساعات الدوام المدرسي الاعتيادي، خاصة من قبل الجامعات والكليات.

لماذا توجد البرامج الخاصة؟

هنـاك سـؤال مهم وهو: ما المبرر لوجـود برامج خاصة للطـلاب الموهوبين؟. هل هي ضروريـة؟ إذا كان الأمر كذلك، فما السبـب؟ يعتقد كثير من الأفراد من خارج المدرسة، أن البرامـج التربوية تُعد ضرورية على نحوٍ مطلق للأطفال الموهوبين بسبب حاجاتهم التعليمية الخاصـة (Olszewcki–Kubiius, 1989). تقدم هذه البرامج بصـورة نموذجية مستوى من التحـدي وسرعة التقدم في التعلم الأكثر ملاءمة للقـدرات العقلية للطلاب الموهوبين، وهي تختلف كثيراً عن تلك التي يواجهونها داخل المدرسة. وتتوافر فرص كثيرة للاستقصاء المستقل، والدراسة المعمقة لموضوع متخصص، وتعلم مسرَّع (Accelerated Learning). وأما بالنسبة لكثير من الأطفال الموهوبين، فتعدّ هذه التجربة الأولى لهم في مجال تعريضهم لموقف تعليمي

يتطلب الدراسة والعمل المكثف. وباختصار، غالباً ما تكون هذه هي المرة الأولى التي ينهمكون فيها في التعلم، ويواجهون تحدّياً حقيقيّاً.

وهنـاك مبـرر آخر للبرامج الصيفية، وهـو أن عملية تطوير الموهبة قـد تتطلب تعليماً مكثفاً إضافيّاً يتجاوز حدود ما يمكن للمدارس أن تقدمه أو ترغب في تقديمه – حتى المدارس المتميزة (Bloom, 1985). ومن المعروف جيداً والمقبول على نطاق واسع أن تنمية المواهب الموسيقية أو الرياضية لمستوى مرتفع يتطلب دروساً ومعلمين متخصصين، وساعات طويلة مـن الدراسة المتفانية على مدى سنوات. وفي هذه المجالات، عادة ما توفر برامج المدارس (باستثناء المدارس المخصصة للفنون) تعريفاً أوليّاً لمجال الموهبة وميداناً لعملية اكتشاف المواهب من قبل مدربين أو معلمين. ويتوقع الآباء أن يكملوا تعلم أطفالهم ونموهم من خلال البرامـج والدروس الخارجية. وبالمثل، بيّنت البحوث أن العلماء والكتّاب الموهوبين وغيرهم يقضـون وقتاً طويلاً في التعلم من الآباء والموجهين ضمن مجـال مواهبهم، أو من المحاولة والدراسة وحدهم (Piirto, 1992; VanTassel–Baska, 1995). ويحدث قسم كبير من التعلم خارج نطاق المدرسة، بشكل مستقل أو غير رسمي (Olszewski–Kubilius & Lee, 2004b). ومثلما هو الحال بالنسبة للمواهب الموسيقية والرياضية، فإن الأبوين قد لا يكونان على دراية كافيـة بتلمذة طفلهما ضمـن مجال موهبته إلى أبعد من حد معيّن، أو بتوفير المواد التعليمية الملائمة. وحتى في أفضل المدارس، قد لا يكون مقدار التعليم المقدم للطفل في مجال معيّن كافياً لتنمية الموهبة، أو تلبية نهم الطفل إلى التعلم (Thompson, 2001).

وحتى في حالة تمكّن أحد الأبوين أو المعلم من توفير التعليم الإضافي، فإن الأطفال الموهوبين أكاديميّاً بحاجة إلى اكتساب أصدقاء والتفاعل مع الزملاء من ذوي القدرات العقلية المتشابهة. ويقضي أغلب الأطفال الموهوبين أكاديميّاً قليلاً من وقتهم داخل المدرسة ضمن فصول متجانسة مـع سائـر الأطفال الموهوبيـن (Archambault et al, 1993; Cox, Daniel, & Boston, 1985). وينصـبّ التركيـز في أغلب المدارس على تجميع الأطفـال بناءً على العمر وليس القدرة. ومن ناحيـة أخرى، تميل بقية الفصول التي تضم طلاباً موهوبيـن إلى تعزيز الصداقات المبنية على الاهتمامـات المشتركة والأولويات، وتقدم أيضاً دعماً اجتماعيّـاً عامّاً للأنشطة التربوية وتطوير

المواهب (Olszewski–Kubilius, Grant, & Seibert, 1993). يضاف إلى ذلك أن هذه الترتيبات يمكن أن تقدم قدراً أكبر من التحفيز العقلي والتحدي.

ومن بين الأسباب الأخرى التي تسوّغ وجود برامج خارج المدرسة خاصة بالأطفال الموهوبين، فشل المدارس في تأمين ما تحتاج إليه هذه الفئة من الأطفال، وخصوصاً المجموعات الفرعية ذات الاحتياجات الخاصة، مثل المجموعات غير الممثلة و/أو طلاب الأقليات ضعاف التحصيل (Alamprese, Erlanger, & Brigham, 1988; Ford, 1996; VanTassel–Baska, Patton, & Prillaman, 1991) وذوي الموهبة العالية. وتتضمن الأسباب عدم توافر التمويل أو المصادر الأخرى، وعدم توافر المعلمين المؤهلين، ووجود أعداد قليلة جدّاً من الطلاب لإقامة فصول دراسية في المناطق الريفية، والاحتياجات التي لا يمكن تلبيتها في برامج الموهوبين ضمن المدارس المحلية. وغالباً ما كانت مطالبة أولياء الأمور بالفرص الخاصة هي المحفّز لتطوير برامج خارج المدرسة.

وأخيراً، يمكن أن تكون البرامج الخاصة المعدّة للأطفال الموهوبين أكاديميّاً ضرورية لحمايتهم من بعض أشكال تدني التحصيل، أو عادات الدراسة السيئة التي تنتج عن الصفوف «السهلة» أو «المملّة» (Rimm, 1991) والافتقار إلى دعم الأقران للتحصيل الأكاديمي. وبذلك، أصبحت برامج خارج المدرسة الخاصة جزءاً حيويّاً من عملية تعليم الشباب الموهوبين.

وعلاوةً على ذلك، فقد ازدادت البرامج الخاصة المعدة للطلاب الموهوبين مع ظهور ونموّ البرامج الإقليمية للبحث عن المواهب داخل الولايات المتحدة. وتجري بعض البرامج مثل مركز جامعة نورث ويسترن لتنمية المواهب Northwestern University's Center for Talent Development– NUCTD، وبرنامج جامعة دوك لاكتشاف المواهب Duke University's Talent Identification Program، ومركز الشباب الموهوب بجامعة جونز هوبكنز Center for Talented Youth (CTY)، وبرنامج جامعة دينفر Denver University، ومركز جبال روكي للبحث عن المواهب في جامعة دينفر Denver University's Rocky Mountain Talent Search وغيرها، عمليات إقليمية للبحث عن المواهب الأكاديمية باستخدام اختبارات أعلى من مستوى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وأسهمت هذه البرامج وغيرها في

الدول المختلفة في نمو البرامج الصيفية المخصصة للطلاب الموهوبين من خلال توفير نظام اكتشاف فعّال ومقتصد يشمل ما يزيد على 250,000 طالب سنوياً. وتنتج هذه البرامج أدلّة للبرامج الصيفية المتوافرة، وتجعلها متاحة للمشاركين في عمليات البحث عن المواهب، ممّا يؤدي إلى زيادة المعرفة بها وكذلك الوصول إلى مثل هذه الفرص الموجودة خارج المدرسة.

قضايا عامة مرافقة للبرامج الخاصة

بغض النظر عن الجهات التي ترعى البرامج الخاصة أو محتواها، هناك بعض القضايا العامة التي تنجم عن وجودها.

العلاقة مع البرامج داخل المدرسة

هناك قلق شائع بين المربين ناجم عن الترابط بين البرامج داخل المدرسة والبرامج خارجها. في حين تقدّم كثير من البرامج المدرسية التربوية الإضافية مساقات من النوع الإثرائي فقط، إلا أن بعض البرامج تمكّن الطلاب الموهوبين من الالتحاق بمساقات عادةً ما تكون متوافرة في المدارس (على سبيل المثال، مساق الجبر) في البرامج الصيفية الخاصة وأيام السبت، أو من خلال برامج التعلّيم عن بُعد. وعندما يلجأ الطلاب إلى تسريع أنفسهم ضمن محتوى دراسي معيّن بوساطة برنامج خاص في الصف السابع أو الثامن، يمكن أن يترتب على ذلك آثار فورية وآثار طويلة المدى. وتتضمن الآثار الفورية كيفية استجابة الطالب للمساق التعليمي الذي انتهى منه للتوّ، ونوع المساق الذي سيلتحق به الآن. وتتضمن الآثار طويلة المدى كيفية استيعاب طالب السنة الثانوية الأولى الذي أنهى جميع مساقات الرياضيات التي تقدمها المدرسة الثانوية. وقد تعمل المدارس جاهدة على تثبيط الطلاب عن الالتحاق بالبرامج الخاصة بسبب قضايا الترابط هذه، أو أنها قد تعيق الطلاب بشكل غير مباشر من خلال عدم الاستجابة لهم على نحوٍ ملائم بعد التجربة. وأظهرت الأبحاث أن طلاب المرحلة الثانوية الذين أتموا المساقات الدراسية خلال البرامج الصيفية غالباً لا يحصلون على اعتراف بمثل هذا المجهود، وأن الكثير منهم لا يوضعون حتى في المجال الملائم من المحتوى (Olszewski–Kubiius, Laubscher, Wohl, & Grant, 1996) على الرغم من أن الأبحاث وثّقت باستمرار أن أولئك الطلاب مهيَّئون على نحوٍ جيد للمساقات اللاحقة، وأنهم

ينجحون فيها بصورة فعلية (Kolitch & Brody, 1992; Mills, Ablard, & Lynch, 1992). بل يتعين حتى على بعض الطلاب إعادة المساقات التي تلقوها خلال فترة الصيف في مدارسهم المحلية (Olszewski–Kubilius, 1989)، ولا يوجد أمر أكثر إحباطاً لطالب جيد– خصوصاً من يبحث عن مساقات تحدٍّ ضمن برامج خاصة – من إجباره على إعادة مساق أو عدم السماح له بالاستمرار في المساق الآتي وفقاً للتسلسل.

الوصول إلى البرامج الخاصة

ترعى مؤسسات التعليم العالي في معظم الأحيان البرامج الخاصة في الصيف وأيام العطلة الأسبوعية. وغالباً ما تتطلب البرامج أقساطاً دراسية؛ وعليه، تكون هذه البرامج ببساطة خارج متناول الكثير من الطلاب الموهوبين أكاديميّاً من ذوي الأوضاع الاقتصادية المتدنية. أما بالنسبة إلى طلاب الأقليات، فهناك احتمال قليل لاكتشافهم على أنهم موهوبون، وبالآتي يقل احتمال إلحاقهم ببرامج خاصة داخل مدارسهم (Alamprese et al., 1988; VanTassel–Baska et al., 1991). وهم أيضاً أقل تمثيلاً في اختبارات البحث عن المواهب وبقية برامج خارج المدرسة، ولكن طلاب الأقليات الموهوبين، خصوصاً الأقل حظّاً من الناحية الاقتصادية، في حاجة ماسة إلى الخدمات التي توفرها تلك البرامج الخاصة. وغالباً ما تُعدّ تكاليف البرامج الصيفية الداخلية مرتفعة للغاية حتى بالنسبة للأسر متوسطة الدخل، وقد تكون أيضاً البرامج التي توفر وسائل التنقل بعيدة جدّاً عن المناطق ذات الطابع الريفي، خاصة. وعليه، فإنه على الرغم من النظرة المتزايدة إلى البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت على أنها جوهرية لتنمية المواهب، لكن الوصول إليها غالباً ما يكون محدوداً بالنسبة للطلاب الموهوبين الأقل حظّاً من الناحية الاقتصادية، وأولئك الموجودين في المواقع الجغرافية الغنية بالموارد الطبيعية.

لقد أصبحت برامج التعلّيم عن بُعد متاحة على نحوٍ متزايد في مجتمعنا ذي التوجه التكنولوجي، خصوصاً المساقات المقدمة على شبكات الإنترنت، ولكنها أيضاً تتضمن بصورة اعتيادية نفقات دراسية تجعلها بعيدة عن متناول أولئك الطلاب (Adams & Cross, 1999/2000).

النماذج التعليمية وأنواع البرنامج

تتفـاوت البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت من أوجه عديدة، مثل المحتوى، والمدة، والكثافـة، والجهـة الراعية، والهدف العام. ويتوافـر الكثير من النمـاذج والبرامج التعليمية المختلفـة. وتُعد السمات العامة للبرامج مهمة نظراً إلـى أنها تحدّد نوع الطلاب الذين تكون هـذه التجربة ملائمة لهم بصورة أكبـر. وتُعد البرامج الصيفية التي تقـدّم مساقات تسريع مكثفـة أكثر ملاءمة للطلاب الأعلى قدرة والذين يتمتعون بمهارات دراسية جيدة وقدرة على التعلّـم المستقـل (Bartkovich & Mezynski, 1981; Benbow & Stanley, 1983; Lynch, 1992; Olszewski–Kubilius, Kulieke, Willis, & Krasney, 1989). وتستخدم هذه البرامج عادة تقنيات، مثل اختصار المناهج[1] زمنيّاً telescoping، أو ضغطها[2] compacting لخفض الفتـرة الزمنيـة التي يقضيها الطلاب خـلال المساق بمقدار 50%. وتناسـب البرامج، التي توفر فرصة للطلاب لدراسة موضوع واحد بتعمق كبير، الطلاب من ذوي الاهتمامات المكثّفة والمركّزة (VanTassel–Baska, 2006) ومجالات محدّدة من المواهب. ويمكن للبرامج توفير فرصـة للطلاب لتجربة مساقات مختلفة (على سبيل المثال، يأخذ الطلاب حصة واحدة في الصباح، وحصة أخرى في فترة ما بعد الظهر). وتكون بعض برامج أيام السبت برامج ذات هـدف واحد محدد، ترمي إلى التوعية بالمجالات الوظيفيـة، وتركز أيضاً بصورة أساسية أو تعـرّف الطلاب بمجـال دراسي معيّن، في حين تدمجُ بقية البرامج الصيفية هذا الأمر بشكل جزئـي ضمن دروسهـا الأكاديمية. وتقدم بعض البرامج دروساً نمطيـة للمدارس الابتدائية والثانويـة أو المرحلة الجامعيـة بهدف تسريع الطلاب في مواد دراسية معيّنة، في حين تقدم برامـج أخرى للمدارس المحلية أنواعاً إثرائية مـن الدروس التي عادة مـا تمتلك نسبة أقل مـن مشكلات الترابـط (Feldhusen & Sokol, 1982). ويمكـن أن تتضمن البرامج عمليات التلمـذة وبرامج التلمذة (Mentership) والتدريب الميداني (Internship) بوساطة شخص

1. هي فصول دراسية أو برامج دراسية تقل مدة الدراسة فيها عن الفصول العادية ومن خلال هذه البرامج يستطيع الطالب الانتهاء من دراسة المادة المقررة قبل أقرانه في الفصول العادية - المراجع.

2 هو أحد أساليب التسريع وإزالة أجزاء من المقرر التي سبق أن درسها الطلاب وأتقنوها، حيث يُعفى الطالب من دراسة الأجزاء التي سبق أن أتقنها مع إزالة الحشو أو المكرر، وإضافة بدلاً منه بعض الأنشطة من الصفوف الآتية أو الأنشطة الاثرائية الأخرى- المراجع.

بالـغ متخصصـ بالمهنة. وتوفـر بعض البرامج الصيفيـة أيضاً فرصـاً للدراسة في الخارج (Limburg–Weber, 1999/2000).

تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوجدانية

تُلبي البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت الحاجات العقلية للأطفال، وكذلك حاجاتهم الاجتماعية الوجدانية (Olszewsk– Kubilius & Lee, 2004a). وأما بالنسبة لبعض الأطفال الآخرين، فيمكن أن تمثل الرغبة في وجود مجموعة أقران متماثلين عقليّاً السبب الأكثر أهمية للسعي وراء البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت. ومع ذلك، فإن البرامج الصيفية الداخلية التي تستمر لأسبوعين على الأقل، وبرامج أيام السبت التي توفر من ثمانية إلى عشرة أسابيع مـن التواصل، ستعمل على توفير أفضل سياق اجتماعـي لإقامة علاقات وصداقات مستدامة مع الأقران.

الدراسة في الخارج

تُعـد الدراسـة فـي الخارج فـي أثنـاء الصيـف أو السنـة الأكاديميـة أحـد الخيارات بالنسبـة لطـلاب المدارس الثانويـة الكبـار. وتُنظـم البرامج خـلال العـام الدراسي على صـورة برامـج ضيافـة مـع حضـور مدرسـة محلية ودروس خاصـة بتعلـم اللغـة الأجنبية (Limburg–Weber, 1999/2000; Olszewski–Kubiius & Limburg–Weber, 2003). وعادة مـا تتضمن البرامج الصيفية السفر مصحوبـاً بدراسة ثقافة البلد المضيف ولغته. وتتضمن منافع برامج الدراسة في الخارج زيادة سهولة تعلم لغة أخرى، وتوسيع وجهات النظر الثقافية (Olszewski–Kubiius & Limburg–Weber, 2003). وتُعد هذه البرامج أكثر ملاءمة للطلاب الراغبين في تعلم لغة أجنبية والباحثين عن وجهات نظر عالمية أكثر اتساعاً.

وتحـاول بعض البرامج خدمـة الطلاب الموهوبيـن من ذوي القدرات فـوق المتوسط؛ فـي حيـن تركـز برامج أخـرى على المجموعـات الأكثـر تجانساً، منهـا على سبيـل المثال، مجموعـة الطلاب ذوي الموهبة الفائقة. وعادةً مـا تستعمل البرامج الأحدث عهداً اختبارات مـن خـارج المستـوى (off–level testing) بوصفهـا وسيلـة لتمييـز المستويـات العليا من المواهـب ضمن مجـال معيّن. وتستهدف بعضـ البرامج بشكل نمطي الطـلاب الأقل تمثيلاً

فـي برامـج الموهوبين، مثل طلاب الأقليات أو الأقل حظّاً مـن الناحية الاقتصادية أو الإناث (Brody & Fox, 1980; Fox, Brody, & Tobin, 1985; Haensly & Lehmann, 1998). وتُعد خصائصـ البرامج الخاصة مهمة بالنسبة للتربويين ممـن يتعين عليهم الاستجابة لكل من: خبرات الطلاب على مستوى المدارس المحلية، وأولياء الأمور ممن يبحثون عن البرامج التي ستعمل على زيادة تنمية مواهب أطفالهم، والطلاب الموهوبين الذين يتوقون إلى بيئات تعلم مناسبة وداعمة وممتعة.

مزايا البرامج خارج المدرسة استناداً إلى الأبحاث

يعتقـد منظمو البرامج الخاصة أن الطـلاب الموهوبين ينتفعون على نحوٍ كبير من تلك البرامج. توجد أدلة بحثية تتعلق ببعض هذه الفوائد المستخلصة، وستراجع هذه الأبحاث في القسم الآتي. وتتضمن الفوائد ما يأتي (Olszewski–Kubilius, 1989):

- إدراك زيادة الدعم المخصص للتعلم والتحصيل بسبب التجميع المتجانس مع سائر الطلاب الموهوبين، والدعم المقدم من المعلمين والموجهين.
- المشاعر الإيجابية بناءً على الوجود في وضع تعليمي يوفر مطابقة أكثر ملاءمة بين القدرة العقلية للطالب وتحدي المساق التعليمي أو صعوبته.
- تنمية المهارات الدراسية نتيجة للانغماس في مساق يتضمن تحدياً عقلياً.
- تنمية الاستقلالية وتعزيز مهارات الحياة العامة داخل برامج الإقامة الداخلية بسبب العيش بعيداً عن البيت اعتماداً على الذات.
- زيادة المعرفة حول طبيعة برامج الجامعات والكليات.
- رفع سقف التوقعات والطموحات الخاصة بالتحصيل التربوي على نحو ما تظهر على صـورة طموحات دراسية ووظيفية عالية؛ بسبب النجاح داخل بيئات تعلمية تتضمن التحدي.
- تعزيز تقبل المخاطرة على نحو ما يظهر في صورة البحث عن بيئات دراسية أخرى تتضمن التحدي؛ نتيجة لتطوّر الفرد اجتماعياً وعقلياً.

obeikandl.com

- النمو في عمليات تقبل الآخرين، والمعرفة بالثقافات المختلفة، ووجهة النظر العالمية نتيجة للعيش مع مجموعات متنوعة من الطلاب ومجالستهم.
- الاختبار الذاتي للقدرات بناءً على التسكين (Placement) داخل وضع يتضمن تحدياً عقلياً، وعمليات إعادة تقويم لاحقة للأهداف، وإعادة ترتيبها، مما قد يزيد من تقدم الطالب في الوصول للتميز.

بحوث عن تأثيرات البرامج الخاصة

يهتم أولياء الأمور والمربون والباحثون بتأثيرات البرامج الخاصة في مفاهيم الذات self–concepts، وتقدير الذات self–esteam، وإدراكات الذات self–Perceptions لدى الطلاب الموهوبين. ويتطلع الطلاب وأولياء الأمور إلى هذه البرامج بسبب اعتقادهم أنها سوف توفر بيئة أفضل وأكثر ملاءمة من الناحية الاجتماعية، والوجدانية، والأكاديمية. وتقترح الأبحاث بصورة عامة، أن تلك البرامج تمثل خبرات إيجابية لمعظم الطلاب.

وأظهرت أبحاث سابقة أن الأطفال الموهوبين يميلون إلى الحصول على أعلى الدرجات بناءً على مقاييس مفهوم الذات العالمية عند مقارنتهم بالأطفال غير الموهوبين (انظر Hoge & Renzulli, 1993, and Olszewski, Kulieke, & Willis, 1987، لمراجعة أدبيات الدراسات هذه). وبالآتي، في حين لا ترتبط الموهبة في حد ذاتها بانخفاض مستويات تقدير الذات، فإن السؤال هو: هل ينتج عن تسكين الطفل في برنامج خاص بالطلاب الموهوبين تغيرات في تقدير الذات أو إدراك الذات؟ وعلى نحو ما لاحظت أولزيسكي وآخرون (Olszewski et al., 1987)، فإن التغير في البيئة، الذي يتضمن تغيراً في الأصدقاء، والمناخ الاجتماعي، و/أو الصعوبة الأكاديمية أو التحدي، يمكن أن يؤثر في إدراك الذات. وتنتج مثل هذه التغيرات عن إعادة تقويم الفرد لقدراته في مجال معيّن استناداً إلى مجموعة مرجعية جديدة – تتكون في هذه الحالة من مجموعة أقران

متماثلين عقليّاً. وهذا غالباً ما يشار إليه بأثر السمكة الكبيرة في البركة الصغيرة [3] (big fish–little–bond–effect–BFLPE) الذي صاغه الباحث هيربرت مارش (Herbert Marsh (Marsh & Hau, 2003). أجرى مارش وزملاؤه دراسة عبر الثقافات تضمّنت عينة كبيرة، أظهرت وجود أثر سلبي دائم يتعلق بالتحاق الطلاب بمدارس انتقائية أكاديميّاً في مفهوم الذات الأكاديمي.

وتوصّل كل من ديلكورت ولويد وكورنيل وجولدبيرغ (Delcourt, Loyd, Cornell, and Goldberg, 1994) إلى نتائج مماثلة بالنسبة لبعض نماذج برامج الموهوبين – خصوصاً، الإدراكات المتدنية للكفاية الأكاديمية بين الطلاب في صفوف أو مدارس الموهوبين المتجانسة مقارنة بالطلاب في أنواع أخرى من البرامج. ومع ذلك، عبّر الطلاب عن شعورهم بالرضا تجاه شعبيتهم، وعدد الأصدقاء المكتسبين في مدارسهم الخاصة، في أنواع البرامج كافة التي خضعت للدراسة. واستنتج روجرز وسبان (Rogers and Span, 1993) من خلال تعليقهما على نتائج تحليل بعدي لدراسات تتعلق بالتجميع المبني على القدرات، أن هذا التجميع سواء أكان للتعليم العادي أم الإثرائي فإن له تأثيراً ضعيفاً في تقدير الذات الخاص بالطلاب الموهوبين. ووجدا أيضاً انخفاضاً قليلاً في تقدير الذات عند بداية التجميع للدوام الكامل، ولكن بالنسبة لبرامج الموهوبين الخاصة لم يلاحظ أي انخفاض دال. كما وجدت زيادة قليلة، ولكنها إيجابية في تقدير الذات المتعلقة بالبرامج الإثرائية.

وأظهرت الدراسات أيضاً التي أجريت بصورة خاصة على الأطفال الملتحقين ببرامج خاصة أو برامج أيام السبت نتائج متفاوتة. وقاس كل من كولوف ومور (Kolloff and Moore, 1989) مفاهيم الذات لطلاب من الصف الخامس وحتى العاشر الملتحقين بثلاثة أنواع مختلفة من البرامج الصيفية الداخلية التي تمتد لأسبوعين. وأشارت نتائجهما إلى أن مفاهيم الذات

3. هذا المصطلح أطلقه هيربرت مارش وروّج له ماثيو غاردنر. ويفترض هذا الأثر أن إدراك الذات عند الطالب يرتبط سلباً بقدرة زملائه في المدرسة. وعلى هذا الأساس فإن إدراكات الذات لا تعتمد فقط على إنجازات الطالب الأكاديمية، ولكن أيضاً على إنجازات الآخرين في المدرسة التي يدرس فيها. وتتلخص فكرة هذا الأثر في أن الطلاب من ذوي القدرة المتدنية أو المتوسطة قد يفضلون الذهاب إلى مدرسة ذات قدرات منخفضة بدلاً من مدرسة ذات قدرات عالية لأن ذلك سيكون أفضل لمفهومهم لذاتهم- المراجع.

كانت أكثر إيجابية عند نهاية البرنامج مما كانت عليه في بدايته، حيث قيست باستخدام أداتين منفصلتين. ولكن التغيرات تراوحت على أي حال ما بين صغيرة إلى متوسطة. ويفترض المؤلفان أن زيادة مفهوم الذات ناتج عن الوسط الأكاديمي الأكثر ملاءمة وتقبل أكبر من الأقران.

ووجدت فانتاسل- باسكا وكوليك (VanTassel-Baska & Kulieke, 1987) زيادة في تقدير الذات لدى طلاب الصفوف من السابع إلى التاسع الملتحقين ببرنامج صيفي مصمم لتعزيز تنمية المواهب العلمية.

ومع ذلك، لم تتكرر هذه النتائج في الصيف الآتي حيث أظهرت النتائج عدم وجود تغيرات قبل البرنامج وبعده بناءً على أداة مخصصة لقياس تقدير الذات العالمي global self-worth. واستعملت أولزيسكي وآخرون (Olszewski et al., 1987) أداة لتقويم مجالات مختلفة من مفهوم الذات مع طلاب من مرحلة السابع وحتى التاسع الملتحقين ببرنامجين من البرامج الصيفية الداخلية، وقيس مفهوم الذات لدى الطلاب قبل البرنامج، خلال اليومين الأول والأخير من البرامج. وأظهرت النتائج انخفاضاً في مفهوم الذات الأكاديمي بمرور الوقت، وانخفاضاً أولياً ما لبث أن ارتفع في مجال التقبل الاجتماعي، وتغيرات إيجابية بالكفاية الجسدية والرياضية خلال المساق الذي استمر على مدار البرنامج الممتد لثلاثة أسابيع.

وأورد كولي وكورنيل ولي (Cooley, Cornell, and Lee, 1991) أن الطلاب الأمريكيين من أصول إفريقيّة ممن التحقوا ببرنامج إثرائي صيفي داخل جامعة يسودها البيض قد تقبلهم الطلاب الآخرون، وكانوا أيضاً متقاربين من حيث مفهوم الذات وتقدير الذات الأكاديمي بناءً على قياس المعلمين. واستنتج أولئك المؤلفون أنه حتى البرامج الصيفية الخاصة بالطلاب الموهوبين التي يسودها البيض توفر بيئة داعمة للطلاب الموهوبين السود.

وباختصار، يمكن القول إنه على الرغم من اختلاط نتائج الأبحاث، إلا أنه يتضح حدوث تأثيرات سلبية للتسكين في البرامج الصيفية الخاصة، أو برامج نهاية الأسبوع تتعلق بتقدير الذات، ومفهوم الذات، وإدراكات الذات، بسبب مجموعة مقارنة ذات مستوى أعلى، لكنها عموماً ما تكون قليلة إلى متوسطة من حيث الحجم، ومن المحتمل أن تكون عابرة أو مؤقتة.

obeikandi.com

تأثيرات برامج التسريع الصيفية

يشتمل أحد أنواع النماذج التعليمية المستخدمة بكثرة في البرامج الصيفية، في مختلف أرجاء الولايات المتحدة، على مساقات الإجتياز السريع Fast–Paced. وظهرت هذه البرامج نتيجة لإنشاء المراكز الإقليمية للبحث عن المواهب لدى طلاب الصفين السابع والثامن التي بدأت منذ ما يزيد على ثلاثين عاماً. وعادةً ما تخصص مساقات الإجتياز السريع الصيفية للطلاب الحاصلين على درجات عالية وفقاً لاختبارات ACT أو SAT مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية الذين يوشكون على دخول الجامعة. وتوفر هذه البرامج مجموعة من مساقات الشرف للمدارس الثانوية التي يسعى طلابها لإكمالها ضمن إطار زمني مختصر (تُخفّض مئة وخمسون ساعة تعليمية داخل المدرسة إلى خمس وسبعين ساعة تعليمية خلال فترة الصيف). وتشجع الدورات الصيفية أيضاً التميز، والعمل الجاد، والاتجاه الإيجابي نحو الإنجاز الأكاديمي.

وأظهرت الأبحاث صلاحية درجات اختبار الاستعداد المدرسي SAT المستعملة بوصفها درجات فاصلة للالتحاق بهذه الأنواع من البرامج، وتساعد أيضاً في اختيار الطلاب الذين سيحققون النجاح الأكاديمي (Olszewski–Kubilius, 1998; Olszewski–Kubilius et al., 1989). وأظهرت الأبحاث أيضاً أن تحصيل الطلاب يكون مرتفعاً،حيث ينهي الطلاب في المتوسط، مساقين تمهيديين للتفاضل والتكامل الرياضي خلال خمسين (50) ساعة تعليمية (Bartkovich & Mezynski, 1981) ويكون أداؤهم أعلى في الاختبارات المقننة مقارنة بأداء الطلاب الذين أمضوا مدة عام كامل في دروس الرياضيات المماثلة (Stanley, 1976). ووجدت مستويات مماثلة من التحصيل بالنسبة لمقررات الإجتياز السريع للعلوم (Lynch, 1992). ويكون الأداء الأفضل في مثل هذه المقررات– خصوصاً الرياضيات– مرتبطاً بمهارات الدراسة المستقلة والمتقدمة (Olszewski–Kubilius et al., 1989) التي يمكنها التعويض إلى حدٍّ ما عن الدرجات الأولية لاختبار الاستعداد المدرسي الخاص بالقبول.

ويُعد الدليل المتعلق بكيفية استجابة المدارس لمقررات الإجتياز السريع (Fast–paced classes) مبهماً. وتتفاوت النسبة المئوية لاعتماد مقررات الإجتياز السريع عبر الدراسات، مع وجود تقارير بنسبة 80% لمجموعات فرعية من الطلاب ممن طلبوا بصورة

محددة الحصول على الانتساب (Credit) (Lynch, 1990) مقابل 50% من الطلاب الذين حقّقوا الكفاءة في المادة وفقاً لقياس الأداء على الاختبارات المقننة (Olszewski–Kubilius, 1989). ومن الأسهل لطلاب الفترة الصيفية الحصول على التسكين المناسب في وقت لاحق داخل مدارسهم المحلية بدلاً من الحصول على الإنتساب للدورات الصيفية (Lynch, 1990; Olszewski–Kubilius, 1989). وتتفاوت بالإضافة إلى ذلك، معدلات الإنتساب للمادة الدراسية، وتكون أعلى للموضوعات المنتظمة على نحوٍ تراكمي، مثل علم الجبر أو اللغة اللاتينية، في حين تنخفض للدروس الكلامية كالكتابة والأدب (Olszewski–Kubilius, 1989).

ويمكن تسهيل عملية منح الإنتساب من قبل المدارس للمساقات الصيفية بوساطة وكالة تربوية خارجية (Olszewski–Kubilius et al., 1996). وأورد كل من لي وأولزيسكي كوبيليوس (Lee and Olszewski–Kubilius, 2005) أنه بعد اعتماد برنامج صيفي في جامعة رئيسة في الغرب الأوسط في وقت لاحق من قبل الجمعية المركزية الشمالية للكليات والمدارس the North Central Association of Colleges and Schools – NCACS، تمكّن البرنامج من منح الاعتماد لطلاب المدارس الثانوية والمتوسطة ممن اجتازوا مساقات المدرسة الثانوية بنجاح، وارتفعت النسبة المئوية لطلاب البرامج الصيفية ممن التزمت مدارسهم بالاعتماد بصورة بارزة من 28% قبل الاعتماد إلى 64% على مدى ثماني سنوات بعد عملية الإنتساب.

وأظهرت الأبحاث أن البرامج الصيفية التسريعية يمكن أن تؤثر بصورة بارزة في الكثير من الجوانب المهنية، والخيارات الوظيفية، والطموح الخاص بالطلاب. وتشمل التأثيرات الموثقة التسكين المتقدم المبكر للطلاب في مساقات حساب التفاضل والتكامل في المدارس الثانوية، ودراسة مزيد من المساقات الجامعية في أثناء فترة الدراسة الثانوية، ومتابعة مساقات دراسية أكثر صعوبة في مواد الرياضيات، والالتحاق بكليات أكثر تنافسية من الناحية الأكاديمية، على حدٍّ سواء مع طلاب موهوبين لم يشاركوا في البرامج الصيفية (Barnett & Durden, 1993). ويظهر أن الطالبات اللاتي التحقن بدروس التسريع قد حقّقن الفائدة المرجوّة، خصوصاً اللواتي درسن الرياضيات خلال فترة الصيف (Olszewski–Kubilius & Grant, 1996). وقد عملت تلك الطالبات في وقت لاحق على تسريع أنفسهن بصورة أكبر في مواد الرياضيات، والتحقن بمزيد من

دروس التسكين المتقدم المختلفة الأنواع خلال الدراسة الثانوية، ومزيد من دروس الرياضيات أيضاً خلال الدراسة الجامعية، وشاركن بصورة أكبر في أندية الرياضيات math clubs. وغالباً ما تخصصن بشكل رئيس في الرياضيات أو العلوم خلال الدراسة الجامعية، ووجد لديهن طموح إلى التعليم العالي. ويساعد البرنامج الصيفي المصمّم خصيصاً للإناث الموهوبات في الرياضيات على إبقائهن بمستوى مماثل للطلاب الموهوبين بالرياضيات من حيث عملية تسريعهن بالرياضيات خلال الدراسة الثانوية (Brody & Fox, 1980; Fox et al., 1985). وأخيراً، تتضمن التأثيرات الإضافية للبرامج الصيفية على الإناث الالتزام الكبير بالعمل المتناسق طوال الوقت مستقبلا والطموح إلى التعليم العالي (Fox et. al) راجع أولزيسكي كوبيليوس (Olszewski–Kubilius, 1998) للاطلاع على ملخص الأبحاث المتعلقة ببرامج الإجتياز السريع الصيفية.

لماذا تؤثر البرامج الصيفية بهذه الطرق في الطلاب عموماً والإناث الموهوبات خاصة؟ من المرجح أنه عند نجاح الطلاب في تحدي مساقات التسريع، مثل الدروس الصيفية سريعة الوتيرة، فإن ثقتهم بقدراتهم تتعزز ممّا يمكنهم من اختيار فرص تعليمية أخرى تتضمن التحدي.

وتركز الكثير من البرامج خارج المدرسة الواردة في الدراسات المنشورة على مجموعات معيّنة من الطلاب الموهوبين ممن وجد أنهم بحاجة إلىخدمات خاصة؛ بسبب تمثيلهم الضعيف في برامج الموهوبين على مستوى المدارس. مثلاً، قدّم كل من لينش وميلز (Lynch and Mills, 1990) دروساً خلال فترة الصيف وأيام السبت لطلاب من مرحلة الصف السادس وهم من الأقليات ذوي الدخل المنخفض. ووفرت الدروس تعليماً في مجال الرياضيات وفنون اللغة. وأظهرت النتائج أن الطلاب أحرزوا مكتسبات كبيرة من خلال الاختبارات المقننة في الرياضيات (مع أنها لم تكن كذلك في القراءة) مقارنة بمجموعة مماثلة من الطلاب الذين لم يتلقوا تعليماً خاصّاً. وأورد المؤلفان أن نتائج بعض المكتسبات التي أحرزها الطلاب تُعزى إلى مشاركتهم في برامج الموهوبين داخل المدارس.

وأجرى كونفيسور (Confessore, 1991) دراسة تتبعية طولية لمجموعة من الطلاب الذين شاركوا في برنامج صيفي للفنون على مستوى الجامعة عُقد قبل عشر سنوات. وكان الطلاب من المراهقين في بداية الالتحاق بالجامعة وتلقوا دروساً في الفن، والموسيقى،

والرقص الشعبي، والمسرح، أو الكتابة الإبداعية. وأظهرت نتائج المسح بصورة عامة استمرار نشاط الطلاب في الفنون بعد البرنامج، وأن 83% منهم بيّنوا أن البرنامج ساعدهم على تأكيد هوياتهم بوصفهم فنانين. وكذلك أورد المشاركون أن التواصل مع سائر المراهقين الموهوبين فنياً كان له الفائدة الرئيسة من البرنامج. وعلى غرار البرامج الموجهة أكاديمياً، يمكن أن يكون للبرامج الخاصة خارج المدرسة المتخصصة بالفنون تأثيرات إيجابية بعيدة المدى في الطلاب الموهوبين.

التأثيرات السلبية لبرامج خارج المدرسة

على الرغم من ثبوت أن البرامج خارج المدرسة المخصصة للطلاب الموهوبين لها مزايا كثيرة، لكنها أيضا لها بعض السلبيات. وتُعد المشكلة الرئيسة مع هذه الخبرات أنها لا تستطيع، ولا ينبغي لها، أن تكون بديلاً أو تحل مكان التحدي الموجود في برامج أو مناهج داخل المدرسة. ويحتاج الأطفال الموهوبون إلى التعليم الذي يتناسب وحاجاتهم التعلمية والاجتماعية والوجدانية طوال الوقت، وليس فقط لأسابيع عدة خلال الصيف أو عطل نهاية الأسبوع. ويتمثل الخطر في الاعتماد على برامج خارج المدرسة على أنها المكان الوحيد لفرص التعليم الملائمة للطلاب الموهوبين، في احتمال عدم تمكّن أولئك الطلاب من تنمية مواهبهم بصورة كاملة، أو عدم تمكّنهم من اكتساب الدافعية وعادات الدراسة التي يتطلبها تحقيق التميّز، إذا كانوا لايحظون إلا بفرص متفرقة فقط لعمل ذلك. ولن يتوافر لهم برنامج مترابط يقودهم نحو مساقات أكثر تعقيداً وتحدياً تتعلق بمجال مواهبهم، وكذلك، سوف لن تكون لديهم فرصة مستمرة للوصول إلى أقران يمكنهم تحفيز تفكيرهم ودعم جهودهم.

وعلى الرغم من أن ذلك سيعود بالفائدة القصوى على المربين بأن يكونوا مطلعين على الفرص المخصصة للطلاب الموهوبين خارج المدرسة ومن ثم يمكنهم تقديم العون للطلاب للحصول عليها، فإن هناك أيضاً خطر بأن المدارس سوف تنظر إلى هذه البرامج على أنها الالتزام الوحيد أو الأساسي لخدمة الطلاب الموهوبين، مما يعزز في نهاية المطاف الاعتقاد لدى بعض الناس أن الطلاب الموهوبين سينجحون دون جهد أو اهتمام خاص بحاجاتهم من قبل المدارس. وفضلاً عن ذلك، يتطلب الكثير من برامج خارج المدرسة رسوماً يمكن أن

تشـكّل عبئاً ثقيلاً على موارد الأسرة، وتولّد أيضاً الاستياء لدى أولياء الأمور الذين يتساءلون عن سبب عدم تلبية حاجات أطفالهم داخل المدارس العامة.

كيف يمكن للمربين الاستفادة من البرامج الصيفية؟

يمكـن للمربين الذين يعملون مـع الطلاب الموهوبيـن أن يساعدوهم من خلال وعيهم بأنواع البرامج الصيفية المختلفة، وبالآتي يمكنهم مساعدة الطلاب على إيجاد النوع المناسب لحاجاتهم التعلمية وخصائصهم.

ويتوفر الكثير من الأدلة الجيدة الخاصة بالبرامج الصيفية المتاحة (انظر قائمة المصادر في نهاية هذا الفصل). وستساعد الإرشادات الآتية المربين على تنمية أو إيجاد النوع الصحيح من البرنامج الخاص بطالب معيّن.

- قيِّم الدرجة التي يُعدُّ فيها البرنامج تسريعياً من حيث المحتوى والسرعية. ويعدُّ صف الإجتياز السريع الذي يختزل عاماً دراسيّاً كاملاً من مساقات المرحلة الثانوية إلى ثلاثة أسابيع وخمس وسبعين ساعة، ملائماً للطلاب ذوي الموهبة العالية القادرين على الدراسة في صفوف أعلى بعدة سنوات من صفوفهم الدراسية.
- قيِّم الدرجة التي يُقدّم البرنامج من خلالها فرصاً لدراسة موضوعات معينة بعمق، في مقابل تلك التي تقدم عينة من موضوعات متنوعة. فالبرامج التي تسمح للطلاب التركيز على موضـوع أو مجال واحد، سوف تلبي إحتياجات الطلاب ذوي المواهب محدودة المجال والاهتمامات المتطورة والمركزة (domain-specific talents).
- قيِّـم الدرجة التـي سيتيح البرنامج من خلالها للطلاب فرصـاً لتفاعلات مهمة مع أقـران أذكياء موهوبين عقلياً وأقران متشابهين في القدرات العقلية وتتيح البرامج التفرغيـة ذات نظام الاقامـة الكاملة التي تمتد اسبوعين على الأقل، والبرامج غير التفرغية التي تستمر 3 أسابيع على الأقل، وقتاً كافياً للطلاب لاقامة أو تكوين صداقات وعلاقات جديدة هامة مع أقرانهم.
- قيِّم الدرجة التي سيمكّن البرنامجَ من خلالها الطالبَ من الحصول على الانتساب للمساقـات الصيفية من خـلال تقديم وثائق مكتوبة حول تقـدم الطالب وأدائه في

البرنامـج، و/أو نظراً إلى كون البرنامـج معتمداً. (وسيعد هذا الأمر مهمّاً بالنسبة للطـلاب الذيـن يسعـون وراء استبـدال المساق الصيفـي بمساق اعتيـادي داخل مدارسهم، أو يرغبون في الانتساب أو التسكين المتقدم اللاحق للمساقات الصيفية التي درسوها).

مستقبل البرامج الخاصة

مـن المرجح أن يزداد الطلب على البرامج الصيفيـة الخاصة بالطلاب الموهوبين؛ إذ أصبحـت برامج الصيـف وأيام السبت مهمة لتنمية المواهب لـدى الموهوبين أكاديميّاً، لكن النمـاذج التربويـة التي تتكون منهـا- بما فيها تعليـم الإجتياز السريع أو التعلـم القائم على المشكلات – بحاجة إلى أن تصبح جزءاً أساسيّاً من المناهج الخاصة بالمدارس المحلية.

وعلى الرغم من أن أعداد البرامج الصيفية والبرامج المدرسية الإضافية المخصصة للطـلاب الموهوبين تزداد، لكن مـن الممكن أن يصبح الترابط بين هـذه البرامج والبرامج داخل المدرسة والمناهج، مشكلة كبيرة. إن التزايد في تنوع البرامج الإثرائية المختلفة، وعدد المؤسسات التي تقدمها، وعدد الطلاب الملتحقين بها كان له بعض الانعكاسات السلبية على الطـلاب. وبدلاً من التعامل مع عدد لا يُحصى من البرامج، واتخاذ القرارات بشأن مساقات الطالب وتسكينه بناءً على تقويمات لمدى جودتها، فإن المدارس تفضل أحياناً إقرار سياسات عامة لا تسمح باعتماد أي مساقات أو برامج «خارجية». ومع ذلك، ونظراً لوجود عدد متزايد من الدول التي تسنّ تشريعات لدعم التسجيل المزدوج dual enrollment، وبوجود عدد متزايد من البرامج التي تسعى وراء الاعتماد، فقد أُقرّت سابقة قانونية لقبول الاعتماد من مؤسسات خارجيـة، خصوصاً مؤسسات التعليم العالي. وتمتلـك البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت الإمكانيـة لربط المدارس والجامعات وغيرها من المؤسسات بطرق جدية ومهمة. ومع ذلك، فإن المكوّن الأكثر أهمية هو معرفة المربين لفرص برامج خارج المدرسة، وانفتاحها من خلال تمكين الطلاب من المشاركة فيها، ومكافأتهم على إنجازاتهم الموثقة.

قائمة المراجع

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

Alamprese, J. A., Erlanger, W. J., & Brigham, N. (1988). No *Gift wasted: Effective strategies for educating highly able, disadvantaged students in math and science* (Vols. 1–2; USOE contract #300–87– 0152). Washington, DC: Cosmos Corporation.

Archambault, F. X., Jr., 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: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Barnett, L. B., & Durden, W. C. (1993). Education patterns of academically talented youth. *Gifted Child Quarterly,* 37, 16 1–168.

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

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, L. 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). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Confessore, C. J. (1991). What became of the kids who participated in the 1981 Johnson Early College Summer Arts Program. *Journal for the Education of the Gifted,* 15, 64–82.

Cooley, M. R., Cornell, D. C., & 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. 0. (1985). *Educating able learners. Programs and promising practices.* Austin: University of Texas Press.

Delcourt, M. A. B., Loyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes.*

obeikandl.com

Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

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). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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, 449–4 65.

Kolitch, E. R., & Brody, L. (1992). Mathematics acceleration of highly talented stu–dents: 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, 268–276.

Lee, S. Y., & Olszewski–Kubilius, P. (2005). Investigation of high school credit and placement for summer coursework taken outside of local schools. *Gifted Child Quarterly,* 49 , 37–50.

Limburg–Weber, L. (1999/2000). Send them packing: Study abroad as an option for gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education, 11,* 43–51.

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

Lynch, S. J. (1992). Fast–paced high school science for the academically talented: A six–year perspective. *Gifted Child Quarterly,* 36, 147–1 54.

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.

obeikandl.com

Marsh. H. W., & Hau, K. (2003). Big–fish–little–pond effect on academic self–concept: A cross–cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist,* 58, 264–276.

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

Olszewski, P., Kulieke, M. J., & Willis, G. B. (1987). 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. (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. (1998). Research evidence regarding the validity and effects of talent search educational programs. *Journal of Secondary Gifted Education,* 7, 134–138.

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 on 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(3), 20–25.

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, 5–15.

Olszewski–Kubulius, P., & Lee, S. Y. (2004a). Parent perceptions of the effects of the Saturday Enrichment Program on gifted students' talent development. *Roeper Review,* 26, 156–165.

obeikandl.com

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004b). 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.

Olszewski–Kubilius, P., & Limburg–Weber, L. (2003). Designs for excellence: *A guide to educational program options for academically talented middle & secondary students.* Evanston, IL: The Center for Talent Development, Northwestern University.

Piirto,J. (1992). *Understanding those who create.* Dayton: Ohio Psychology Press.

Rimm, S. (1991). Underachievement and superachievement: Flip sides of the same psychological coin. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 424–434). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Rogers, K. B., & Span, P. (1993). Ability grouping with gifted and talented students: Research and guidelines. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 585–593). Oxford, England: Pergamon.

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* (pp. 132–159). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Thompson, M. (2001). *Developing verbal talent.* Retrieved June 23, 2006, from http://www.ctd.northwestern. edu/resources/talentdevelopment/verbaltalent.html

VanTassel–Baska, J. (1995). The talent development process in Emily Bronte and Virginia Woolf. *Roeper Review,* 18(1), 14–18.

VanTassel–Baska, J. (2006). Curriculum design issues in developing a curriculum for the gifted. In J. VanTassel–Baska & T. Stambaugh (Eds.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed., pp. 17–30). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

VanTassel–Baska, J., & Kulieke, M. J. (1987). The role of community–based scientific resources in developing scientific talent: A case study *Gifted Child Quarterly,* 31,111–115.

VanTassel–Baska, J., Patton, J., & Frillasnan, D. (1991). The nature and extent of programs for the disadvantaged gifted in the United States and territories. *Gifted Child Quarterly,* 34, 94–96.

Obeikandl.com

مصادر لفرص البرامج الصيفية

البرامج الصيفية الخاصة بالجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين

http://www. nagc .org / index.aspx?id=1103

مقالات حول الاختيار والبحث عن البرامج الصيفية

دليل جامعة دوك للبرامج التربوية

http://www.duke.edu

إصدار خاص ببرنامج دوك لاكتشاف المواهب لمساعدة الطلاب على إيجاد البرامج التربوية المستقبلية

فرص صيفية للأطفال والمراهقين

http://www.petersons.com/books/summeropportunitie/skidsteens.asp

ينتج سنويّاً من قبل بيترسون وطومسون Peterson and Thompson، ويعدُّ هذا الدليل الموجه الأساسي للبرامج الصيفية.

دليل البرنامج التربوي للبحث عن المواهب الأكاديمية في الغرب الأوسط

Midwest Academic Talent Search's (MATS) Educational Program Guide

http://www.ctd.northwestern.edu/mats

ينتج هذا الدليل سنويّاً، ويكون متاحاً بالمجان للمشتركين كافة في برامج MATS.

تخيل الفرص والمصادر للشباب الموهوبين أكاديميّاً

http://cty.jhu.edu/imagine

من منشورات مطبعة جونز هوبكنز ومركز الشباب الموهوبين، وغالباً ما تنشر هذه النشرة الإخبارية معلومات تتعلق بالفرص التربوية الخاصة بالشباب.

obeikandl.com

أهمية برامج خارج المدرسة للشباب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة

مارغي ك. كيتانو

مقدمة

نظـراً إلـى الساعات القليلة التي يقضيهـا الطلاب في التعليم الرسمـي يومياً، فإن أثر أنشطـة خارج المدرسة فـي السلوك الاجتماعي والأكاديمي أسهم فـي توليد اهتمام متزايد. وتخـدم برامج خـارج المدرسة مجموعـة واسعة مـن المجتمعات ذات الأغراض المتنوعة، مُكوّنـة بذلك قاعـدة أدبية واسعـة. ويُنظر إلـى أنشطة خـارج المدرسة المنظمـة على أنها تمتلـك إمكانية تحسين مخرجات الحياة خاصة للطلاب المعرضين للخطر[1] (Students at Risk) بسبـب تدنـي تحصيلهم الأكاديمي، والتسرب الدراسـي، والانحراف الجنسي في سن المراهقـة، وتعاطي المخـدرات أو الجنوح نحو الإجرام (Kahne et al., 2001). وعلاوةً على ذلـك، ينظر إلى البرامج الإثرائيـة المنظمة خارج المدرسة على أنها وسائل لتنمية المواهب وتوسيـع نطاق الأنشطة الأكاديمية. ونظراً إلى تفـاوت مستويات الدخل والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية لهؤلاء الطلاب، يمكن للطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات الثقافية واللغوية المختلفة الالتحـاق بـكلا النوعين من البرامج. وتدعـم البحوث وجود تأثيـرات إيجابية لأنشطة خارج المدرسـة في التحصيل التعليمي، خاصـة بالنسبة للطلاب المعرضيـن للخطر بسبب الفقر (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004b).

1. الطـلاب المعرّضـون للخطر هم طلاب ذوو قدرات عالية يتعرضون للخطر بسبب عـدم تعرّف قدراتهم وعدم تخصيص برامج لهم مما يتسبب في انخفاض تحصيلهم ومن ثم تسربهم من المدرسة - المراجع.

obeikandl.com

وركزت الدراسات المتعلقة بأنشطة خارج المدرسة بصورة كبيرة على الطلاب المنتمين إلى أوضاع اجتماعية-اقتصادية عليا أكثر من تركيزها على الطلاب المنحدرين من أوضاع اجتماعية- اقتصادية متدنية (Jordan & Nettles, 2000)، في حين لم تركز الأبحاث كثيراً على الطلاب الموهوبين بصورة خاصة، (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004b)، كما لم تهتم كثيراً على الطلاب الموهوبين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة أو المحرومين اقتصاديا. وتدعم الحاجة إلى تعزيز مشاركة وتحصيل الطلاب ذوي الخلفيات المتنوعة من بين المتفوقين (Miller, 2004) دراسة أنشطة خارج المدرسة المفيدة للطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة. ويجد الطلاب الموهوبون الملوّنون أنفسهم على نحوٍ متكرر بوصفهم أقلية عددية داخل الفصول والبرامج، وقد يكون لخاصية «القلة» المتعلقة بهم بحد ذاتها انعكاسات على التطور الاجتماعي والوجداني لا يواجهها جلّ أقرانهم. ويبحث هذا الفصل أهمية برامج خارج المدرسة للشباب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة، مع التركيز على المعضلات المتعلقة بخاصية قلة الأعداد، وتنمية الهوية العرقية والتفاعلات مع الأقران المماثلين، وتُناقش القضايا في سياق الفرص والخيارات المقدمة من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع. ويدور النقاش ضمن إطار «تركيبي» عام يجمع نماذج مقدمة من عدد من الباحثين جوردان ونيتلز (Jordan & Nettles, 2000)، وفالينتاين وكوبر وبيتنكورت ودوبواز (Valentine, Cooper, Bettencourt, and DuBois, 2002).

الإطار العام

حدّد فالنتاين وزملاؤه (Valentine et. al, 2002) ست فئات كلية من الأنشطة غير المدرسية الخاصة بطلاب المرحلة الثانوية، هي: (1) الواجبات المنزلية، (2) والعمل، (3) والأنشطة اللاصفية التي ترعاها المدارس (مثلاً، ألعاب القوى والنوادي)، (4) الأنشطة (بإشراف من الكبار) المنظمة خارج المدارس (مثل، زيارة الأماكن الدينية أو الأنشطة الكشفية، ودروس الموسيقى)، (5) قضاء وقت غير منتظم على انفراد أو مع الأسرة والأقران (مثل، مشاهدة التلفاز، استخدام الانترنت)، (6) والنوم. عرض الباحثون، بعد مراجعة النظريات والأبحاث المتوافرة، نموذجاً يوضّح العلاقة بين برامج خارج المدرسة والتحصيل. ويمكن إيجاز المبادئ الرئيسة للنموذج على النحو الآتي: تتفاوت أنشطة خارج المدرسة لهذه الفئات الست من خلال: (أ) صلة الأنشطة بالنواحي الأكاديمية، و(ب) المدى الذي تُعزّز

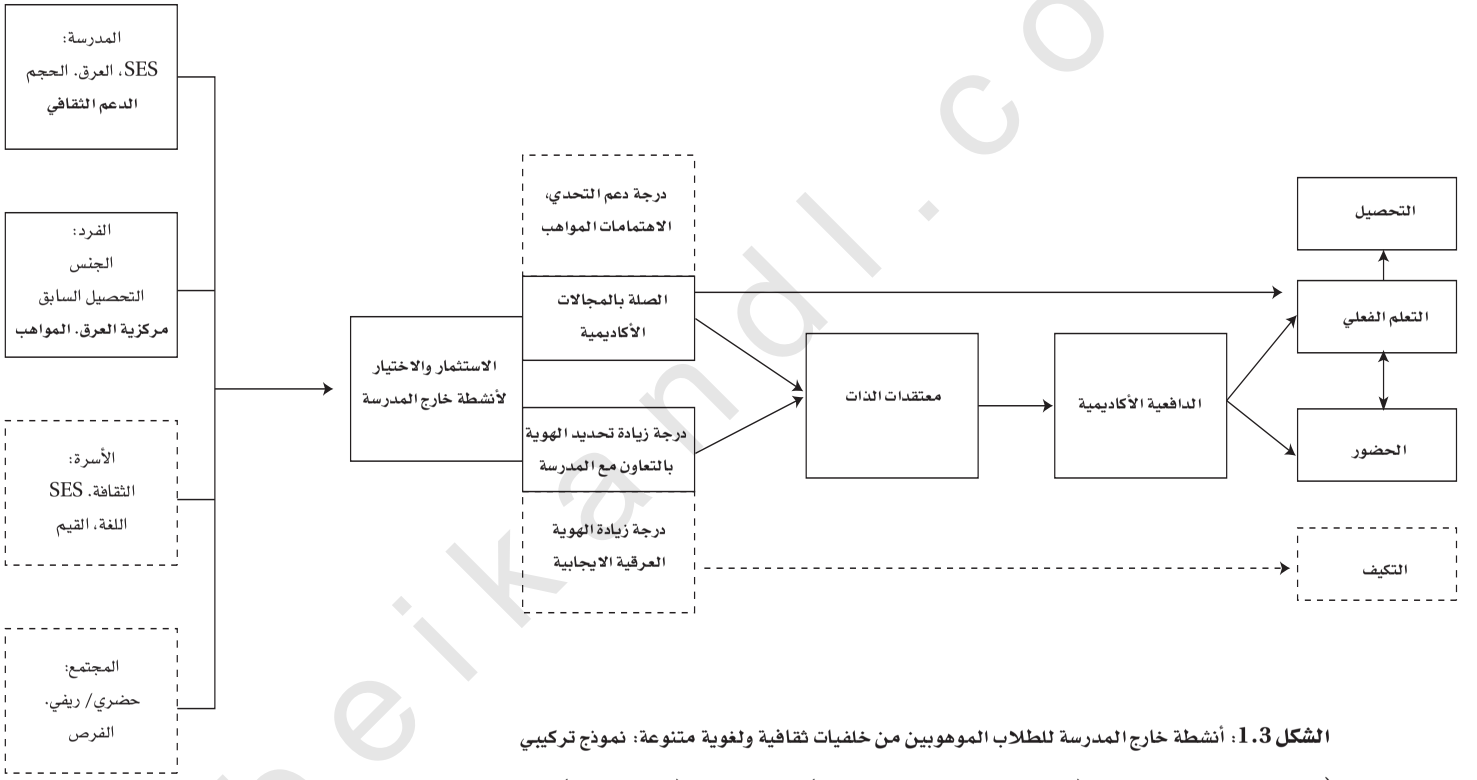
من خلاله الأنشطة عملية تحديد الهوية بالتعاون مع المدرسة. ويؤثر هذان المتغيران بصورة مباشـرة أو غير مباشرة في التحصيل، وتقاس أيضاً حسب الصفوف المدرسية والاختبارات المقنّنة. وتحدث الآثار المباشرة عندما يضم النشاط (على سبيل المثال، الواجبات المنزلية) طلابـاً في أثناء ممارسة المهارات الأكاديمية أو تطبيق المحتوى الأكاديمي. ويمكن للأنشطة أن تؤثـر بصورة غير مباشـرة في التحصيل من خلال تناول المعتقدات الذاتية self–beliefs – بمـا فيها تقدير الـذات self esteem، وكفاءة الـذات self–efficacy وإستراتيجيات التكيف والدافعية coping strtegies and motiration، التي لها علاقة متبادلة بالإنجاز. واستناداً إلى النموذج والأبحاث التي جرى استعراضها، افترض فالنتاين وزملاؤه أن الأنشطة التي تتماشى مع الحاجات الأكاديمية التي تعزّز الهوية بالتعاون مع المدرسة، وتتم بصورة جماعية، يمكنها التأثيـر إيجابيّاً في التحصيل. ويمكن أن يحدث هـذا التأثير بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال دعم المعتقدات الذاتية الإيجابية لدى الطلاب.

ويعترفُ نموذج فالنتاين وآخرين (Valentine et al., 2002) بإسهامات العرق والثقافة أو الوضع الاقتصادي، ولكنه لا يتناولها بصورة مباشرة. وحلّل جوردان ونيتلز (Jordan & Nettles, 2000) بيانات الدراسة الوطنية التربوية الطولية National Educational Longitudinal Study لعـام 1988 ضمن نموذج مُطور سابقاً يصفُ العلاقات بيـن سياقات المدرسة (الحضرية / الريفية، التكوين العرقي، الحجم) والخصائص الفردية (على سبيل المثال، الوضع الاجتماعي الاقتصادي، الجندر أو النوع الاجتماعي، العرق، التحصيل السابق، مفهوم الذات) والاستفادة من الطلاب في أنشطة خارج المدرسة. ويقترحُ إطارهما العام أن خصائص سياق المدرسة وخلفية الطالب تؤثر في المخرجات التربوية بصورة مباشرة وغير مباشرة. وتمثّلت مخرجات الفحص فـي المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية، وعمـق القيادة، والاستعداد الجيد للدروس، وإدراك الفرص الموجودة في الحياة، والتحصيل في الرياضيات والعلوم في الصف الثاني عشر.

إن تحليـل خصائص خلفيات الطلاب والمشاركة في أنشطة خارج المدرسة في الصف العاشـر دعم هذا النموذج في تخمين مخرجات مرحلة الصف الثاني عشر. وتحدّث الطلاب

ذوو الخلفيـات الاجتماعيـة الاقتصادية العالية عن المشاركة فـي الأندية المدرسية أكثر من أقرانهم ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية؛ أما الإناث والطلاب الحاصلون على درجـات عالية في اختبارات القراءة، فكانت مشاركتهـم في الأنشطة اللاصفية بصورة أكبر خلال مرحلة الصف الثاني عشر. ووجد ارتباط بين درجات اختبارات القراءة للصف العاشر وعمق المشاركة في الأنشطة الجماعية في العامين اللاحقين. وظهر أن مشاركة الطلاب خلال مرحلـة الصف العاشر في كل من الأنشطة المنظمة، والوقت المقضي مع الكبار، والمشاركة فـي الأنشطة الدينية أسهم في مخرجات الصف الثاني عشـر. وكان ارتباط الوقت المقضي بصورة منفردة إيجابيّاً مع أغلب متغيرات المخرجات،خصوصاً مع التحصيل في الرياضيات والعلـوم. وكان أيضاً ارتباط التنزه مع الأقران سلبيّاً مع أغلب متغيرات المخرجات. في حين كان الاتجـاه يميل نحـو السلبية متمثلاً في الساعات المستغرقة فـي العمل التي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة بالمخرجات.

وتقدم عملية تركيب وتوضيح النموذجين (انظر الشكل 1.3) قوة تفسيرية لدراسة القضايا المتعلقة بالتنوع وأنشطة خارج المدرسة الخاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين. ويقترح هذا الإطـار العام المُدمج أن خصائص المدرسة، والفـرد، والأسرة، والمجتمع تؤثر في الاختيار والاستثمـار لأنشطة خـارج المدرسة. ومن خلال نوع الأنشطة، فـإن الدرجة التي من خلالها تدعم تلك الأنشطة الاهتمامات، والمواهب، والرغبة في التحدي لدى الطلاب تؤثر كذلك في عمليـة التعلـم، إمّا بصورة مباشرة وإمّا بصورة غير مباشـرة. والمدى الذي من خلاله تعزّز الأنشطة الهوية العرقية الإيجابية لدى الطلاب – وكذلك المدى الذي من خلاله تحتضن الهوية العرقية القيم المدرسية – يمكنه التأثير في المعتقدات الذاتية والدافعية والتحصيل، وكذلك التكيف الاجتماعي الوجداني على أنها غاية في حدّ ذاتها. وتستعرض الأقسام الآتية الأبحاث ذات الصلـة بالنموذج المُدمج من خلال توضيح العلاقات بيـن المكوّنات الخاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، خصوصاً الذين ينتمون إلى الخلفيات المتنوعة.



الشكل 1.3: أنشطة خارج المدرسة للطلاب الموهوبين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة: نموذج تركيبي

(ملاحظة: مقتبسة من جوردان ونيتلز (Jordan & Nettles , 2000، ص 221) وفالنتاين وآخرون (2002، ص 247)، مع وجود إضافات من مؤلف الفصل تظهر من خلال كلمات بالخط المائل ومربعات بخطوط متقطعة.)

obeikandl.com

التحدي، والاهتمامات، والمواهب

يقتـرح النموذج المفصّـل أن مواهب الطلاب واهتماماتهم تسهـم في عملية الاستثمار والاختيـار لبرامـج خارج المدرسـة، وتدعم الأبحاث الحديثـة هذه العلاقـة. وأورد ميلغرام (Milgram, 2003) أن السعـي وراء أنشطـة التحدي في مجـال الموهبة (على سبيل المثال، الفـن، المسرح، القيادة) خلال سنوات الدراسة يؤدي إلى الإنجازات الإبداعية الناضجة في ذلـك المجال. يضاف إلى ذلـك أن أنشطة خارج المدرسة تتنبـأ بالمجالات الوظيفية للكبار بالنسبة للطلاب الموهوبين والعاديين، وتحدّث الكثير من المراهقين أصحاب المواهب عن أن المشاركة في أنشطة المواهب توفر فرصاً لتنمية صداقات حميمة، وزيادة المهارات الاجتماعية بصورة عامة (Patrick, Ryan, & Alfeld–Liro, 1999).

أظهـرت دراسة مسحية أجرتهـا أولزيسكـي- كابيليوس ولـي (Olszewski–Kubilius and Lee, 2004b) علـى الطـلاب الملتحقين ببرنامج إثرائي صيفي على مستوى الجامعة أن المراهقيـن الموهوبين يشاركون في مجموعة من البرامج علـى مستوى المدرسة والمجتمع، ويشغلون أنفسهم أيضاً في أنشطة مستقلة لتنمية المواهب داخل منازلهم. ووجدت الباحثتان أن هناك توافقاً بين اهتمامات الطلاب وقدراتهم والدافعية نحو التحدي، واختيارهم للمساقات الصيفية والأنشطة اللاصفية. وشملت هذه الدراسات بصورة أساسية طلاباً بيضاً من المرحلة المتوسطة.

ودرس شويغاردت ووريل وهيل (Schweigardt, Worrell, and Hale, 2001) عملية اختيار المساقـات الدراسية لدى الطلاب الموهوبين أكاديميّاً مـن ذوي الخلفيات العرقية المتنوعة المشاركين في برنامج إثرائي صيفي غير تفرغي في مستوى الجامعة. وقد وجدوا أن الطالبات الموهوبـات أكاديميّاً يملن نحو تجاوز الحدود التقليدية بين الجنسين عند اختيار المساقات، فـي حين كان ميـل الطلاب الذكور أكثر نحـو الالتحاق بالمساقات التقليديـة للذكور. وكانت مشاركـة الطلاب الأمريكيين من أصل آسيوي في المواد التقليدية الخاصة بالذكور أو الإناث أكثر توازناً مقارنة بغير الأمريكيين من أصل آسيوي، وأشار الباحثون إلى أن أحد التطبيقات لهـذه النتائـج يمكن أن يتمثل في إمكانيـة تشجيع برامج الموهوبين – التـي لا تتبع المدارس

المحلية علـى استكشاف الموضوعات المختلفة المرتبطة تقليديّـاً بالجندر، وبصورة خاصة لدى الطالبات والطلاب الأمريكيين من أصل آسيوي.

وأجرى بكنافاج ووريل (Bucknavage & Worrell, 2005) مؤخراً مسحاً لطلاب موهوبين أكاديميّاً من المرحلة المتوسطة والثانوية يضمّ طلاباً ملونين، وتتعلق الدراسة بمشاركتهم في أنشطـة لاصفية. وكان الطلاب مـن الملتحقين ببرنامج صيفي على مستوى الجامعة. وتوصل الباحثان إلى أن طلاب الأقليات أظهروا معدلات مشاركة في النوادي العرقية والثقافية أعلى مـن الطـلاب البيض، وكان أعلى معـدلات للمشاركة لدى طالبات الأقليـات، وأظهر الطلاب الأمريكيون من أصول إفريقية وإسبانية معدلات أقل من البيض والأمريكيين من أصول آسيوية فـي مجال العـزف علـى الآلات الموسيقية. وقد تُعزى هـذه النتائج إلى الفـروق في الأوضاع الاقتصاديـة. وتدعم هذه الدراسات الدور المهم لاهتمامات الطـلاب باختيار أنشطة خارج المدرسة والالتزام بها.

خصائص الفرد والمدرسة

تقترح التحليلات الحديثة لبيانات التحصيل أن الأمريكيين من أصول إفريقية، ولاتينية، والأمريكيين الأصليين أقل تمثيلاً في المستويات العليا من التحصيل بين المجموعات الاجتماعية الاقتصاديـة (College Board, 1999; Miller, 2004). تستخدم ميلر Miller مصطلح «القلة fewness» للتعبيـر عن الأعداد الصغيرة نسبيّاً من الطلاب المنحدرين من هذه المجموعات مقارنـة بأفضل الطلاب في مراحل التعليم كافة. وينتج عن الأعداد القليلة مشكلات لكل من أصحـاب المستويات الاقتصاديـة المتدنية والأعلى من المتوسط، مؤثـرة بذلك في مشاركة الطلاب في أنشطة خارج المدرسة.

ويمكن أن تشمل المدارس التي تخدم المجتمعات المحرومة اقتصاديّاً أعداداً قليلة من الطـلاب ذوي التحصيل المرتفع والموهوبيـن، وينصبّ أيضاً تركيزهـا من خلال مناهجها ومواردها المالية المحدودة على العدد الأكبر من الطلاب المعرضين للخطر. ومن غير الممكن أن توفر مثل هذه المدارس مجموعة متنوعة من المساقات أو البرامج الإثرائية لتلبية حاجات واهتمامـات العدد القليل من ذوي التحصيل المرتفع (Miller, 2004). وأشارت أولزيسكي-

كابيليوس ولي (Olszewski–Kubilius and Lee, 2004b) إلى أن برامج خارج المدرسة يمكن أن تتيح الكشف عن الطلاب الموهوبين الذين لم تحدّدهم المدارس على أنهم موهوبون بصورة رسمية من قبل. ومع ذلك، فإن محدودية الوصول إلى خدمات الموهوبين داخل المدارس تقلّل من فرص الوصول لبرامج خارج المدرسة الملائمة للطلاب الموهوبين، والتي تخدم بالضرورة، أقل عدد من الطلاب. في حين يمكن للطلاب الموهوبين المكتشفين أو غير المكتشفين أن يلتحقوا ببرامج خارج المدرسة المصمّمة للطلاب المعرضين للخطر، إذ إن مثل هذه البرامج لن تتمكن من تقديم التحدي. وعلاوةً على ذلك، تميل الأسر التي تمتلك موارد مالية محدودة إلى إلحاق أطفالها بأقل عدد من الفرص المنظمة خارج المدرسة (Jordan & Nettles, 2000).

تمثل «مدارس أيام السبت» Saturday School أحد الخيارات الممكنة لخدمة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع ضمن المجتمعات المحرومة اقتصادياً. ففي ولاية كاليفورنيا، على سبيل المثال، تعوّض الولاية المناطق التعليمية عن نفقات المشاركة والحضور أيام السبت، داعمة تكلفة نصف يوم من العمل المدرسي (Parmet, 2005). وتعلن أيضاً بعض المناطق التعليمية عن خدمة مجانية مفتوحة للطلاب جميعهم بوصفها «مكافأة إضافية». في حين تستهدف بعض المدارس الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة أكاديمية إضافية، وتستغل مدارس أخرى الوقت المخصص لمشروعات خاصة، بالتعاون مع المعلمين للاستفادة من الفرصة للعمل مع الطلاب في مجموعات صغيرة. ويمكن كذلك لمدارس أيام السبت أن تفيد الطلاب ممن لا يستطيع أولياء أمورهم مساعدتهم في مجال العمل الأكاديمي.

إن خاصية «القلّة» تمثّل عائقاً مفترضاً لعملية المشاركة، حتى عند تلقي الطلاب الموهوبين المحرومين اقتصادياً دعماً خاصّاً لحضور البرامج الإثرائية خارج المدرسة. وقد درس ووريل وسزاركو وغابيلكو (Worrell, Szarko, and Gabelko) العوامل المتعلقة بمعدل عودة الطلاب المحرومين من أصول إفريقية وإسبانية المشاركين في برنامج صيفي للشباب الموهوبين أكاديمياً. وتلقّى أولئك الطلاب الدعم المالي، وخدمة النقل، التلمذة، والإرشاد. وكان معدل الرجوع لديهم مماثلاً للمعدل الموجود لدى الطلاب الذين لم يتلقوا خدمات دعم خاصة. ومع ذلك، ينظر الباحثون إلى أن معدل الرجوع كان منخفضاً قياساً بالدعم المقدم. ولم توجد

علاقــة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين معدل الاستمرار وكل من التقدير التراكمي ودرجات اختبــارات التحصيل ودرجات البرنامج الصيفي والحضور أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي. وافترضــ الباحثــون أن الفرص الصيفيــة الأخرى والعزلة الاجتماعيــة المحتملة قد خفّضت مــن معدل الرجوع لدى الطلاب المحرومين الذيــن يشكّلون ما نسبته 5% من المشاركين في البرنامج الصيفي.

ويمكن أيضاً لعدد الطلاب المتفوقين المحرومين المنحدرين من المجموعات الاجتماعية الاقتصادية المتوسطة والعالية الملتحقين بالمدارس داخل الأحياء الأكثر ثراءً أن يكون صغيراً نسبيّــاً أيضــاً. في حيــن أن عدداً أكبر من تلــك المدارس قد يقدم مساقــات تعليمية متقدمة وبرامــج إثرائيــة؛ وعليه، فــإن قلة الأعداد قد تجعــل عملية العثور علــى مجموعة الأقران من أجل الدراسة والمشاركة الاجتماعية أمراً صعباً (Miller, 2004). ولكن عندما تتاح الفرصة أمــام الطلاب المحرومين، فإنهم يشاركون فــي البرامج الإثرائية المصممة لتلبية حاجاتهم الخاصــة بخبرات التحدي التي تعالج اهتماماتهــم ومواهبهم. وذكرت أولزيسكي- كابيليوس ولي (Olszewski-Kubilius and Lee, 2004b) أنه من أصل 1.469 طالباً من طلاب الصف الرابع وحتى الحادي عشر من ذوي الوضع الاجتماعي الاقتصادي المرتفع الملتحقين ببرنامج صيفي إثرائي وتسريعي على مستوى الجامعة، كان 51.4% من البيض، و37.1% من الآسيويين أو من سكّان جزر المحيط الهادئ، و3.5% من الأمريكيين من أصول إفريقية، و2.1% من أصل إسبانــي، و3.9% مــن أعراق متعددة. ولم توضح الباحثتان مــدى تناسب هذه النسب المئوية مع الطلاب المعرّفين بوصفهــم موهوبين ضمن المجتمعات ذات الصلة، ولكن الأرقام تشير إلــى أن بعض الطلاب مــن الملونين قد يستغلون الفرص الإثرائيــة المتوافرة على الرغم من توقعات قلة الأعداد.

السياقات المدرسية والمجتمعية

من الممكن أن يسهم الدعم المتوقع للتنوع في خيارات الطلاب الخاصة بأنشطة خارج المدرســة، بالإضافة إلى نسبة الطلاب الموهوبين ذوي الخلفيــات المتنوعة التي تشمل عدد الملتحقيــن بالمدارس. واستناداً إلى عملية مسح في شيكاغــو شملت 125 طالباً أمريكيّاً من

أصــول إفريقية من طلاب الصف السادس وحتى العاشــر، توصل كاهن وآخرون (Kahne et al., 2001) إلــى أن الطلاب، خصوصاً الذكور الأمريكيين من أصول إفريقية، صنّفوا برامج ما بعد المدرسة على أنها توفر بصورة ملحوظة سياقات فعالة أكثر جاذبية من تلك التي تقدم خــلال اليوم الدراسي. وكان الطلاب ملتحقين ببرامج تركّــز على روح المبادرة، والمسؤولية الشخصيــة، والفنون، أو خدمة المجتمع. وكانت نظــرة الشباب المشاركين في برامج ما بعد المدرســة علــى مستوى المجتمع إلى تلــك البرامج على أنها مفضلة علــى اليوم الدراسي من حيث سياقها المؤثر، ودعمها لتطور الشباب، والفرص المستعملة بوصفها مصادر للآخرين. ويقترح المؤلفون أن بعض الطلاب الأمريكيين من أصول إفريقية يمكن أن يجربوا السياقات المجتمعية على أنها أكثر أمناً واحتراماً ودافعية من البيئة المدرسية الرسمية.

إن مجرد كون الفرد موهوباً لا يضمن له بيئة مدرسية داعمة للطلاب الملوّنين. والمثال علــى ذلك دراسة هارمون (Harmon, 2002) النوعية المتعلقة بتجارب ستة طلاب موهوبين من المرحلة الابتدائية المقيمين داخل مركز المدينة، وهم من الأمريكيين من أصول إفريقية المشاركين في برنامج الدمج العنصري. وقد نتج عن الانتقال بالحافلات إلى المدرسة التي تخدم طلاباً من مستويات اجتماعية واقتصادية متوسطة إلى عالية، مضايقات وشتائم بصورة يوميــة من الطلاب البيض مــع تدخل قليل من الكبار المسؤولين عن سلامتهم. وحدثت أيضاً عمليــات سخرية داخل المدرسة. وكانت النتيجة أن المشاركين في الدراسة اختاروا أصدقاء من بين طلاب الأقليات في المدرسة الجديدة. وبالنسبة لكل من الطلاب الموهوبين والعاديين، يمكــن أن يسهــم المناخ المدرسي في اختيــارات الطلاب للأنشطة على مستــوى المدرسة أو الأنشطة المجتمعية من خارج المدرسة.

اهتمامات الأسرة وفرص المجتمع

تسهم القيم العائلية كذلك في نوع أنشطة خارج المدرسة المنتقاة وموقعها. وأوضحت الأبحــاث الحديثــة (Dunn, Kinney, & Hofferth, 2003) المتعلقــة بأولياء أمور طلاب من المرحلة المتوسطة في منطقة وسط غرب الولايات المتحدة أنهم ميّزوا أنشطة خارج المدرسة علــى أنهــا أدوات لنقل القيم إلى أطفالهــم في مرحلة ما قبل المراهقــة، فضلاً عن توفيرها

فرصاً للتفاعل الاجتماعي واكتشاف مواهبهم، وبالمثل، يمكن أن يسعى الشباب الملوّنون إلى أن يوجّهوا من قبل أسرهم نحو خبرات خارج المدرسة التي تدعم نمو الهوية العرقية، وتوفر فرص المشاركة الاجتماعية مع الأقران ذوي الخلفيات المماثلة. وقد تكون هذه الفرص بصورة محدّدة مهمة للشباب ذوي التحصيل العالي من الملوّنين الذين يواجهون مشكلات قلة الأعداد داخل المدارس، أو أولئك الملتحقين بمدارس تشجع عملية استيعابهم ولكنها لا تدعم تنمية الهوية العرقية للطلاب، أو تستخف بالثقافات أو اللغات الأصلية الخاصة بهم.

حتى عندما تكون المدارس محايدة أو داعمة للخلفيات الثقافية المتنوعة للطلاب، فإنه يمكن للأسر أن تشجع عملية مشاركة أطفالهم ذوي التحصيل العالي في الأنشطة على مستوى المجتمع المصمّمة للمحافظة على الثقافة الأصلية من خلال تمريرها إلى الأجيال الجديدة من الأطفال والشباب. وكشفت دراسة لو (Lu, 2001) التي تضمنت مقابلات لخمسة وثلاثين من أولياء أمور أطفال، ويافعين تتراوح أعمارهم من أربع إلى ثلاثة عشر عاماً ملتحقين بمدرسة لتعليم اللغة الصينية في شيكاغو، عن رغبة العائلات في المحافظة على التراث الثقافي، وتنمية الهوية ثنائية الثقافة، وكان غالبية أولياء الأمور والطلاب الملتحقين بالمدرسة من المولودين في الولايات المتحدة. وتقدّم المدرسة من خلال دروس أيام الأحد والصيف القراءة، والكتابة، والتحدث باللغة الصينية، والثقافة الصينية، وفنون الدفاع عن النفس، والرقص، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، والفنون، ومهارات الحاسوب. وعُقدت أيضاً دروس خاصة للأطفال الصينيين المتبنّين. وأوضحت المقابلات التأثيرات الإيجابية لأطفالهم المتمثلة في زيادة فخرهم لكونهم صينيين وتحولهم إلى ثنائيي اللغة والثقافة، واستنتج الباحث أن ظهور المدارس الصينية في أنحاء البلاد كافة يشكّك في الافتراضات بخصوص رغبة الطبقة المتوسطة من الأمريكيين من أصول آسيوية في عملية المواءمة والاستيعاب، ويشير إلى أن ثنائية الثقافة يمكن أن تكون مؤشراً أفضل للتكيف الإيجابي عند الأسر المهاجرة.

وترعى المجتمعات العرقية في كثير من الأحيان المنظمات والأنشطة التي توفر الفرص للشباب، حتى الموهوبين منهم، من أجل تعلم الثقافة واللغة الأصلية ونشرهما. وفي دراسة تجميعية حول الأمريكيين اللاتينيين ذوي التحصيل العالي (Kitano, 1998, 1998)، أُجريت

مقابـلات مع أربـع نساء من أصل خمسـ عشرة امـرأة متطوعة ممن شاركن فـي مسابقات «الملكـة» (في مجال معيّن كالطهي مثلاً)، التي أثبتت أن لها قيمة رائعة في تحقيق المهارات الاجتماعية والقيادية. وتوفر الجلسات الأسرية غير الرسمية والرواية الشفوية للقصص فرصاً إضافية لتمريـر تاريخ العائلة وثقافتها إلى الأجيال الشابة.وتشير الأبحاث المتعلقة بالشباب الأمريكيين الأصليين إلى أن مشاركتهم في الأنشطة الثقافية، ومشاعرهم القوية بالانتماء إلى المجتمع الأصلي والعائلة، وتقدير كل من كبار السن والآباء والعائلات الممتدة تدعم النجاح المدرسـي (Strand & Peacock, 2002). وترعى المنظمات الأمريكية الأصلية المتخصصة البرامج المتعلقة بالمدارس، وبرامج خارج المدرسة المخصصة للطلاب الموهوبين في العلوم والهندسة التي توفر فرصـ دعم ثقافي لتلبية اهتماماتهم (انظر الجمعية الأمريكية الهندية للعلوم والهندسة، 2006).

وتدعو بيري (Perry, 2003) المدارس، ومنظمات المجتمع، والمؤسسات الدينية، والأسر، التي تتقاسم التاريخ الأمريكي الإفريقي ودافعيته التقليدية القوية نحو الإنجاز، وتدعم المساعي العقلية (الجمعيات الأدبية أو جمعيات الإعداد لدراسة القانون؛ الدراسة الجماعية)، وتشجع عملية تقدير ثنائية الثقافة وثنائية اللغة الأمريكية الإفريقية/ الانجليزية القياسية، إلى تنظيم أنشطـة جماعية للشباب الأمريكيين من أصول إفريقية. وتتبعت بيري الميل القوي للتحصيل عنـد الأمريكيين الأفارقـة على مرور الزمن، وإستراتيجياتهـم الناجحة في إنشاء مجتمعات «مكافحـة الهيمنة» من أجل بناء الهوية الجماعية للسود مـن خلال الإلمام بالقراءة والكتابة والتحصيل. وتعزو الباحثة عدم نجاح المدارس الأمريكية في تعزيز تحصيل الأمريكيين الأفارقة إلـى حقيقة أنها غير مصمّمة بصورة مقصودة؛ لتعزيـز الهوية الأمريكية الإفريقية الخاصة بالإنجـاز (تقاسم التاريخ والأدب يدل علـى الفلسفة الأمريكية الإفريقية الخاصة بالإنجاز)، وتحصين الطلاب ضد العنصرية، وتطوير الأمل والتفاؤل، أو لتمرير إستراتيجيات المواجهة التـي يتطلبهـا الرد بنجاح على العنصرية في المجتمع الحديث الذي ينظر إلى نفسه على أنه منفتـح ومتكامل. ويمكن أن تدعم أنشطة خارج المدرسة التـي يرعاها المجتمع عملية تفهم الطـلاب للتقدير التاريخي القوي من الأمريكييـن الأفارقة للتعليم والتحصيل، وتنمية الهوية العرقية الإيجابية، واستعمال إستراتيجيات المواجهة الفعالة.

وتؤثر طبيعة المجتمع من حيث الموقع الحضري أو الريفي وحجم المجتمعات العرقية في مدى توافر الفرص وتنوّعها من أجل متابعة الاهتمامات المتعلقة بثقافة الأسر ولغتها، وكذلك مجـالات مواهب الطلاب واهتماماتهم. ولما كان الطلاب الموهوبون في المناطق الريفية قد يحتاجـون إلى مزيـدٍ من خدمات تفريد التعليم (Burney & Cross, 2006)، فإن قلة الأعداد قد تصبح معضلة للمنحدرين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة. وعلاوةً على ذلك، قد تتطلب أنشطـة خارج المدرسة الملائمة زيادة زمن الرحلات والموارد المالية (Burney & Cross). ويمكن أن تزيد البرامج والمساقات عبر الإنترنت من الوصول إليها من قبل الطلاب الموهوبين في المناطق الريفية (Belcastro, 2002; Olszewski–Kubilius & Lee, 2004a) على أن تقدم تلك المدارس والأسر أو مراكز المجتمع تسهيلات حاسوبية، ومساعدات مالية وفقاً للحاجة، وتوجيهات واعية. وتمتلك الصفوف المتصلة بالإنترنت، والبريد الإلكتروني، وغرف المحادثة ذات الصلـة ببرامـج الإنترنت، القدرة على تخفيف عبء القضايـا المتعلقة بقلة الأعداد في المجتمعات الريفية.

تنمية الهويّة

يمكـن لقلة أعداد الطلاب الأمريكيين الأفارقـة، والأمريكيين اللاتينيين، والأمريكيين الأصليين بين الطلاب ذوي التحصيل العالي عبر المجموعات الاقتصادية أن تشكّل تحديات للمراهقين الملوّنين الذين يناضلون من أجل تأسيس الهويات الذاتية التي من شأنها أن تهيّئ لهـم مزيداً من التطور. وتثير أدبيات الموضـوع قضيتين بهذا الشأن، هما: هل تدعم التنمية القوية للهوية العرقية التحصيل؟ هل تتطلب تنمية الهوية الإيجابية التفاعل مع الأقران المماثلين (أي الطلاب الموهوبين من الخلفية العرقية نفسها)؟ وتشكّل هذه القضايا الاعتبارات المهمة في تصميم أهداف ومحتوى أنشطة خارج المدرسة المقتصرة على الطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة.

ويصـف إيريكسون (Erikson, 1968) المهمـة النفسية الرئيسة للمراهقة بأنها تحديد الهويـة القوية. وقد تكون هذه المهمة أكثر تعقيداً بالنسبة لذوي الهويات المتعددة المختلفين عن الطلاب الذين لا ينطبق عليهم «المعيار» المستند إلى القدرة/العجز، والعرقية، والدين،

واللغة، والتوجه الجنسي. ووفقـاً لإيريكسون، يتعين على المراهقين دمج خبراتهم وصفاتهم الذاتية لتنمية هوية الأنا. ووصف ستيفن كينتانا (Quintana, 1998) تطور فهم الأطفال للعرق والسلالة استناداً إلى نظرية النمو المعرفي وإستناداً كذلك إلى مقابلات مع مجموعة مكوّنة من خمسمائة من الأطفال الأمريكيين اللاتينيين، والأمريكيين الأفارقة، والكوريين، والمكسيكيين، والبرازيليين، الجواتيماليين، والكولومبيين، عبر أنحاء الولايات المتحدة وأمريكا اللاتينية[2]. وانسجاماً مع مَهمة إيريكسون لتطور الهوية، يرى كينتانا أن المراهقين ينتقلون من حالة عرقية سلبية محدّدة بصورة موضوعية (مثلاً، العرقية على نحو ما يحدّدها التراث)، إلى هوية معبر عنها بصورة أكثر إيجابيـة. يُضاف إلى ذلك أن المراهقين يطورون الوعي العرقي الجماعي باستعمـال مصطلحات «نحن» و «لنا» في كثير من الأحيان أكثر من الأطفال الصغار. وكذلك فإنهـم بالمقارنة مع الأطفال الصغـار يمكنهم زيادة استعمال الصور النمطية لوصف غالبية أعضاء الجماعة. ونظراً لنمو الوعي العرقي الجماعي، فإن كينتانا يعتقد أن البرامج التي تحاول التقليل من الاختلافات العرقية من خلال البناء على أوجه التشابه قد تشكّل تجاهلاً لحاجات المراهقين للتعبير عن تنمية هوياتهم بطرق بنّاءة. وعندما تصبح الاختلافات العرقية بارزة، فـإن الشبـاب بحاجة إلى الدعم كي يصبحوا مكوّناً ثنائـي الثقافة مما يمكّنهم من المشاركة بصورة فعالة عبر السياقات.

وتعـزّز دراسة رومبوت (Rumbaut's, 2000) حول أطفال المهاجرين الطبيعة الحرجة لتنمية الهوية العرقية في التحصيل المدرسي، خاصة للطلاب الأمريكيين اللاتينيين والآسيويين المنحدرين من الأسر المهاجرة. وتتبعت دراسته الطولية للمهاجرين Children of Immigrants) (Longitudinal Study – CILS تَقـدُّم عينـة كبيرة من الشباب الذيـن يمثّلون سبعاً وسبعين جنسية في سان دييغو وميامي/فورت لادرديل. وقد أجريت مقابلات مع بعض الشباب الذين بلـغ عددهم ألفين وثلاثة وستين (2063)، تراوحت أعمارهـم بين أربعة عشر وخمسة عشر عاماً، عام 1992 (الزمن الأول T1)، ومرة أخرى خلال العام الدراسي 1996–1995 (الزمن

2. يصف كينتانا عملية تطور المعرفة العرقية والسلالة لدى الأطفال عبر المجموعات العرقية استناداً إلى نظريات النمو المعرفي الاجتماعـي وتبني وجهـات النظر، وعليه، فإنـه يتميز عن نماذج المجموعة الخاصـة بتطور الهوية العرقيـة، مثل نموذج كروس (Cross، 1999) المتعلق بهوية السود – المحرر.

الثاني T2) في أثناء السنة النهائية من المرحلة الثانوية، واستكملت المقابلات المعمقة لعينة طبقية من أولياء الأمور بيانات المسح. واشتملت عينة سان دييغو مستويات مختلفة من الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية، وأسراً ذات أصول مكسيكية وفيليبينية وفيتنامية ولاتينية وكمبودية، مع أعداد أقل من الأسر ذات الأصول الصينية واليابانية والكورية والهندية، ومن أمريكا الوسطى والجنوبية ومنطقة البحر الكاريبي. وقد بيّنت نتائج دراسة رومبوت أن الاندماج في الأقليات العرقية الأمريكية (مثل الأمريكيين المكسيكيين والسود) داخل المدارس الثانوية العليا كان مرتبطاً بانخفاض معدل العلامات التراكمية، وارتفاع معدلات التسرب والتوقيف عن الدراسة، وانخفاض الطموحات في المدارس الثانوية، لكن هذا التأثير لم يكن موجوداً بالنسبة للأنواع الأخرى من الهويات العرقية الذاتية كالأمريكية، والمختلطة أو المواطنين الأصليين. ويفسر رومبوت هذه البيانات على أنها تدعم النظرية القائلة إن بعض المراهقين يتبنّون هويات معارضة ترى أن التحصيل داخل المدرسة يمثل تصرفات الطلاب البيض. واستناداً إلى تحليل الانحدار regression analysis، فإن عملية اختيار الأقران على أنهم أصدقاء مُقرّبون ممن تسرّبوا من المدرسة، أو لا يمتلكون خططاً للدراسة الجامعية كان مؤشراً سلبياً على المعدل التراكمي، في حين ارتبطت أفضل المخرجات بوجود أصدقاء من داخل حدود الجامعة. وتشير نتائج دراسة رومبوت إلى أن تنمية الهوية العرقية الإيجابية، والقيم الأكاديمية الشاملة، والحصول على أصدقاء من ذوي التحصيل يمكن أن يسهم في المخرجات التربوية الإيجابية للطلاب المنحدرين من أسر مهاجرة.[3]

وانسجاماً مع فرضية لو (Lu, 2000) المتعلقة بأهمية ثنائية اللغة، أورد رومبوت (Rumbaut, 2000) أن متعلمي اللغة الإنجليزية الذين وصلوا لمرحلة الطلاقة في اللغة الإنجليزية بحلول الزمن الأول (T1) أظهروا تحصيلاً أعلى ومعدلات أقل من التسرب والتوقيف عن الدراسة، مقارنة بالطلاب المتحدثين بالإنجليزية وحدها، وتظهر دراسات أخرى مؤيدة وجود علاقة إيجابية بين طلاقة ثنائية اللغة والتحصيل المدرسي. وارتبط أيضاً امتلاك طلاقة محدودة باللغة الانجليزية عند الزمن الأول (T1) بتدني التحصيل، ومعدلات التسرب

3. توصلت أبحاث أخرى إلى عوامل إضافية تسهم في المخرجات الأكاديمية الإيجابية، مثلاً، أورد كاربونارو وجاموران (Carbonaro and Gamoran، 2002) أن الطلاب الذين يتلقون محتوى يتحدّى عقولهم، يحقّقون مستويات أعلى من التحصيل – المحرر.

العالية، والطموح المنخفض عند الزمن الثاني (T2). وانسجاماً مع دراسة فالينتاين وآخرين (Valentine et al., 2002) حـول العلاقـة المتوقعة بين ارتباط المجالات الأكاديمية لأنشطة خارج المدرسة والتحصيل، فقد توصّل رومبوت إلى أن عدد ساعات الواجبات المنزلية اليومية أثبتت أنها المتنبّئ الوحيد الأقوى بالمعدل التراكمي، في حين كانت الساعات اليومية المستعملة فـي مشاهدة التلفاز مرتبطـة بانخفاض معدلات العلامات التراكمية إلى حدٍّ كبير. وارتبطت المخرجـات أيضاً عند الزمن الثانـي (T2) باكتشاف الموهوبين وعلامات اختبار التحصيل عند الزمن الأول (T1).

وتدعـم الأبحاث المتعلقة بالمرونة والنجاح المدرسـي عند الطلاب الهنود الأمريكيين ومنطقة الآسكا الأصليين- بما في ذلك دراسة طولية لصحة المراهقين- مزايا ثنائية الثقافة للشعب الأصلي (Strand & Peacock, 2002). وذكر الشباب الأصليون أن سهولة التفاعل داخل كل مـن المجتمع الأصلي والمدارس السائدة تزيد من النجاح المدرسي، وأن البالغين ثنائيي الثقافة أيضاً، يظهرون تكيفاً أفضل (على سبيل المثال، أظهروا مستويات أقل من الاكتئاب) مقارنـة بمـن صُنّفوا على أنهم متوائمـون، وتقليديون، أو مهمّشون من حيـث الهوية العرقية. وأظهرت دراسات أخرى ارتباطات بين الروحانية والعافية.

وتصـف الأبحاث المتعلقة بالطلاب الأمريكيين مـن أصول إفريقية طبيعة تنمية الهوية العرقية لدى الشباب الأمريكيين الأفارقة الموهوبين بأنها حرجة ومعقدة. وأشار فورد وهاريس (Ford and Harris, 1997) إلـى أن الطـلاب السـود يواجهون عوائق أكثـر تحول دون تنمية الهويـة العرقية مقارنة بالطلاب البيض، ويمكن أيضاً أن يواجه الطـلاب السود الموهوبين مزيداً من المشكلات النفسية والوجدانية مقارنة بالطلاب السود غير المحددين كموهوبين. وفي دراسة شملت 125 طالباً موهوباً وعاديّاً من السود في الصفوف من السادس إلى التاسع، وجـد الباحثان أن أولئك الطلاب يميلون بصورة عامة نحـو تأكيد الهويات العرقية الإيجابية والقوية. أما الإناث والطلاب المتفوقون فقد أكدّوا بصورة أكبر الهويات العرقية وثنائية الثقافة الإيجابيـة مقارنة بالذكور والطلاب ضعاف التحصيـل. وكان الطلاب المحددين كموهوبين أكثر تمسّكاً بالهويات العرقية الإيجابية مقارنة بالطلاب غير المحددين كموهوبين. وتوصلت

دراسة متعلقة بدور الهوية العرقية لدى المراهقين البيض والسود ممن هم في مرحلة الخطر إلى وجود مستويات متماثلة من الهوية العرقية عبر المجموعات العرقية، ومستويات أعلى لدى المراهقيـن الناجحين، وارتباطات ذات دلالة بين الهويـة العرقية وكل من التكيّف الوجداني والتوافق الاجتماعي والمعدل التراكمي. وتنبّأ الشعور بالانتماء والمشاعر الإيجابية تجاه عرقية الشخصـ بالتكيف لكل من الشباب البيض والسود، لكن الاعتزاز بعضوية المجموعة العرقية كان مرتبطاً بصورة دالة، بالتكيّف لدى الشباب الأمريكيين الأفارقة ولكن ليس عند نظرائهم البيضـ، ربما لأن الشباب الأمريكيين الأفارقة يطورون هويتهم ضمن سياق الصورة النمطية للعنصريـة والتمييز. وتدعم نتائج هذه الدراسات العلاقـة بين هوية عرقية تنطوي على قيم مدرسية والتحصيل الأكاديمي.

في كتاب «لماذا يجلس الأطفال السود معاً داخل صالة الطعام *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?*»، أوضحـت بيفرلـي تاتوم (Tatum, 1997) سبب تكتل المراهقين حول الحدود العرقية في أثناء أوقات الفراغ – على الرغم من الدمج الظاهر السهـل للأطفال عبر الأعـراق خلال مرحلة الطفولة. وتفترض الباحثـة أن السبب يكمن في حاجـة الشباب إلى التفاعل مع الآخرين ممن يشاركونهم معايشة خبرات مماثلة، مثل الصور النمطية والعنصرية التي تواجههم داخل المدرسة والمجتمع. وتؤكد المشاركة حقيقة العنصرية، وتدعـم الاستجابات الفعالة، وتوفر الدليل عليها. وفضلاً عن ذلك، تصبح القضايا الطبيعية المرافقة للمراهقة مثل كثرة النوم، وتكوين الصداقات، والعناية بالمظهر بارزة إلى حدٍّ كبير بالنسبة للفتيات الأمريكيات من أصول إفريقية اللواتي يوجدن في بيئات «القلة». وتؤكد تاتوم أن المنافسة تعدُّ جوهرية للشباب الملوّنين «لأن بقية العالم ينظر إليهم هكذا» (Tatum, 1997, p. 53). وتصف الباحثة دراساتها ودراسات الآخرين مقترحة أنه عندما يبدأ الطلاب البيض التفكيـر في خصوص الهوية العرقيـة في المرحلة المتوسطة، فإن الطلاب السود– خصوصاً الإناث– يُقبلون بفعالية أكبر على البحث عن الهوية في ذلك الوقت.

وأورد هينسلي وليهمان (Haensly & Lehmann, 1998) من خلال دراسة نوعية متعلقة بشباب متفوقين ذوي التنوع الثقافي أن الموضوعات الرئيسة المتعلقة بنمو المراهقين تتضمن

الموهبة والهوية الثقافية. وتكوّنت عينة الدراسة من الطلاب السود والإسبان في مرحلة الصف الثامن الملتحقين ببرنامج صيفي لعلوم البيئة تحت رعاية جامعية، يهدف إلى رعاية المواهب في الرياضيات والعلوم. وقد صُمّم البرنامج لتمكين الشباب من تجربة أنشطة إثرائية في الرياضيات والعلوم مع طلاب مماثلين، لهم فضلاً عن غيرهم من المجموعات العرقية. وحدّدت عمليات التحليل لكل من الاستبانات، والرسوم البيانية الوظيفية، وتدوين اليوميات، والمقابلات، وتقويم الموظفين الموضوعات الرئيسة أو «مجالات التغيير» لنمو المراهقين، وهي: النضج البيولوجي، عملية التعلم، الحاجات الاجتماعية، الموهبة، والهوية الثقافية. وفي حين أن برامج خارج المدرسة التي تستهدف الشباب الموهوبين المنحدرين من خلفيات متنوعة يمكنها الاهتمام بهذه المجالات المتعددة من عملية النمو، فإن التشريعات المعارضة تتصدى لعملية توفير مثل هذه البرامج.

ولا توجد رغبة لدى الطلاب المنحدرين من خلفيات متنوعة في إقامة علاقات مع الأقران المماثلين لهم من الناحية العرقية. وتحذّر الأدبيّات الأخرى من التعاميم التي تربط الهوية العرقية والتحصيل بسبب الاختلافات بين الأفراد عبر السياقات الاجتماعية التي يعمل من خلالها الأفراد. واستنتج رولي ومور (Rowley & Moore, 2002) من خلال مراجعة الأبحاث المتعلقة بالهوية العرقية للطلاب الأمريكيين الأفارقة أن العلاقات بين الهوية العرقية، وأهمية أو مركزية العرق والتحصيل معقدة للغاية وليست أحادية الاتجاه. وتشير أدبيات موضوع الدراسة إلى أن العرق لا يُعد مهمّاً بالنسبة للأمريكيين الأفارقة جميعهم، وأن مفهوم الذات لدى بعضهم عالٍ دون التركيز على العرق، وأن مركزية العرق تتوقف على تقويم الفرد، وأن الهوية العرقية أيضاً لا يمكن فهمها دون فحص السياق الاجتماعي. وأشار الباحثان بالإضافة إلى ذلك، إلى الحاجة إلى مزيد من الأبحاث من أجل تقويم فرضية أن الطلاب الأمريكيين الأفارقة يرغبون في التواصل مع سائر الأمريكيين الأفارقة، وأن غياب الصداقات من العرق نفسه يمكن أن يعيق نمو الهوية. وباستعراض إحدى الدراسات، وُجد أن الأطفال في المدارس الأكثر دمجاً لديهم وعي أكبر بالاختلافات العرقية، وإمكانية أكبر لتكوين صداقات متنوعة مقارنة بالأطفال الموجودين في المدارس التي يسود فيها إمّا البيض وإمّا السود.

ولما كانت بعض الأبحـاث تدعم وجود علاقة بين الهوية العرقية الإيجابية والتحصيل، فإن المتغيرات الفردية والسياقية يمكنها تحييد هذه العلاقة. وتكثر الفروق الفردية إلى درجة ينظـر من خلالها المراهقون الملونون إلى العرق علـى أنه جوهري بالنسبة لهويتهم. وهناك أدلة متزايدة على أن الاتجاهات متعددة الثقافات، بوصفها مغايرة للتركيز على عملية التمثل أو الانفصـال، يمكنها دعـم التحصيل. ويمكن لبرامج خارج المدرسـة المخصصة للطلاب الموهوبين المنحدرين من خلفيات متنوعة أن تزيد من تنمية الطلاب لثنائية الثقافة الإيجابية بما في ذلك تقدير التحصيل. ويمكن للأنشطة الداعمة للهوية العرقية ثنائية الثقافة أن تكون رابطـاً مهمّاً للإنجاز التعليمي لبعض الطلاب الموهوبين الملوّنيـن، وبصورة خاصة عندما تتجاهل المدارس القضايا العرقية.

نموذج حالة

يساعـد نموذج الحالـة الآتية على توضيح الإطار العام وإسهامـات المدرسة، والأفراد، والأسـرة، والمجتمع في أنشطة خـارج المدرسة التي ينتقيها الطـلاب المتنوّعون ثقافيّاً. إن الأنشطة المختارة التي توفر التحدي وتطوير المواهب، هي التي تكون مرتبطة أكاديميّاً، وتعزّز الهوية العرقية الإيجابية، وتؤثر في المخرجات الأكاديمية والنمو الاجتماعي/ الوجداني.

عرضت زميلة أمريكية من أصل إفريقي من الطبقة المتوسطة مؤخراً حكايتها عن تجربة تعليم ابنها الموهوب في المدرسة الثانوية التي توضح على نحوٍ ملموس هذه العلاقات. عندما تطلبت عملية ترقية زوجها الانتقال من منطقة الشمال الشرقي إلى منطقة الجنوب، خططت بعنايـة آخذة في الحسبان تعليـم ابنها المراهق الموهوب. وتعرّفـت الأسرة على الحي الذي سيعيشون فيه، من حيث جودة المدارس الحكومية. ولكن بمجرد الانتقال، اكتشفوا أن المدرسة الثانوية بالحي سُمّيت باسم جنرال كونفيدرالي، وأن جوقة الإنشاد حملت أعلام الكونفيدرالية (قضيـة تتعلق بالجو المدرسـي). وعلى الرغم من أن المنطقة التعليمية عرضت على الأسرة الالتحاق بمدرسة ثانوية مختلفة، لكن الوالدين قرّرا إلحاق ابنهما بمدرسة خاصة (قضية تتعلق بالوضع الاجتماعي الاقتصادي للعائلة). وتبين أيضاً بعد ذلك، أنه الطالب الأسود الوحيد في صفه (قضية تتعلق بالقلة). وقد وصفه معلّموه بأنه متفوق وهادئ، على الرغم من أنه اجتماعي

داخل المنزل وبين أقرانه السود. ولم توفر المدرسة الخاصة برامج خاصة بالموهوبين، على الرغم من استغلاله لأنشطة ما قبل المدرسة وبعدها، المُقدَّمة من المدرسة لدعم التدرّب على الاختبارات الخاصة بدخول الجامعة (تتعلق بالمجالات الأكاديمية). وشجّع الوالدان ابنهما على المشاركة في برامج على مستوى المجتمع مخصّصة لتنمية المواهب على صورة دروس موسيقى وترانيم دينية (الاهتمامات والمواهب). وعلاوةً على ذلك، ونظراً إلى مشكلة القلة، فقد شجّعه والداه على المشاركة في أقرب فرع محلي تابع لمؤسسة جاك وجيل الأمريكية Jack and Jill of America, Inc.، لضمان وجود فرص مع أقران أمريكيين أفارقة من الطبقة المتوسطة (تتعلق باهتمامات الأسرة). وتقدم هذه المؤسسة الوطنية فرص القيادة للشباب، وكذلك الفرص التعليمية والثقافية والمدنية، والبرامج الاجتماعية (تتعلق بفرص المجتمع). نشأ الوالدان داخل مجتمعات السود ولديهما الاعتقاد أن التكيّف الاجتماعي الوجداني لابنهما سيتحقّق من فرص الاختلاط بالأقران السود [تتعلق بإثبات الهوية العرقية الداعم للتكيّف]. وكان أداء الابن جيداً من الناحية الأكاديمية في المدرسة، وتبيّن أيضاً أنه متكيف جيداً من الناحيتين الاجتماعية والوجدانية.

الاستنتاجات

يمكن استخلاص استنتاجات عدة تتعلق ببرامج خارج المدرسة التي تخدم الطلاب الموهوبين المنحدرين من خلفيات متنوعة من خلال مراجعة الإطار العام والأدبيات. ويمكن كذلك تطبيق هذه الاقتراحات على برامج داخل المدرسة، لكن برامج خارج المدرسة تميل نحو مزيد من المرونة، خاصة عند معالجة قضايا تدني اكتساب اللغة الأساسية والنمو الاجتماعي/الوجداني.ضرورة توفر مجموعة من الخيارات لاستيعاب الفروق في الوضع الاقتصادي، والمواهب والاهتمامات، ومركزية العرق، والقيم الأسرية بين الطلاب الموهوبين ذوي التنوع الثقافي، إذ لا تتيح الفروق الموجودة عبر المجموعات الثقافية وداخلها من حيث المواهب والموارد، والاهتمامات والرغبة في الانتساب إلى أعضاء من المجموعة نفسها، الفرصة لبرنامج واحد تلبية حاجات الطلاب جميعها.

- يتعيـن على كل من المدرسة والمجتمع تهيئـة مناخ يحتفي بالتنوع، سواء أكان ذلك مـن ضمن الأهداف المحددة لديهم لتنمية الهوية العرقية، أم لم يكن. إن اكتشاف أن بعض الشباب الأمريكيين الأفارقة، على سبيل المثال، ينظرون إلى المدرسة على أنها أقل أمناً أو أقل احتراماً مقارنة ببيئات برامج المجتمع، يُعدّ أمراً غير مقبول.
- هناك حاجة إلى دعم أنشطة المدرسة (مثلاً، مدارس أيام السبت) والمجتمع لتنمية الصداقات والتجمعات بالأقران ذوي التحصيل المرتفع، لأن وجود أصدقاء موجهين نحـو التحصيل يسهم في تحديـد المخرجات الإيجابية، وأن ذلـك أيضاً ذو أهمية خاصة عندما تكون خاصية قلة الأعداد هي المشكلة.
- مشاركة الشباب الموهوبين المنحدرين من خلفيات متنوعة في أنشطة خارج المدرسة مخصصـة للثقافة (علـى سبيل المثـال، المدرسة الصينيـة؛ مؤسسة جاك وجيل الأمريكية) يتعين أن يُفسر بوصفه قوة للمجتمع. ويمكن لهذه الأنواع من الأنشطة أن تدعم اتجاهات ثنائية اللغة وثنائية الثقافة، وهذه بدورها ترتبط بالتحصيل والتكيّف.
- يمكن أن يكون لأنشطة خارج المدرسة غير المرتبطة بالجوانب الأكاديمية أو تصنيفات المدرسة تأثيرات إيجابية، مثل تزويد الطلاب بالقدوة أو البيئة الآمنة (Valentine et al., 2002). ويتعين أن يضاف إلى ذلك المعرفة بالتاريخ الثقافي للفرد، واللغة، والقيـم، وكذلك السعـي وراء مجالات الموهبة غير المرتبطـة بالمنهاج المدرسي. ومع أنه لا يتصل بالتحصيل الأكاديمي مباشرة، لكن التعلم في هذه المجالات يدعم عملية التكيّف والتوجه المهني.
- من الضروري إجراء أبحاث إضافية لمسح الطلاب الموهوبين المنحدرين المتنوعين ثقافيّـاً ولغويّاً بخصوص خبراتهم المتعلقة بأنشطة خارج المدرسة وتلك المستندة إلى المدرسة والمجتمع، ومركزية العرق، وأفضليات مجموعة الأقران.

obeikandl.com

قائمة المراجع

American Indian Science and Engineering Society. (2006). *Homepage* . Retrieved May 19, 2006, from http://www.aises.org

Belcastro, F. P. (2002). Electronic technology and its use with rural gifted students. *Roeper Review,* 25, 14–16.

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.

Burney, V. H., & Cross, T. L. (2006). Impoverished students with academic promise in rural settings: 10 lessons from Project Aspire. *Gifted Child Today*, 29(2), 14–2 1.

Carbonaro, W.J., & Gamoran, A. (2002). The production of achievement inequality in high school English. *American Educational Research Journal,* 39, 801–827.

College Board. (1999). *Reaching the top: A report of the National Task Force on Minority High Achievement.* New York: College Board Publications.

Cross, W. E. (1991). *Shades of black: Diversity in African American identity.* Philadelphia: Temple University Press.

Dunn, J. S., Kinney, D. A., & Hofferth, S. L. (2003). Parental ideologies and children's after–school activities. *The American Behavioral Scientist,* 46, 1359–1386.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Ford, D. Y., & Harris, J. J., III. (1997). A study of racial identity and achievement of Black males and females. *Roeper Review,* 20, 105–1 10.

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

Harmon, D. (2002). They won't teach me: The voices of gifted African American inner–city students. *Roeper Review,* 24, 68–75.

Jordan, W. J., & Nettles, S. M. (2000). How students invest their time outside of school: Effects on school–related outcomes. *Social Psychology of Education,* 3, 2 17–243.

Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien,J., Quinn, T., & Thiede, K. (2001). Assessing after–school programs as contexts for youth development. *Youth & Society,* 32, 421–446.

obeikandl.com

Kitano, M. K. (1998). Gifted Latina women. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 131–159.

Lu, X. (2001). Bicultural identity development and Chinese community formation: An ethnogr hic study of Chinese schools in Chicago. The *Howard Journal of Communications,* 12, 203–220.

Milgram, R. M. (2003). Challenging out–of–school activities as a predictor of creative accomplishments in art, drama, dance and social leadership. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 47, 305–315.

Miller, L S. (2004). *Promoting sustained growth in the representation of African Americans, Latinos, and Native Americans among top students in the United States at all levels of the education system* (Research Monograph #RM04190). Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S. (2004a). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted,* 28, 7–35.

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

Parmet, S. (2005, ril 3). San Dieguito Saturday school gets an A– plus. *San Diego Union–Tribune,* B1–B2.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Alfeld–Liro, C. (1999). Adolescents' commitment to de–velopment talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence,* 28, 741–763.

Perry, T. (2003). Up from the parched earth: Toward a theory of African–American achievement. In T. Perry, C. Steele, & A. Hilliard III (Eds.), *Young, gifted, and Black: Promoting high achievement among African–American students* (pp. 1–108). Boston: Beacon Press.

Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. Applied & Preventive Psychology, 7, 27–45.

Rowley, S. J., & Moore. J. A. (2002). Racial identity in context for the gifted African American student. *Roeper Review,* 24, 63–67.

Rumbaut, R. G. (2000). Profiles in resilience: Educational achievement and ambition among children of immigrants in Southern California. In R. D. Taylor & M. C.

obeikandl.com

Wang (Eds.), *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community* (pp. 257–294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schweigardt, W. J., Worrell, F. C., & Hale, R. J. (2001). Gender differences in the motivation for and selection of courses in asummer program for academically talented students. *Gifted Child Quarterly,* 45, 283–293.

Strand, J. A., & Peacock, T. D. (2002). *Nurturing resilience and school success in American Indian and Alaska Native students.* Charleston, WV: ERIC Clearing–house on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471488)

Tatum, B. D. (1997). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?* New York: Basic Books.

Valentine, J. C., Cooper, H., Bettencourt, B. A., & DuBois, D. L. (2002). Out–of–school activities and academic achievement: The mediating role of self–beliefs. *Edu–cational Psychologist,* 37, 245–256.

Worrell, F. C., Szarko, J. E., & Gabelko, N. H. (2001). Multi–year persistence of non–traditional students in an academic talent development program. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 80–89.

Yasui, M., Dorham, C. L., & Dishion, T.J. (2004). Identity and psychological ad–justment: A validity analysis for European American and African American adolescents. *Journal of Adolescent Research,* 19, 807–825.

obeikandl.com