

# أهمية برامج خارج المدرسة للشباب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة

مارغي ك. كيتانو

## مقدمة

نظراً إلى الساعات القليلة التي يقضيها الطلاب في التعليم الرسمي يومياً، فإن أثر أنشطة خارج المدرسة في السلوك الاجتماعي والأكاديمي أسهم في توليد اهتمام متزايد. وتخدم برامج خارج المدرسة مجموعة واسعة من المجتمعات ذات الأغراض المتنوعة، مكوّنة بذلك قاعدة أدبية واسعة. ويُنظر إلى أنشطة خارج المدرسة المنظمة على أنها تمتلك إمكانية تحسين مخرجات الحياة خاصة للطلاب المعرضين للخطر<sup>(1)</sup> (Students at Risk) بسبب تدني تحصيلهم الأكاديمي، والتسرب الدراسي، والانحراف الجنسي في سن المراهقة، وتعاطي المخدرات أو الجنوح نحو الإجرام (Kahne et al., 2001). وعلاوة على ذلك، ينظر إلى البرامج الإثرائية المنظمة خارج المدرسة على أنها وسائل لتنمية المواهب وتوسيع نطاق الأنشطة الأكاديمية. ونظراً إلى تفاوت مستويات الدخل والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية لهؤلاء الطلاب، يمكن للطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات الثقافية واللغوية المختلفة الالتحاق بكلا النوعين من البرامج. وتدعم البحوث وجود تأثيرات إيجابية لأنشطة خارج المدرسة في التحصيل التعليمي، خاصة بالنسبة للطلاب المعرضين للخطر بسبب الفقر (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004b).

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

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 اقتصادياً. 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 الملونون أنفسهم على نحو متكرر بوصفهم أقلية عديدة داخل الفصول والبرامج، وقد يكون لخاصية «القلة» المتعلقة بهم بعد 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، وتناقش 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 فالينتاين 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 (ياشراف 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

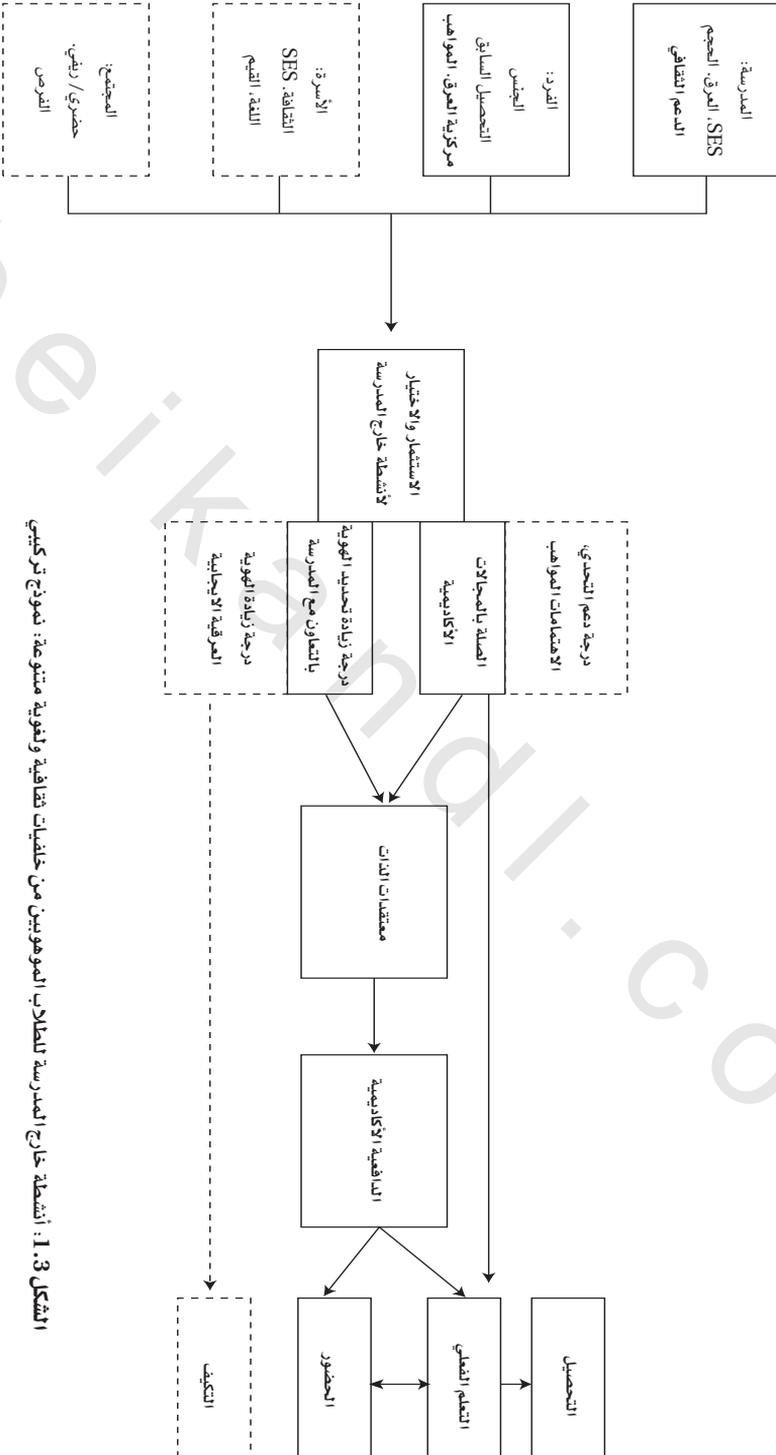
من خلاله الأنشطة عملية تحديد الهوية بالتعاون مع المدرسة. ويؤثر هذان المتغيران بصورة مباشرة أو غير مباشرة في التحصيل، وتقاس أيضاً حسب الصفوف المدرسية والاختبارات المقننة. وتحدث الآثار المباشرة عندما يضم النشاط (على سبيل المثال، الواجبات المنزلية) طلاباً في أثناء ممارسة المهارات الأكاديمية أو تطبيق المحتوى الأكاديمي. ويمكن للأنشطة أن تؤثر بصورة غير مباشرة في التحصيل من خلال تناول المعتقدات الذاتية self-beliefs - بما فيها تقدير الذات self esteem، وكفاءة الذات self-efficacy وإستراتيجيات التكيف والدافعية coping strategies and motivation، التي لها علاقة متبادلة بالإنجاز. واستناداً إلى النموذج والأبحاث التي جرى استعراضها، افترض فالنتاين وزملاؤه أن الأنشطة التي تتماشى مع الحاجات الأكاديمية التي تعزز الهوية بالتعاون مع المدرسة، وتتم بصورة جماعية، يمكنها التأثير إيجابياً في التحصيل. ويمكن أن يحدث هذا التأثير بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال دعم المعتقدات الذاتية الإيجابية لدى الطلاب.

ويعترفُ نموذجُ فالنتاين وآخرين (Valentine et al., 2002) بإسهامات العرق والثقافة أو الوضع الاقتصادي، ولكنه لا يتناولها بصورة مباشرة. وحلّل جوردان و نيتلز (Jordan & Nettles, 2000) بيانات الدراسة الوطنية التربوية الطولية National Educational Longitudinal Study لعام 1988 ضمن نموذج مُطور سابقاً يصفُ العلاقات بين 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 في المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية، وعمق القيادة، والاستعداد الجيد للدروس، وإدراك الفرص الموجودة في الحياة، والتحصيل في الرياضيات والعلوم في الصف الثاني عشر.

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

ذوو الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية العالية عن المشاركة في الأنشطة المدرسية أكثر من أقرانهم ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية؛ أما الإناث والطلاب الحاصلون على درجات عالية في اختبارات القراءة، فكانت مشاركتهم 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 مرحلة الصف العاشر في كل من الأنشطة المنظمة، والوقت المقضي مع الكبار، والمشاركة في الأنشطة الدينية أسهم في مخرجات الصف الثاني عشر. وكان ارتباط الوقت المقضي بصورة منفردة إيجابياً مع أغلب متغيرات المخرجات، خصوصاً مع التحصيل في الرياضيات والعلوم. وكان أيضاً ارتباط التنزه مع الأقران سلبياً مع أغلب متغيرات المخرجات. في حين كان الاتجاه يميل نحو السلبية متمثلاً في الساعات المستغرقة في 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 الإطار العام المُدمج أن خصائص المدرسة، والفرد، والأسرة، والمجتمع تؤثر في الاختيار والاستثمار لأنشطة خارج المدرسة. ومن خلال نوع الأنشطة، فإن الدرجة التي من خلالها تدعم تلك الأنشطة الاهتمامات، والمواهب، والرغبة في التحدي لدى الطلاب تؤثر كذلك في عملية التعلم، إما بصورة مباشرة وإما بصورة غير مباشرة. والمدى الذي من خلاله تعزز 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 حد ذاتها. وتستعرض الأقسام الآتية الأبحاث ذات الصلة بالنموذج المُدمج من خلال توضيح العلاقات بين المكونات الخاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، خصوصاً الذين ينتمون إلى الخلفيات المتنوعة.



الشكل 3.1: أنشطة خارج المدرسة للطلاب الموهوبين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة: نموذج تركيبي

(ملاحظة: مقتبسة من جوردان وديتير (2000، Jordan & Nettles، 2002) من ص 247، مع وجود إضافات من مؤلف الفصل تظهر من خلال كلمات بالخط العكس والمربعات بخطوط متقطعة.)

## التحدي، والاهتمامات، والمواهب

يقترح النموذج المفصل أن مواهب الطلاب واهتماماتهم تسهم في عملية الاستثمار والاختيار لبرامج خارج المدرسة، وتدعم الأبحاث الحديثة هذه العلاقة. وأورد ميلغرام (Milgram, 2003) أن السعي وراء أنشطة التحدي في مجال الموهبة (على سبيل المثال، الفن، المسرح، القيادة) خلال سنوات الدراسة يؤدي إلى الإنجازات الإبداعية الناضجة في ذلك المجال. يضاف إلى ذلك أن أنشطة خارج المدرسة تتنبأ بالمجالات الوظيفية للكتاب بالنسبة للطلاب الموهوبين والعاديين، وتحدث 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).

أظهرت دراسة مسحية أجرتها أولزيسكي- كابييلوس ولي (Olszewski-Kubilius and Lee, 2004b) على الطلاب الملتحقين ببرنامج إثرائي صيفي على مستوى الجامعة أن المراهقين الموهوبين يشاركون في مجموعة من البرامج على مستوى المدرسة والمجتمع، ويشغلون أنفسهم أيضاً في أنشطة مستقلة لتنمية المواهب داخل منازلهم. ووجدت الباحثان أن هناك توافقاً بين اهتمامات الطلاب وقدراتهم والدافعية نحو التحدي، واختيارهم للمسابقات الصيفية والأنشطة اللاصفية. وشملت هذه الدراسات بصورة أساسية طلاباً بيضاً من المرحلة المتوسطة.

ودرس شويغاردت ووريل وهيل (Schweigardt, Worrell, and Hale, 2001) عملية اختيار المسابقات الدراسية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً من ذوي الخلفيات العرقية المتنوعة المشاركين في برنامج إثرائي صيفي غير تفرغي في مستوى الجامعة. وقد وجدوا أن الطالبات الموهوبات أكاديمياً يملن نحو تجاوز الحدود التقليدية بين الجنسين عند اختيار المسابقات، في حين كان ميل الطلاب الذكور أكثر نحو الالتحاق بالمسابقات التقليدية للذكور. وكانت مشاركة 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 لهذه النتائج يمكن أن يتمثل في إمكانية تشجيع برامج الموهوبين - التي لا تتبع المدارس

المحلية على استكشاف الموضوعات المختلفة المرتبطة تقليدياً بالجنس، وبصورة خاصة لدى الطالبات والطلاب الأمريكيين من أصل آسيوي.

وأجرى بكنافاج ووريل (Bucknavage & Worrell, 2005) مؤخراً مسحاً لطلاب موهوبين أكاديمياً من المرحلة المتوسطة والثانوية يضمّ طلاباً ملونين، وتتعلق الدراسة بمشاركتهم في أنشطة لاصفية. وكان الطلاب من الملتحقين ببرامج صيفي على مستوى الجامعة. وتوصل الباحثان إلى أن طلاب الأقليات أظهروا معدلات مشاركة في النوادي العرقية والثقافية أعلى من الطلاب البيض، وكان أعلى معدلات للمشاركة لدى طالبات الأقليات، وأظهر الطلاب الأمريكيون من أصول إفريقية وإسبانية معدلات أقل من البيض والأمريكيين من أصول آسيوية في مجال العزف على الآلات الموسيقية. وقد تُعزى هذه النتائج إلى الفروق في الأوضاع الاقتصادية. وتدعم هذه الدراسات الدور المهم لاهتمامات الطلاب 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 الاقتصادية (College Board, 1999; Miller, 2004). تستخدم ميلر Miller مصطلح «القلة fewness» للتعبير عن الأعداد الصغيرة نسبياً من الطلاب المنحدرين من هذه المجموعات مقارنة بأفضل الطلاب في مراحل التعليم كافة. وينتج عن الأعداد القليلة مشكلات لكل من أصحاب المستويات الاقتصادية المتدنية والأعلى من المتوسط، مؤثرة بذلك في مشاركة الطلاب في أنشطة خارج المدرسة.

ويمكن أن تشمل المدارس التي تخدم المجتمعات المحرومة اقتصادياً أعداداً قليلة من الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والموهوبين، وينصبّ أيضاً تركيزها 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 واهتمامات العدد القليل من ذوي التحصيل المرتفع (Miller, 2004). وأشارت أولزيسكي-

كابيلوس ولي (Olszewski-Kubilius and Lee, 2004b) إلى أن برامج خارج المدرسة يمكن أن تتيح الكشف عن الطلاب الموهوبين الذين لم تحددهم المدارس على أنهم موهوبون بصورة رسمية من قبل. ومع ذلك، فإن محدودية الوصول إلى خدمات الموهوبين داخل المدارس تقلل 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 المصممة 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 «القلة» تمثل عائقاً مفترضاً لعملية المشاركة، حتى عند تلقي الطلاب الموهوبين المحرومين اقتصادياً دعماً خاصاً 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. وتلقى 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

علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين معدل الاستمرار وكل من التقدير التراكمي ودرجات اختبارات التحصيل ودرجات البرنامج الصيفي والحضور أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي. وافترض الباحثون أن الفرص الصيفية الأخرى والعزلة الاجتماعية المحتملة قد خفّضت من معدل الرجوع لدى الطلاب المحرومين الذين 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 نسبياً أيضاً. في حين أن عدداً أكبر من تلك المدارس قد يقدم مسابقات تعليمية متقدمة وبرامج إثرائية؛ وعليه، فإن قلة الأعداد قد تجعل عملية العثور على مجموعة الأقران من أجل الدراسة والمشاركة الاجتماعية أمراً صعباً (Miller, 2004). ولكن عندما تتاح الفرصة أمام الطلاب المحرومين، فإنهم يشاركون في البرامج الإثرائية المصممة لتلبية حاجاتهم الخاصة بخبرات التحدي التي تعالج اهتماماتهم ومواهبهم. وذكرت أولزيسكي- كابيوس 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 سكان جزر المحيط الهادئ، و3.5% من الأمريكيين من أصول إفريقية، و2.1% من أصل إسباني، و3.9% من أعراق متعددة. ولم توضح الباحثان مدى تناسب هذه النسب المئوية مع الطلاب المعرفين بوصفهم موهوبين ضمن المجتمعات ذات الصلة، ولكن الأرقام تشير إلى أن بعض الطلاب من الملونين قد يستغلون الفرص الإثرائية المتوافرة على الرغم من توقعات قلة الأعداد.

### السياقات المدرسية والمجتمعية

من الممكن أن يساهم الدعم المتوقع للتنوع في خيارات الطلاب الخاصة بأنشطة خارج المدرسة، بالإضافة إلى نسبة الطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة التي تشمل عدد الملتحقين بالمدارس. واستناداً إلى عملية مسح في شيكاغو شملت 125 طالباً أمريكياً من

أصول إفريقية من طلاب الصف السادس وحتى العاشر، توصل كاهن وآخرون (Kahne et al., 2001) إلى 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 خلال اليوم الدراسي. وكان الطلاب ملتحقين ببرامج تركز على روح المبادرة، والمسؤولية الشخصية، والفنون، أو خدمة المجتمع. وكانت نظرة الشباب المشاركين في برامج ما بعد المدرسة على مستوى المجتمع إلى تلك البرامج على أنها مفضلة على 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 الملونين. والمثال على 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 يومية من الطلاب البيض مع تدخل قليل من الكبار المسؤولين عن سلامتهم. وحدثت أيضاً عمليات سخرية داخل المدرسة. وكانت النتيجة أن المشاركين في الدراسة اختاروا أصدقاء من بين طلاب الأقبليات في المدرسة الجديدة. وبالنسبة لكل من الطلاب الموهوبين والعاديين، يمكن أن يسهم المناخ المدرسي في اختيارات الطلاب للأنشطة على مستوى المدرسة أو الأنشطة المجتمعية من خارج المدرسة.

### اهتمامات الأسرة وفرص المجتمع

تسهم القيم العائلية كذلك في نوع أنشطة خارج المدرسة المنتقاة وموقعها. وأوضحت الأبحاث الحديثة (Dunn, Kinney, & Hofferth, 2003) المتعلقة بأولياء أمور طلاب من المرحلة المتوسطة في منطقة وسط غرب الولايات المتحدة أنهم ميّزوا أنشطة خارج المدرسة على أنها أدوات لنقل القيم إلى أطفالهم في مرحلة ما قبل المراهقة، فضلاً عن توفيرها

فرصاً للتفاعل الاجتماعي واكتشاف مواهبهم، وبالمثل، يمكن أن يسعى الشباب الملونون إلى أن يوجهوا 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 الملونين 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 تمييزها 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. وعقدت أيضاً دروس خاصة للأطفال الصينيين المتبنيين. 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 يشكك 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 اللاتين ذوي التحصيل العالي (Kitano, 1998, 1998)، أُجريت

مقابلات مع أربع نساء من أصل خمس عشرة امرأة متطوعة ممن شاركن في مسابقات «الملكة» (في مجال معين كالطهي مثلاً)، التي أثبتت أن لها قيمة رائعة في تحقيق المهارات الاجتماعية والقيادية. وتوفر الجلسات الأسرية غير الرسمية والرواية الشفوية للقصص فرصاً إضافية لتمير 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 المدرسي (Strand & Peacock, 2002). وترعى المنظمات الأمريكية الأصلية المتخصصة البرامج المتعلقة بالمدارس، وبرامج خارج المدرسة المخصصة للطلاب الموهوبين في العلوم والهندسة التي توفر فرص دعم ثقافي لتلبية اهتماماتهم (انظر الجمعية الأمريكية الهندية للعلوم والهندسة، 2006).

وتدعو بيرري (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 أنشطة جماعية للشباب الأمريكيين من أصول إفريقية. وتتبع بيرري الميل القوي للتحصيل عند الأمريكيين الأفارقة على مرور الزمن، وإستراتيجياتهم الناجحة في إنشاء مجتمعات «مكافحة الهيمنة» من أجل بناء الهوية الجماعية للسود من خلال الإلمام بالقراءة والكتابة والتحصيل. وتعزو الباحثة عدم نجاح المدارس الأمريكية في تعزيز تحصيل الأمريكيين الأفارقة إلى حقيقة أنها غير مصممة بصورة مقصودة؛ لتعزيز الهوية الأمريكية الإفريقية الخاصة بالإنجاز (تقاسم التاريخ والأدب يدل على الفلسفة الأمريكية الإفريقية الخاصة بالإنجاز)، وتحسين الطلاب ضد العنصرية، وتطوير الأمل والتفاؤل، أو لتمير إستراتيجيات المواجهة التي يتطلبها الرد بنجاح على العنصرية في المجتمع الحديث الذي ينظر إلى نفسه على أنه منفتح ومتكامل. ويمكن أن تدعم أنشطة خارج المدرسة التي يراها المجتمع عملية تفهم الطلاب للتقدير التاريخي القوي من الأمريكيين 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 وتنوعها من أجل متابعة الاهتمامات المتعلقة بثقافة الأسر ولغتها، وكذلك مجالات مواهب الطلاب واهتماماتهم. ولما كان الطلاب الموهوبون في المناطق الريفية قد يحتاجون إلى مزيدٍ من خدمات تفريد التعليم (Burney & Cross, 2006)، فإن قلة الأعداد قد تصبح معضلة للمنحدرين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة. وعلاوةً على ذلك، قد تتطلب أنشطة خارج المدرسة الملائمة زيادة زمن الرحلات والموارد المالية (Burney & Cross). ويمكن أن تزيد البرامج والمسافات 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 الصلة ببرامج الإنترنت، القدرة على تخفيف عبء القضايا المتعلقة بقلة الأعداد في المجتمعات الريفية.

### تنمية الهوية

يمكن لقلة أعداد الطلاب الأمريكيين الأفارقة، والأمريكيين اللاتينيين، والأمريكيين الأصليين بين الطلاب ذوي التحصيل العالي عبر المجموعات الاقتصادية أن تشكل تحديات للمراهقين الملونين الذين يناضلون من أجل تأسيس الهويات الذاتية التي من شأنها أن تهيئ لهم مزيداً من التطور. وتثير أدبيات الموضوع 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)؟ وتشكل هذه القضايا الاعتبارات المهمة في تصميم أهداف ومحتوى أنشطة خارج المدرسة المقتصرة على الطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة.

ويصف إيريكسون (Erikson, 1968) المهمة النفسية الرئيسة للمراهقة بأنها تحديد الهوية 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. ووفقاً 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 واستناداً كذلك إلى مقابلات مع مجموعة مكونة من خمسمائة من الأطفال الأمريكيين اللاتينيين، والأمريكيين الأفارقة، والكوريين، والمكسيكيين، والبرازيليين، الجواتيماليين، والكولومبيين، عبر أنحاء الولايات المتحدة وأمريكا اللاتينية<sup>(2)</sup>. وانسجاماً مع مهمة إيريكسون لتطور الهوية، يرى كينتانا أن المراهقين ينتقلون من حالة عرقية سلبية محدّدة بصورة موضوعية (مثلاً، العرقية على نحو ما يحددها التراث)، إلى هوية معبر عنها بصورة أكثر إيجابية. يُضاف إلى ذلك أن المراهقين يطورون الوعي العرقي الجماعي باستعمال مصطلحات «نحن» و«لنا» في كثير من الأحيان أكثر من الأطفال الصغار. وكذلك فإنهم بالمقارنة مع الأطفال الصغار 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 بناءة. وعندما تصبح الاختلافات العرقية بارزة، فإن الشباب بحاجة إلى الدعم كي يصبحوا مكوناً ثنائياً الثقافة مما يمكنهم من المشاركة بصورة فعالة عبر السياقات.

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

2. يصف كينتانا عملية تطور المعرفة العرقية والسلالة لدى الأطفال عبر المجموعات العرقية استناداً إلى نظريات النمو المعرفي الاجتماعي وتبني وجهات النظر، وعليه، فإنه يتميز عن نماذج المجموعة الخاصة بتطور الهوية العرقية، 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 وفلبينية وفيتنامية ولاتينية وكبودية، 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 كالأمركية، والمختلطة أو المواطنين الأصليين. ويفسر رومبوت هذه البيانات على أنها تدعم النظرية القائلة إن بعض المراهقين يتبنون هويات معارضة ترى أن التحصيل داخل المدرسة يمثل تصرفات الطلاب البيض. واستناداً إلى تحليل الانحدار regression analysis، فإن عملية اختيار الأقران على أنهم أصدقاء مُقربون ممن تسربوا 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 يساهم في المخرجات التربوية الإيجابية للطلاب المنحدرين من أسر مهاجرة.<sup>(3)</sup>

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 الإنجليزية عند الزمن الأول (T1) بتدني التحصيل، ومعدلات التسرب

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

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

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

وتصف الأبحاث المتعلقة بالطلاب الأمريكيين من أصول إفريقية طبيعة تنمية الهوية العرقية لدى الشباب الأمريكيين الأفارقة الموهوبين بأنها حرجة ومعقدة. وأشار فورد وهاريس (Ford and Harris, 1997) إلى أن الطلاب السود يواجهون عوائق أكثر تحول دون تنمية الهوية العرقية مقارنة بالطلاب البيض، ويمكن أيضاً أن يواجه الطلاب السود الموهوبين مزيداً من المشكلات النفسية والوجدانية مقارنة بالطلاب السود غير المحددين كموهوبين. وفي دراسة شملت 125 طالباً موهوباً وعادياً من السود في الصفوف من السادس إلى التاسع، وجد الباحثان أن أولئك الطلاب يميلون بصورة عامة نحو تأكيد الهويات العرقية الإيجابية والقوية. أما الإناث والطلاب المتفوقون فقد أكدوا بصورة أكبر الهويات العرقية وثنائية الثقافة الإيجابية مقارنة بالذكور والطلاب ضعاف التحصيل. وكان الطلاب المحددين كموهوبين أكثر تمسكاً 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 المراهقين الناجحين، وارتباطات ذات دلالة بين الهوية العرقية وكل من التكيف الوجداني والتوافق الاجتماعي والمعدل التراكمي. وتنبأ الشعور بالانتماء والمشاعر الإيجابية تجاه عرقية الشخص بالتكيف لكل من الشباب البيض والسود، لكن الاعتزاز بعضوية المجموعة العرقية كان مرتبطاً بصورة دالة، بالتكيف لدى الشباب الأمريكيين الأفارقة ولكن ليس عند نظرائهم البيض، ربما لأن الشباب الأمريكيين الأفارقة يطورون هويتهم ضمن سياق الصورة النمطية للعنصرية والتمييز. وتدعم نتائج هذه الدراسات العلاقة 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?*»، أوضحت بيفرلي تاتوم (Tatum, 1997) سبب تكتل المراهقين حول الحدود العرقية في أثناء أوقات الفراغ - على الرغم من الدمج الظاهر السهل للأطفال عبر الأعراق خلال مرحلة الطفولة. وتفترض الباحثة أن السبب يكمن في حاجة الشباب إلى التفاعل مع الآخرين ممن يشاركونهم معاشية خبرات مماثلة، مثل الصور النمطية والعنصرية التي تواجههم داخل المدرسة والمجتمع. وتؤكد المشاركة حقيقة العنصرية، وتدعم الاستجابات الفعالة، وتوفر الدليل عليها. وفضلاً عن ذلك، تصبح القضايا الطبيعية المرافقة للمراهقة مثل كثرة النوم، وتكوين الصداقات، والعناية بالمظهر بارزة إلى حد كبير بالنسبة للفتيات الأمريكيات من أصول إفريقية اللواتي يوجدن في بيئات «القلة». وتؤكد تاتوم أن المنافسة تعدُّ جوهرية للشباب الملونين «لأن بقية العالم ينظر إليهم هكذا» (Tatum, 1997, p. 53). وتصف الباحثة دراساتها ودراسات الآخرين مقترحة أنه عندما يبدأ الطلاب البيض التفكير في خصوص الهوية العرقية 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 الرئيسية 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 صُمم البرنامج لتمكين الشباب من تجربة أنشطة إثرائية في الرياضيات والعلوم مع طلاب مماثلين، لهم فضلاً عن غيرهم من المجموعات العرقية. وحددت عمليات التحليل لكل من الاستبانات، والرسوم البيانية الوظيفية، وتدوين اليوميات، والمقابلات، وتقييم 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 الأدبيات الأخرى من التعميم 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 مهماً 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 إما البيض وإما السود.

ولما كانت بعض الأبحاث تدعم وجود علاقة بين الهوية العرقية الإيجابية والتحصيل، فإن المتغيرات الفردية والسياقية يمكنها تحييد هذه العلاقة. وتكثر الفروق الفردية إلى درجة ينظر من خلالها المراهقون الملونون إلى العرق على أنه جوهرى بالنسبة لهويتهم. وهناك أدلة متزايدة على أن الاتجاهات متعددة الثقافات، بوصفها مغايرة للتركيز على عملية التمثل أو الانفصال، يمكنها دعم التحصيل. ويمكن لبرامج خارج المدرسة 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 رابطاً مهماً للإنجاز التعليمي لبعض الطلاب الموهوبين الملونين، وبصورة خاصة عندما تتجاهل المدارس القضايا العرقية.

### نموذج حالة

يساعد نموذج الحالة الآتية على توضيح الإطار العام وإسهامات المدرسة، والأفراد، والأسرة، والمجتمع في أنشطة خارج المدرسة التي ينتقيها الطلاب المتنوعون ثقافياً. إن الأنشطة المختارة التي توفر التحدي وتطوير المواهب، هي التي تكون مرتبطة أكاديمياً، وتعزز 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 نحو ملموس هذه العلاقات. عندما تطلبت عملية ترقية زوجها الانتقال من منطقة الشمال الشرقي إلى منطقة الجنوب، خطت بعناية آخذة في الحسبان تعليم ابنها المراهق الموهوب. وتعرّفت الأسرة على الحي الذي سيعيشون فيه، من حيث جودة المدارس الحكومية. ولكن بمجرد الانتقال، اكتشفوا أن المدرسة الثانوية بالحي سُميت باسم جنرال كونفيدرالي، وأن جوقة الإنشاد حملت أعلام الكونفيدرالية (قضية تتعلق بالجو المدرسي). 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 ببرامج خاصة بالموهوبين، على الرغم من استغلاله لأنشطة ما قبل المدرسة وبعدها، المُقدّمة 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 التكيف الاجتماعي الوجداني لابنهما سيتحقّق من فرص الاختلاط بالأقران السود [تتعلق بإثبات الهوية العرقية الداعم للتكيف]. 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 ببرامج 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 الانسحاب إلى أعضاء من المجموعة نفسها، الفرصة لبرنامج واحد تلبية حاجات الطلاب جميعها.

- يتعين على كل من المدرسة والمجتمع تهيئة مناخ يحثي بالتنوع، سواء أكان ذلك من 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، يعدّ 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 نحو التحصيل يساهم في تحديد المخرجات الإيجابية، وأن ذلك أيضاً ذو أهمية خاصة عندما تكون خاصية قلة الأعداد هي المشكلة.
- مشاركة الشباب الموهوبين المنحدرين من خلفيات متنوعة في أنشطة خارج المدرسة مخصصة للثقافة (على سبيل المثال، المدرسة الصينية؛ 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 والتكيف.
- يمكن أن يكون لأنشطة خارج المدرسة غير المرتبطة بالجوانب الأكاديمية أو تصنيفات المدرسة تأثيرات إيجابية، مثل تزويد الطلاب بالقُدوة أو البيئة الآمنة (Valentine et al., 2002). ويتعين أن يضاف إلى ذلك المعرفة بالتاريخ الثقافي للفرد، واللغة، والقيم، وكذلك السعي وراء مجالات الموهبة غير المرتبطة بالمنهاج المدرسي. ومع أنه لا يتصل بالتحصيل الأكاديمي مباشرة، لكن التعلم في هذه المجالات يدعم عملية التكيف والتوجه المهني.
- من الضروري إجراء أبحاث إضافية لمسح الطلاب الموهوبين المنحدرين المتنوعين ثقافياً ولغوياً بخصوص خبراتهم المتعلقة بأنشطة خارج المدرسة وتلك المستندة إلى المدرسة والمجتمع، ومركزية العرق، وأفضليات مجموعة الأقران.

## 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), 14–21.
- 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, 105–110.
- 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, 217–243.
- 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.

- 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 ethnographic 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 in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 107–123.
- Parnet, 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 development 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.

- 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 a summer 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 Clearinghouse 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. *Educational 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 adjustment: A validity analysis for European American and African American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 807–825.