زيادة استمرارية الطلاب الموهوبين المنحدرين من خلفيات اقتصادية متدنية داخل (برامج الموهوبين بالجامعة): مشروع جامعة الشباب اليافعين

سوزان ك. جونسين، سارة فيوربيشر، وماري م. ويت

لمحة تاريخية

تتمثل أهداف تنمية المواهب في مساعدة الطلاب على (أ) فهم نقاط القوة في مواهبهم (ب) معرفة كيفية متابعة أفضل الأنشطة المتوافرة لتنمية مواهبهم والالتحاق بها (ج) الالتزام بتنمية مواهبهم من خلال تحديد الأهداف الشخصية والوظيفية (Feldusen, 1995). وعلى الرغم من وجود المواهب المتميزة لدى الطلاب من مختلف المجموعات العرقية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، لكن تمثيلها في برامج الموهوبين كثيراً ما يكون ناقصاً (Bernal, 2002; Borland & Wright, 1994; Ford, 1996; Grantham, 2003; Worrell, Szarko, & Gabelko, 2001). وظهرت البرامج الإثرائية على نطاق واسع خلال العشرين سنة الماضية بوصفها نتيجة للمنح الفيدرالية المقدمة من قانون جاكوب ك. جافيتس Jacob K. Javits الخاص بالطلاب الموهوبين والمتفوقين لعام 1988. وتهدف تلك المنح إلى تنمية مواهب تلك المجموعات الخاصة، وزيادة أعداد الطلاب المشاركين المنحدرين من خلفيات متدنية الدخل و/ أو الأقليات. مثلاً، صُمّم برنامج "مواهب أبعد من الكلمات"،[1] (Kay & Subotnik, 1994) من أجل خدمة أطفال الأقليات، وأولئك المنحدرين من خلفيات

1. لقد طور برنامج Talents Beyond Words للكشف عن الأطفال الموهوبين وخدمتهم، وبخاصة في الفنون الآدائية مثل التمثيل والموسيقى. وهم من طلاب المرحلة الابتدائية ويتلقون تدريبات لعدة أسابيع- المراجع.

obeikandi.com

منخفضة الدخل ممن يمتلكون مواهب كامنة في مجال الفنون الأدائية داخل البيئة المدرسية وخارجها.

تتولى البرامج الوطنية للبحث عن المواهب رعاية بعض البرامج الصيفية الأكاديمية الإثرائية الراسخة والمعروفة. وتُقدم برامج البحث عن المواهب مجموعة متنوعة من الفرص التعليمية كدروس التسريع الأكاديمي الصيفية، والصفوف غير التفرغية (بعض الوقت) commuter classes، وبرامج التعليم عن بُعد، البرامج الاثرائية التفرغية[2]. وتمتلك هذه البرامج بيانات طولية مكثّفة لمقارنة التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الذي اختيروا للالتحاق بالبرامج مع أفراد مماثلين لهم من حيث القدرة ممن لم يلتحقوا بتلك البرامج (Benbow, Perkins, & Stanley, 1983; Center for Talented Youth, 2002; Swiatek & Benbow, 1991). وتبيّن نتائج تقارير التقويم السنوية قصيرة المدى التي جُمعت من تقارير ذاتية عن الطلاب والمقابلات، أن برامج البحث عن المواهب تساعد على زيادة المعرفة والحماسة لدى الطلاب في المجالات التي دُرست، فضلاً عن الشعور العام بتحقيق مكاسب شخصية (Bourstein, Holahan, & Sawyer, 1988; Enersen, 1993; Olszewski–Kubilius, 1989). وقال المشاركون إن خبرات البرنامج الصيفي منحتهم صورة أفضل عن إمكاناتهم وقدراتهم الأكاديمية، وساعدتهم أيضاً على تطويرٍ أفضل لعادات العمل والدراسة، وكذلك على صقل أهدافهم التعليمية (Bourstein et al.; Center for Talented Youth; Duke University, 2002; Enersen; Olszewski–Kubilius & Laubscher, 1996; University of Denver, 2003). وأظهرت دراسات أخرى المنافع الاجتماعية التي حقّقها المشاركون، حيث توافرت أمام الطلاب الموهوبين الكثير من الفرص للتفاعل مع الآخرين الذين لديهم قدرات واهتمامات مماثلة (Enersen; Olszewski–Kubilius). وعلى الرغم من أن هذه الدراسات تظهر التأثيرات الإيجابية الكثيرة في الطلاب الموهوبين الملتحقين ببرامج البحث عن المواهب، إلا أن أيّاً منها لم يدرس التأثيرات المحدّدة في الطلاب الموهوبين المنحدرين من خلفيات محرومة اقتصادياً عند مقارنتهم بالآخرين الذين لم يلتحقوا بتلك البرامج.

2 البرامج التفرغية هي برامج بنظام الإقامة الداخلية، حيث يبقى الطالب داخل البرنامج طوال فترة إقامته – المراجع.

ودرس وُريل وآخرون (Worrell et al., 2001) تأثيرات برنامج إثرائي في طلاب موهوبين مـن خلفيات متدنية الدخل، وأجرى الباحثون دراسة طوليـة على مدى تسع سنوات لاكتشاف العوامل التي أثرت في استمرارية 316 من الطلاب الموهوبين المحرومين اقتصاديّاً الحاصلين فـي منح دراسية للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وتوصلوا إلى أن المعدل التراكمي، ودرجات اختبارات التحصيل، والتقدير النهائي لأول مشاركة في البرامج الصيفية لم تكن من عوامل التنبـؤ بحالـة الرجوع إلى الدراسـة returnee. وأوردوا أيضـاً أن 44% من الطلاب عادوا في العام الثاني، وهذه نسبة كانت في الواقع مماثلة لمعدل التسرب لدى الطلاب غير المحرومين اقتصاديّاً ممن التحقوا بالبرنامج نفسه. وقد أوصى الباحثون بمواصلة إجراء مزيد من دراسات المتابعة؛ لتعرّف المتغيرات النفسية– الاجتماعية المحتملة التي تؤثر في استمرارية مثل أولئك الطلاب، باستعمال أنظمة الدعم داخل الأسرة وخارجها. وأضافوا أنه: «يتعين على الباحثين إجـراء دراسات المتابعة التي تتعلـق بالطلاب الذين يعودون والذين لا يعودون من أجل سماع رواياتهم» وريل وآخرون (2001؛ ص 87).

وخلاصـة القـول، أنه في ضـوء التأثيـرات الإيجابية طويلـة الأجل المتعلقـة بالطلاب المشاركيـن في البرامج الصيفيـة الأكاديمية الإثرائية، فـإن استمرارية الطلاب الموهوبين المنحدريـن مـن خلفيات متدنيّة اقتصاديّاً داخل هذه الأنواع مـن البرامج، سيكون ذا أهمية خاصـة بسبب محدودية أسرهم من حيث الموارد الماليـة والقدرة على توفير أنشطة يمكنها تعزيـز مواهب أطفالهم. ونظراً إلى محدودية الأبحـاث المتعلقة باستمرارية هذه المجموعة الخاصـة، فقد قرّرنـا تقويم مشروع الجامعـة للشباب الصغار، ودراسـة المتغيرات النفسية الاجتماعية بصورة خاصة التي يمكنها التأثير في استمرار مشاركة الطلاب المعرضين للخطر في البرامج الصيفية.

مشروع جامعة الشباب اليافعين

جامعة الشباب اليافعين (University for Young People – UYP) هو برنامج في جامعة بايلور في واكو، بولاية تكساس، يوفر أنشطة إثرائية للطلاب الموهوبين وذوي القدرات العالية وهـو مصمّم لتنمية الاهتمامات والمواهب لـدى الطلاب المشاركين. ويدفع الغالبية العظمى

من الطلاب الرسوم المطلوبة للخبرات التعليمية، مثل مساقات الصيف وأيام السبت المكثفة، والمؤتمرات الخاصة. وقد أنشئ ضمن الجامعة مشروع خاص لتمويل المنح المخصصة للطلاب الموهوبين من الخلفيات ذات الدخل المتدني. ويمتلك طلاب مشروع جامعة الشباب اليافعين فرصاً مساوية لأقرانهم الذين يسدّدون الرسوم، لحضور الأنشطة جميعها على مدار السنة.

أهداف المشروع

يتمثل الهدف الرئيس طويل المدى لمشروع جامعة الشباب اليافعين في زيادة عدد الطلاب المعرضين للخطر، الملتحقين بالبرامج الاثرائية، والعمل على استمرارهم بالبرامج بدء من الصف الرابع وحتى المرحلة الثانوية، مما يمكنهم من الحصول على فرصة أفضل للالتحاق بمؤسسات تربوية أعلى. ولتحقيق هذا الهدف، يهتم المشروع بأربعة أهداف قصيرة المدى:

1. اكتشاف الأطفال الموهوبين والمتفوقين المنحدرين من مستوى اقتصادي منخفض.
2. تعـرُّف اهتمامـات الأطفـال وأهدافهـم المستقبلية الوظيفيـة الممكنة من خلال المعلمين، وأولياء الأمور، وقياسات متدرجة ومقابلات و/ أو ملاحظات الموجهين.
3. دمج الأطفال داخل الفصول أو البرامج الصيفية الإثرائية التي توافق اهتماماتهم.
4. توفير أنشطة متابعة للطلاب وأولياء أمورهم.

وفـي حالة تلبية هذه الأهداف، فإنه من المؤمـل أن يُحتفظ بأكبر عدد من الطلاب في البرنامج، وأن يلتحقوا مستقبلاً بمؤسسات التعليم العالي.

السياق

يتولـى مركز التعلم والإثراء المجتمعي (The Center for Community Learning and Enrichment CCLE) في جامعة بايلور Baylor إدارة برنامج جامعة الشباب الصغار، إلى جانب مجموعة متنوعة من الخيارات الإثرائية المخصصة للطلاب الموهوبين والمتفوقين طوال العام. وصُمّمت المساقات للملتحقين بالصف الأول حتى الثاني عشر، حيث يُدرّسون من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، أو معلمين تلقوا تدريباً في مجال تعليم الموهوبين. ويقع برنامج الأطفال الأصغر سنّاً – للصفوف من الأول حتى الرابع – في مدرسة ابتدائية محلية، أما برنامج الطلاب الأكبر سنّاً – للصفوف من الرابع حتى الثاني عشر – فيقع في حرم جامعة بايلور. وعلى

الرغـم من توفر بعض المنح الدراسية للطلاب الراغبين في الالتحاق بدروس برنامج جامعة الشباب اليافعين، لكن الغالبية يسدّدون الرسوم الدراسية لكل مساق يمتد على مدى أسبوعين، وهي تتراوح ما بين 75–95 دولاراً أمريكيّاً وفقاً لرسوم المختبرات. ولكي يكون الطلاب مؤهلين للالتحاق بالبرنامج، فإنه يتعين تعريفهم من قبل مناطقهم التعليمية المحلية،على أنهم موهوبون أو نابغون، ويتعين أيضاً تقديم طلب رسمي يتضمن نتائج الاختبارات، وترشيحات أولياء الأمور والمعلميـن، والأعمال المنجزة أو المنتجات. ونظراً إلى كـون البرنامج يشتمل وسائل النقل، فإن الطلاب يأتون في المقام الأول من منطقة وسط ولاية تكساس.

ويأتـي طلاب المنـح جميعاً من منطقة واكـو التعليمية المستقلة، وهـي منطقة تعليمية حضريـة تقـع في وسط ولاية تكساس، وتتألف هـذه المنطقة من 40% من أصـل إسباني، و 38% مـن الأمريكييـن الأفارقة، و20% من البيض، وأقل من 2% من أصول آسيوية. وتقع هذه المنطقة التعليمية ضمن حدود مجتمع الأعمال التجارية، المقسم من حيث متوسط وإجمالي مستويـات الدخل وفقاً لرقم المنطقـة المعيّنة. ويتوافر للأحياء التي تشـكّل مجتمع الأعمال التجارية، مواردُ قليلة، أو نادرة، مخصصة لدعم الأسر، والأنشطة الترفيهية، وأنشطة التوعية والتواصـل الاجتماعي داخل المدرسـة أو خارجها لمقاومة معدلات الفقـر العالية، ومعدلات تعليـم الكبار المتدنية، وتدني معدلات التحصيل الأكاديمي، وارتفاع معدلات تسرب الطلاب، وارتفاع معدلات تعاطي المخدرات، والعنف الشبابي. وتُعد هذه المناطق منكوبة من النواحي الاقتصادية، والاجتماعية، والمادية، وهي غالباً ما تكون معزولة عن الفرص التي تغذي التنمية الاجتماعيـة والأكاديمية للأطفال والشباب وبصورة خاصـة المعرضين منهم للخطر، ولدى هـذه التحديات القدرة على إحداث تأثيرات مدمرة في استمرارية الطلاب والأداء الأكاديمي (McLennan County Youth Collaboration–Communities In Schools, 2001).

المعايير الخاصة بالمشاركين

نظـراً إلى ظروف التمويل، لا بـد من توافر المعايير الآتية فـي الطلاب المشاركين في المشـروع: (أ) أن ينتمـوا إلى الأسـر ذات الدخل المنخفض على نحو مـا هو موضح من قبل مكتب الولايات المتحدة للإسكان والتنمية الحضرية، (ب) أن يكونوا من الملتحقين بالصفوف

مـن الرابـع حتى الثاني عشر في أثنـاء فصل الخريف، (ج) إظهـار الاهتمام بحضور دروس البرنامـج الإثرائي المقدمة عبر برنامـج الجامعة للشباب اليافعين الصغار، (د) أن يحققوا أداءً بمقدار انحراف معياري واحد فوق المعيار المتعلق باختبارات التحصيل و/ أو اختبارات القـدرات (الرتبة المئينية الرابعـة والثمانين)، أو أن يُصنّفوا علـى أنهم موهوبون ومتفوقون مـن قبل منطقة واكـو التعليمية المستقلة التـي تستعمل التقويمات الآتية فـي عملية التحديد الخاصة بها: مقاييس تحديد الطلاب الموهوبين؛ مقاييس تقديرات المعلمين وأولياء الأمور؛ (Ryser & McConnell, 2004)، وتقويم الفرز screening assessment للكشف عن الطلاب الموهوبيـن فـي المرحلة المتوسطـة، الإصدار الثاني مـن SAGES–2؛ الاختبـارات الفرعية للتحصيل والاستدلال؛ (Johnsen & Corn, 2001)، والمنتجات الصفية و/ أو الأعمال المنجزة، وباستعمـال منهج دراسة الحالة، فإن الطلاب الذين يكون أداؤهم ضمن أعلى 10% وفقاً لأي مـن أدوات التقويم الكمي و/ أو يظهرون إمكانات وفقاً للقياسات النوعية يُقبولون في برنامج الموهوبين.

مكوّنات البرنامج

تحقيقـاً للأهداف طويلة وقصيرة الأجل، فإن مشـروع جامعة الشباب اليافعين يشتمل على خمسة عناصر، هي: مشاركة أولياء الأمور، والمعلمين، والموجهين، والأقران، بالإضافة إلى الإثراء الأكاديمي. وقد صُمّمت أنشطة محددة للتعامل مع كل مكوّن.

مشاركة أولياء الأمور

يحضر أولياء الأمور في بداية كل دورة صيفية ونهايتها، اجتماعات مخططاً لها لمعرفة المزيـد عن البرنامـج الصيفي، وأنشطـة المتابعة، وأهميـة المساقات التعليميـة الإثرائية، والمصادر المتوافرة، مثل فرص المنح الجامعية وزيارات الجامعة، وتلقي الاقتراحات المتعلقة بالعمـل مع المناطق التعليمية، وتلمذة أطفالهم داخل المنـازل، ووضع توقعات عالية. وتُوجَّه الدعـوات إلى أولياء الأمور لمشاهدة الأنشطة الإثرائية جميعهـا والمشاركة فيها، إلى جانب تخطيـط أنشطـة خاصة بأولياء الأمور بالتزامن مع أنشطة مشـروع جامعة الشباب الصغار. وتُرسل نشرة المتابعة الشهرية إلى أولياء الأمور، متجاوزة حدود طبيعة عمل البرامج الصيفية

الإثرائية، حيث توفر معلومات تتعلق ببقية خيارات الإثراء، مثل أيام السبت المكثفة، وأنشطة داخل المنزل، والفرص الوظيفية أو التعليم العالي.

مشاركة المعلمين

يلتقي مدير المشروع معلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين في منطقة واكو التعليمية المستقلة؛ لتوعيتهم بخصوص عملية اكتشاف الموهوبين وأنشطة المشروع. يقدم بعض معلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين الدروس الإثرائية، ويشاركون في حضور أنشطة التنمية المهنية من خلال مركز التعليم والإثراء للمجتمع. ويتلقى معلمو المنطقة التعليمية نشرة شهرية مصحوبة بأنشطة المتابعة التي يمكنهم استعمالها مع طلابهم؛ لتعزيز عمليات الدراسة المتعمقة، وتحديد الأهداف الوظيفية. ويحدث في بعض الحالات، تواصل مع المعلمين والمدارس لتقديم الدعم لأسر الطلاب الذين يعانون من تحديات اقتصادية واجتماعية كبيرة.

مشاركة المُوجهين

المُوجهون Mentors هم أساساً طلاب متخرجون وغير متخرجين من الجامعة ممن لديهم خبرة سابقة مع الأطفال والشباب، ويتميزون بصفات شخصية إيجابية ومهارات اتصال قوية. ويُطالب الموجهون جميعهم بحضور برنامج تطوير متخصص لمعرفة المزيد عن الموضوعات، مثل خصائص الطلاب الموهوبين، وتنمية المواهب، والاختلافات الثقافية، وأساليب التواصل، وخصائص الموجهين، وإدارة السلوك. ويعمل الموجهون مع مجموعة مكوّنة من 10–11 طالباً مجمعيّن وفقاً للعمر أو المرحلة. وعلى الرغم من أن الموجهين يُكلّفون مبدئيّاً بالعمل مع مجموعة عمرية معيّنة بناءً على الاهتمامات والخبرات السابقة، إلا أنه قد يكون في مجموعتهم طلاب من العام السابق الذين طوّروا علاقات بهم. وباستثناء عدد قليل من الموجهين، الذين هم طلاب في مرحلة الدكتوراة، إلا أن معظم الموجهين يشاركون في البرنامج لمدة سنة أو سنتين فقط –التي يكونون فيها في المستوى الأخير من مرحلة الدراسات العليا، أو مرحلة التخرج من الجامعة، ولم يتأهّلوا بعد لمهنة التوجيه.

ويساعد الموجهون الطلاب على التنقل بين الدروس، وإيصالهم إلى الحافلات أو إلى أولياء الأمور، ويساعدونهم أيضاً على تنظيم الأنشطة الاجتماعية. ويتكفل الموجهون في أثناء

البرنامـج الإثرائي وعلى مدار العـام، بالكثير من الأدوار، مثل: مساعدة الطلاب على تحديد الأهداف وتحقيقها، والتصرف علـى أنهم نماذج قدوة للطلاب، وحضور الأنشطة الطلابية، والإصغـاء إلى الطلاب، والعمل بوصفهم قادرين على حـل المشكلات، والوصول إلى مصادر المجتمع، واكتشاف الفرص الخاصة بمستقبل الطلاب بناءً على اهتماماتهم الخاصة، ومساعدة الطلاب على التعبيرعن مشاركتهم بناءً على النجاح (Robins, 2003).

مشاركة الأقران

يُعيَّن مُوجه لكل طالب خلال البرنامج الصيفي الإثرائي، ويوضع ضمن مجموعة مختارة مكوّنة من عشرة طلاب تقريباً من المرحلة الدراسية نفسها. ويتناول الموجه والطلاب، بصورة جماعية، طعام الإفطار والغداء في قاعة الطعام داخل السكن، ويشاركون في الأنشطة الترفيهية، ويناقشون الموضوعـات ذات الاهتمام المشترك. ويشجع الموجه مجموعة الأقران على دعم بعضهم بعضاً من حيث التطور والاهتمامات، طوال فترة البرنامج الصيفي وأنشطة المتابعة.

الإثراء الأكاديمي

يخطـط مدير مشروع جامعة الشباب اليافعين جنباً إلى جنب مع منطقة واكو التعليمية المستقلة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور والموجهين، البرامج التي توافق اهتمامات الطلاب والأهداف الوظيفية. وتقدم هذه البرامج تعليماً متعمقاً في موضوع ذي اهتمام معيّن، ويشترك الطـلاب فـي عمليات حل المشكلات ومستويـات التفكير العليا. ويوجد الطـلاب يوميّاً داخل حـرم الجامعـة لمدة أربعة أسابيـع من الساعة التاسعـة صباحاً تقريباً حتـى الرابعة مساءً. وتتضمـن الفترة وجبتي الإفطار والغـداء داخل قاعة الطعام داخل السكـن، وثلاثة مساقات دراسية مدة كل واحد منها تسعون دقيقة تتوافق مع اهتمامات الطلاب. ويحضر طلاب مشروع جامعة الشباب الدروس مع الطلاب الآخرين كافة الذين يسددون الأقساط الدراسية الخاصة بالبرنامج. وتتضمن هذه المساقات الدراسية موضوعات الرياضيات، مثل الجبر والهندسة، وأنشطـة الهندسة، كعلم الصواريخ، وبنـاء الجسور، وصنع الطائـرات الورقية، وموضوعات في مجال العلـوم الطبيعية، كتشريح الحيوان والغابات المطيـرة وعلم الآثار وعلم الأحافير، وأنشطة الفنون البصرية، مثل عجائن الأوراق وصناعة الورق والتصوير الفوتوغرافي والخط،

و تمارين الكتابة الإبداعية، مثل تصميم المطويات وكتابة القصص، ومساقات التواصل، مثل عروض الوسائط المتعددة وحلقات النقاش ومهارات القيادة، وأنشطة الفنون الأدائية، مثل كتابة المسرحيات القصيرة، وغيرها من الموضوعات مثل علوم الحاسوب، وشكسبير، واللغة الفرنسية، والاقتصاد، وأبطال الرياضة، والتربية البدنية، والاختراعات، والطبخ، والدراسات الفردية المستقلة. وبعد انتهاء الأنشطة الصيفية، يضع مدير مركز التعليم والإثراء للمجتمع والموجهون خطة أنشطة متابعة للأنشطة الشهرية بالتعاون مع أولياء الأمور والطلاب والمعلمين. وتتضمن الخطة خيارات إثرائية صفية، وأيام السبت المكثفة، ومؤتمر الحل الإبداعي للمشكلات، وفعاليات جامعية ثقافية ورياضية، وأنشطة منزلية. وتشجيعاً لطلاب المرحلة الثانوية على المشاركة، تُطور مساقات دراسية جديدة لهذه الفئة العمرية، مع إتاحة الخيار للطلاب لتولي دور الموجه الصغير مدفوع الأجر. وعلى الرغم من توافر مساقات صيفية وأنشطة متابعة شهرية كل عام، لكن المحتوى يتفاوت بحسب تقويمات الطلاب واقتراحاتهم، ويعتمد عليها.

وتهدف المكوّنات الخمسة هذه إلى تقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي لكل من طلاب مشروع جامعة الشباب. وتعزّز المكوّنات بعضها بعضاً على مدار العام وتتيح تواصلاً مستمرّاً بين مجموعات الأقران والمعلمين المتفانين في عملهم والموجهين الداعمين.

تقويم العوامل المؤثرة في استمرارية الطلاب

أُجري تحليل لدراسات الحالة من أجل استقصاء قضية الاستمرارية على هؤلاء المتعلمين المعرضين للخطر في هذا البرنامج المستند إلى الجامعة. وعلى الرغم من علمنا أننا قد نستطيع تشجيع عملية انتقال الطلاب إلى أوساط تعليمية أعلى وتقديم الدعم لهذه العملية، لكن أردنا معرفة المزيد عن العوامل التي يمكنها التأثير في الطلاب الذين لم يختاروا البقاء في البرنامج.

المشاركون

اخترنا لدراسة هذه العوامل، عينة ممثلة من دراسات الحالة (على سبيل المثال، بصورة مماثلة للتركيبة الديمغرافية للطلاب الملتحقين بهذا البرنامج). وشملت هذه الحالات

34 مشاركاً حالياً و28 من المشاركين السابقين. واحتاج المشاركون كلهم إلى الالتحاق بمشروع جامعة الشباب اليافعين لمدة لا تقل عن عامين متواصلين. ونظراً إلى شروط متطلبات التمويل الخاصة بمنطقة واكو، فقد كان معظم الطلاب ملتحقين بالمدارس المتوسطة. وأما من حيث الطبيعة الديموغرافية، فكانت المجموعات متماثلة تماماً باستثناء العرق (انظر جدول 4.1). وكان للذكور من أصول إسبانية ميل نحو البقاء في البرنامج لفترة أطول من المجموعات الأخرى، وفضلاً عن ذلك، كان لدى 82.4% من الطلاب الحاليين و 25% فقط من الطلاب السابقين اثنان من الآباء يعيشان في المنزل. ولم توجد فروق تتعلق بالاستعداد أو التحصيل بين المشاركين السابقين والحاليين، وهو ما كان متوقعاً بسبب عملية تقديم الطلبات العامة ومعايير الأهلية.

أدوات الدراسة

اعتُمدت دراسة الحالة التي تحتوي على البيانات الكمية والنوعية لكل طالب ملتحق بمشروع جامعة الشباب الصغار. وتتضمن البيانات الكمية معلومات التطبيق (على سبيل المثال، الاطلاع على علامات اختبارات الاستعداد والتحصيل) واختبارات التحصيل السنوية، واختبار ولاية أيوا للمهارات الأساسية، الذي يطبق في فصل الصيف. وتتضمن البيانات النوعية دفاتر النقاشات اليومية، وسجلات التأمل، والمقابلات مع الطلاب وأولياء الأمور، وتقويم المعلمين والطلاب، ومنتجات الطلاب وأعمالهم المنجزة. ومن خلال دفاتر الحوارات اليومية، يسأل الموجه الطالب حول دروسه وخبراته داخل البرنامج، أو أن يقدم الموجه سؤالًا آنياً مخططاً له، مثل «ما الأمور الثلاثة المتعلقة بك وتحبها؟» أو «أين ترى نفسك خلال عشر سنوات؟»، ويستجيب الطالب لأسئلة الموجه، أو يكتب ما يتعلق ببقية الخبرات والاهتمامات والأقران والتحديات، أو أن يسأل الموجه. ويستجيب الموجه بالمقابل لمشاركات الطالب، ويستمر التفاعل طوال فترة البرنامج.

وتتضمن سجلات التأمل ملخصات يومية وأسبوعية عن ملاحظات الموجهين المتعلقة بالقدرات القيادية لكل طالب، والعلاقات بسائر الأقران، والعلاقة بالموجه، والاهتمامات، والأهداف الوظيفية، والاستفادة من أنشطة معيّنة والمشكلات المرافقة لها. ومن أجل رصد

جدول 1.4

البيانات الديموغرافية لمشروع جامعة الشباب الصغار

الخاصية	التصنيف	المشاركون السابقون	المشاركون الحاليون
		العدد(n = 28)	العدد (n = 34)
الجنس	ذكر	%64 (n = 18)	%56 (n = 19)
	أنثى	%36 (n = 10)	%44 (n = 15)
العرق	أمريكيون أفارقة	%46 (n = 13)	%35 (n = 12)
	أمريكيون اسبان	%29 (n = 8)	%53 (n = 18)
	بيض	%25 (n = 7)	%9 (n = 3)
	غير ذلك	صفر%	%3 (n = 1)
المرحلة الدراسية	ابتدائي	%14 (n = 4)	%15 (n = 5)
	متوسطة	%57 (n = 16)	%53 (n = 18)
	ثانوية	%29 (n = 8)	%32 (n = 11)

obeikandl.com

هـذه البيانات، يـدوّن الموجهون ملاحظات عن طلابهـم على مدار اليـوم، ويلخصون أيضاً ملاحظاتهم على صورة مدخلات مطبوعة في نهاية كل يوم. وفي ختام الأسبوع، يكتب الموجه بياناً موجزاً متعلقاً بالتغيرات، والتحديات، أو التقدم الذي يمر به الطلاب.

ويجري الموجهون كذلك مقابلات مع الطلاب وأولياء الأمور. وفي حالة وجود أولياء أمور يتكلمون الإسبانية فقط ولا يستطيع الموجه التحدث بالإسبانية، فعندئذ تُرسل مقابلة مترجمة إلى البريد الخاص بمنزل أولياء الأمور، ويجمع الموجهون أيضاً بيانات المسألة المتعلقة بأداء كل طالـب ملتحق بدروس مشروع جامعة الشباب اليافعين من خلال معلمي البرنامج. وتُجمّع بالإضافـة إلـى ذلك، سجلات العمل في كل جلسة، المكوّنة مـن اثنين أو ثلاثة من المنتجات التـي طوّرها الطلاب ممثّلة لجودة أعمالهم. وتقدم هذه البيانات جميعها وصفاً تفصيليّاً لكل من الاهتمامات، والأهداف، والتحصيل التعليمي والفرص، والاتجاهات نحو المدرسة ومشروع جامعة الشباب الصغار.

ترميز بيانات المسألة وعملية التحليل

يجـري في عمليـة تحليل دراسات الحالـة، البحث في كل حالة فرديـة على حدة، وعبر الحـالات المتعددة (Merriam, 1998)، حيث حُلّلـت أولاً، دراسة الحالة لكل طالب على نحوٍ مستقل. ثم قورنت الوثائق في دراسة الحالة وقيست لصياغة مسميات مفاهيمية. وتتضمن هذه الوثائق على نحو ما ذُكر سابقاً، البيانات الكمية والنوعية الآتية: علامات اختبارات الاستعداد والتحصيل، ودفاتر الحوارات اليومية، وسجلات التأمل، والمقابلات مع الطلاب وأولياء الأمور، وتقويمـات المعلميـن والطلاب، ومنتجات الطلاب. ثم عُمل بعد ذلـك مقارنات بين دراسات الحالـة للمشاركين الحاليين كافة، ومن ثم لدراسـات الحالة الخاصة بالمشاركين السابقين جميعهـم. وقورنت المسميـات المفاهيمية لتحديد أوجه التشابـه وتجميعها معاً ضمن فئات. وبعـد ذلك أجريت دراسة حالة شاملـة، لاختبار الفروق بين مجموعات المشاركين السابقين والحاليّيـن، باستعمال برمجية حاسوبية،هي برنامج التحليل النوعي (NVivo)، التي تُصنّف الخصائـص، وتبحث عن الأفكار الرئيسة المشتركـة التي يمكن أن تظهر من خلال دراسات الحالة. وباستعمال هذه الطريقة، يظهر عدد من الأفكار الرئيسة ضمن فئتين رئيستين هما:

العوامـل الشخصية (مثل الاهتمامـات، وإدراكات الذات، الاتجاهات، والأهداف الوظيفية)، والعوامـل البيئية (مثل العلاقات بمعلمـي البرنامج الإثرائي والموجهين والأقران، واتجاهات أولياء الأمور ودعمهم).

النتائج

بدا من الأفكار الرئيسة المعرّفة وجود فروق كبيرة بين المشاركين الحاليين والسابقين فـي مفهوم الذات، والعلاقـة بالأقران، والعلاقـة بالموجهين، ودعم أوليـاء الأمور المدرك، (انظر الجدول 4.2).

مفهوم الذات (self-concept)

يميل الطلاب الذين لديهم مفاهيم إيجابية عن أنفسهم إلى: امتلاك الثقة في العديد من المهارات والسمات الشخصية، والاعتقاد أنهم قد حققوا إتقان الخبرات، والتمتع بفرديتهم، والرغبة في أن يكونوا أنموذجاً يقتدي به الآخرون، وامتلاك خطط محددة لمستقبلهم، وإيجاد مخرجات إيجابية في المواقف السلبية. وفي المقابل، يميل الطلاب الذين لديهم مفاهيم سلبية عن أنفسهم إلى الاعتقاد أن الآخرين ليسوا فخورين بهم، والافتقار إلى الثقة، وأنهم أيضاً أقل ميلاً لإيجاد شيء محبوب عن أنفسهم. وتشكّلت الإدراكات الإيجابية والسلبية بوساطة تأثيرات متعددة، وعلّقت ب. دبليو.، وهي طالبة في المرحلة الابتدائية من المشاركين الحاليين، على السمات الشخصية بالقول :«الأمر الذي أحبه بصورة أكبر عن نفسي هو شخصيتي، لأنه من دون شخصيتـي، فمن سأكون؟»، وفي المقابل، بنـت م. س.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية وإحدى المشاركات، قياسها على قدرتها في مجال محدد من الموهبة، وقالت:

> «إن ما أعتقد أنه يجعل دماغي مبدعاً هو مشاعري نحو الأشياء، فمثلاً، إذا كنت ترغب حقّاً في شيء مـا، فإنك عندئذٍ سترغب في التعبير عن مشاعـرك، وتصبح أكثر إبداعاً وتفرداً عندما تشعر بأي شـيء حيال الأشياء وإذا كنت أيضاً لا تحب الفن بصدق، فعندئذٍ لن يظهر عملك بصورة إبداعية، بل سيكون غير متقن ومشابهاً لأعمال الأفراد كافة»

جدول 2.4

الفروق في الأفكار الرئيسة بين المشاركين الحاليين والسابقين

الأفكار الرئيسة	المشاركون الحاليون العدد (n = 34)	المشاركون السابقون العدد (n = 28)
الإدراكات الإيجابية للذات	%91.2 (n = 31)	%64.3 (n = 18)
الإدراكات السلبية للذات	%5.9 (n = 2)	%35.7 (n = 10)
العلاقات الإيجابية بالأقران	%73.5 (n = 25)	%46.4 (n = 13)
العلاقات السلبية بالأقران	%26.5 (n = 9)	%53.6 (n = 15)
العلاقات المترابطة بالموجهين	%73.5 (n = 25)	%53.6 (n = 15)
مشاركة أولياء الأمور	%85.3 (n = 29)	%60.7 (n = 17)
عدم مشاركة أولياء الأمور	%5.9 (n = 2)	%21.4 (n = 6)
تأثير أولياء الأمور السلبي	%8.8 (n = 3)	%10.7 (n = 3)

ملاحظة: النسب المئوية لا تساوي 100 نظراً إلى عدم إبلاغ الطلاب كافة المفاهيم المتعلقة بالذات و/ أو العلاقات بالأقران.

وأشـار مشاركون آخرون إلـى الأثر الإيجابي للأنشطة اللاصفيـة، وكتب جو. ف.، وهو طالب في المرحلة الابتدائية من المشاركين الحاليين، يقول:

«أحد الأشياء التي تجعلني سعيداً هو ممارسة الرياضة شيء ما يجعلني فخوراً بنفسي عندما ألعب كـرة القدم... أنـا أفضل حارس مرمى في فريقي، في إحدى المباريـات لم يتمكن أحد من تسديد

obeikandl.com

كرة في مرماي خلال الشوط الأول... أنا جيد في الدفاع، وعندما أكون في المقدمة أحرز الأهداف على الفريق الآخر»

وأشير أيضاً إلى القدرات الفنية على أنها عوامل مؤثرة: فقد كتب جا. ر.، وهو في المرحلة المتوسطة من المشاركين الحاليين: «أنا متميز لأنني أستطيع الإنشاد بصورة جيدة. لقد فزت بسبع جوائز تقريباً خاصة بإظهار المواهب. أنا أيضاً واثق من نفسي جدّاً»، وذكر أج. ب.، وهو طالب في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين:

«عندما أفكر أحياناً في الفن، فإنني أتخيل ما سأرسمه في عقلي، أو أفكر في الشخصيات الكرتونية المفضلة لديّ وأرسمها أو أصنع شخصيات لها، أودّ أن أرسم الناس أكثر من المناظر الطبيعية؛ لأنني أستطيع رسم أنواع مختلفة من الناس»

وعندما ناقش الموجهون تأثير القدوة، كتبت م. س.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، ما يلي: «إن الشخص الذي أبحث عنه كثيراً هو شخص نكرة. أحب أن أكون على ما أنا عليه فقط». ولم يورد الطلاب ملاحظات عن تأثير أفراد الأسرة والأصدقاء على إدراكاتهم الذاتية عن أنفسهم. فقد كتبت أ. ب.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين «إن أفضل شيء يتعلق بكوني ما أنا عليه، هو أن لديّ أسرة تحبّني وأنّ أبي دائماً يقول: الأصدقاء والأفراد يأتون ويذهبون، ولكن الأسر تبقى إلى الأبد»، وكتبت ج. ف.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين السابقين «أحبّ أن أتعرّف إلى الناس، وأنا أحبّ أن أتعرّف إلى أناسٍ جدد... وأعتقد أنني سهل العِشرة».

وعلى الرغم من مواقف الحياة الصعبة، لكن الطلاب الذين يمتلكون إدراكات إيجابية عن أنفسهم يميلون أيضاً إلى تعرُّف مواطن قوتهم، والتعلم من فشلهم، والعثور على نتائج إيجابية من خبرات التحدي. مثلاً، واجهت دا. و.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، تحديات لكونها متبنّاة، وموت أحد أشقائها، وسجن شقيق آخر، ومع ذلك لم تذكر هذه التحديات، وركزت ببساطة على مواطن القوة الخاصة بها:

«إذا لـم يكن لديّ حسّ بالفكاهة، فلن تكون لـي شعبية كبيرة، وباعتقادي أن ذكائي هو ميزة لأنني عادة ما أسبق الجميع في صفي. وأخيراً وليس آخراً، وجود أبوين رائعين وكوني متدينة هو ما أشكر الله عليه كل يوم».

وعلـى النقيض من هذه التعليقـات الإيجابية، قال الطلاب الذين لديهم إدراكات سلبية عـن أنفسهـم: إن إدراك الافتقار إلـى استحسان الآخرين فكرة رئيسـة مهيمنة. مثلاً، كتبت (أ. ر.)، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين السابقين:

لا أنهي أبداً كتابة قصة قصيرة على الورق؛ لأنني أفضل أولاً أن أخبر الجميع بالأشياء التي تتضمّنها، ولا بـد لـي من تعلم الانضباط قبل أن أكتبها على الورق. وأخشى أيضاً أن تُرفض ولا أسمح لأحد أن يقرأ قصصي في أثناء كتابتها على الإطلاق إن مشاعري غير منطقية تماماً».

وكتبت جي. ف.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين السابقين، في دفترها اليومي «إن أكثر لحظة تدعوني إلى الفخر هي وقت ولادتي. أعتقد أنه حقّاً لم يكن لديّ حدث يدعونـي إلـى الفخر... وليس الأمـر أنني غير فخورة بأي شيء، ولكن الأمـر أنني لا أشعر أن أحداً فخور بي».

وذكـر آخرون ممن لديهـم إدراكات سلبية عن أنفسهم افتقارهـم الشخصي إلى الثقة بمواهبهم والصراعات الأسرية. مثلاً، كتبت أ. سي. عن اهتماماتها في التمثيل ولكنها قالت: «أنا لست من النوع الذي يستسلم، ولكن ليس لديّ أمل في النجاح».

وبصورة عامة، عبّر 31) n = 91.2%) من المشاركين الحاليين عن إدراكات إيجابية عن أنفسهم، في حين عبّر فقط 5.9% أو اثنان من الطلاب عن إدراكات سلبية. ومن ناحية أخرى، لـم يكن 10) n = 35.7%) من المشاركين السابقين إيجابيين عن أنفسهم، ويمكن أن يُعزى هـذا إلى أن المشاركين الذين يميلون إلى الاستمرار فـي البرنامج قد أحبّوا أنفسهم، وآمنوا بقدراتهم، وأظهروا اتجاهات إيجابية في مواجهة الصعوبات، وهو ما ينسجم مع الأدبيات المرنة المتعلقة بالطلاب المحرومين اقتصادياً (Katz, 1997; Shulman, 1999; Werner, 1990).

العلاقات مع الأقران

بالإضافة إلى تصوراتهم الإيجابية عن أنفسهم، حافظ الطلاب الذين استمروا في البرنامج على علاقات إيجابية مع أقرانهم. وأظهروا أيضاً المزيد من السلوكات الإيجابية، وتصرفوا بوصفهم قادة، وكانوا قادرين على التواصل مع الآخرين لتكوين الصداقات، ولديهم توازن صحي بين صحبة الأصدقاء ومتابعة اهتماماتهم الأكاديمية. مثلاً، كتب أ. ب.، وهو طالب في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، في سجله السنوي الأول: «كنت في البداية عصبيّاً؛ لأنني لا أعرف معظم الأفراد الذين كانوا غرباء بالنسبة لي... لقد اكتسبت الكثير من الأصدقاء، ولم يتبقّ لديّ سوى خمسة أيام للذهاب، وبعدئذٍ سوف أشتاق إلى جميع ممن التقيتهم».

وعبّر بعض الطلاب عن مدى أهمية الصداقات بوصفها جوانب للبرنامج الإثرائي. مثلاً، كتبت أ. ب.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين: «إنني استمتعت بالبرنامج؛ لأنني تمكّنت من أن أكون مع أصدقائي جميعهم في البرنامج! وعليه، يمكنني أن أصبح كما أريد من دون أن يسخر مني أحد! وهذا العام انقضى بسرعة؛ لأن هذه المجموعة كانت أفضل بكثير من مجموعتي في العام الماضي!»، وأوردت ك. ف.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، تعليقات مماثلة:

> «أنا محاطة بأفراد يُعدّون حقّاً من أصدقائي بدلاً من الأفراد (في مدرستي) الذين أضطرّ إلى تغيير نفسي من أجلهم، ولكن في النهاية يتظاهرون بأنهم أصدقائي... لقد فكّرت حيال ذلك الليلة الماضية، والسبب المفضل لديّ للحضور إلى هنا هو أن بقية الأفراد الموجودين مشابهون لي تماماً، لذلك لن أضطر إلى التغير من أجلهم»

وخلافاً للطلاب الذين أظهروا علاقات إيجابية بأقرانهم، فقد أظهر الطلاب الذين لديهم علاقات سلبية بأقرانهم سلوكات أكثر سلبية، وتصرفوا على أنهم أتباع بدلاً من كونهم قادة، وكانوا غير قادرين على التواصل مع الآخرين لتكوين الصداقات، وكانوا أكثر اهتماماً بأن تكون لهم شعبية من عملية التعلم الخاصة بهم، وقال بعض الطلاب إنهم لم يستمتعوا مع أقرانهم.

obeikandi.com

مثلاً، كتبت أ. ج.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين السابقين، في سجلها ما يأتي:

«لقـد ذهبت صديقتـي السابقة إلى هذا المخيم. وقد أصبحت بدينة وغاضبة. وأعتقد أنها مستاءة لأننـي انضممت... أنـا أحب دروسي ولكن ليـس مجموعتي، أنت تقولين إنك تريديـن منّا أن نبقى مترابطيـن! رجاءً! هذا سيكون شيئاً لا يريد بعضنـا القيام به... ! آه... ! أعتقد أن إحدى الطالبات تغار من شعري!»

وقـد واجه طلاب آخرون ببساطة مشكلة في تكوين علاقات بأقرانهم. وقد دوّن الموجه ملاحظة تتعلق بالطالبة أ. ب.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين:

«[هذه الطالبة] هادئة أيضاً، إنها لا تتحدث في أثناء وجبات الفطور أو الغداء بل تصغي إلى الفتيات وتبتسم. وتنأى بنفسها عن المجموعة في أثناء وقت التدوين في دفتر اليوميات، وتبدأ في الكتابة... وتبدو دائماً كأنها بعيدة عن نفسها، أو لا تتحدث أبداً عندما تكون مع أشخاص آخرين، ولكنها تكتفي بالوقوف معهم في المكان نفسه»

وأخيراً، غالباً ما يبدو الطلاب الذين لديهم علاقات سلبية بالأقران أنهم ليسوا قادرين علـى تحقيق التوازن بين التفاعلات الاجتماعية وعملية التعلم، وكانوا بدلاً من ذلك، يركزون بصـورة تامة علـى أن تكون لديهم شعبية، وكتـب د. د.، وهو طالب فـي المرحلة الثانوية من المشاركيـن السابقين، العبـارات الآتية في دفتر يومياته، مستبعـداً أي نقاشات أخرى تتعلق بدروسه:

«لقـد تمتعت اليوم كثيراً باللعـب مع ذلك الفتى... وقد تعرّفت إلى شقيقه، واستمتعت أيضاً مع فتى آخر... وعندما أصبحت في درس إعداد النشرات، كان بعض الطلاب يتصرفون بصورة مضحكة، هناك شيء خطأ في أولئك الطلاب، فقد حاول [واحد منهم] أن ينشر الأكاذيب، ولكنني تمكّنت من منعه... وقد تكلمنا معاً طوال فترة الدرس»

وخلاصة القول، إن الأقـران المهتمين بالإثراء الأكاديمي يظهرون بأن لديهم تفاعلات إيجابيـة أكثر مع الأقـران، وهذا بدوره يؤثر فـي استمرار مشاركتهـم، إذ يمتلك المشاركون الحاليون علاقات إيجابية أكثر (n = 73.5%، 25) من المشاركين السابقين (n = 13، 46.4%).

obeikandl.com

العلاقات بالموجّهين

جُمعت البيانات في دراسة العلاقات بالموجهين في البرنامج الإثرائي، ضمن فئتين، هما: الأولى، في حالة تجاهل الطلاب لموجهيهم، أوعدم احترامهم، لهم أوعدم تسجيل ملاحظاتهم في دفاتر اليوميات بصورة منتظمة، أوأنهم تواصلوا جيداً مع بعض الموجهين في أحد الأعوام، ولم يفعلوا ذلك في العام الذي يليه، فإنهم يُصنّفون بأن علاقاتهم بالموجهين مقطوعة. وأما الفئـة الأخرى، فإذا شاركوا في مناقشات السجلات اليومية، وكتبوا لموجهيهم حول القضايا الشخصية والدروس الإثرائية، وتواصلوا معهم جيداً مباشرة، وأبدوا الاحترام للموجهين لهم، فإنهم يُصنّفون بأن لديهم علاقات متصلة.

لـم يستجب الطلاب غير المتواصلين بصورة جيـدة للموجهين الجدد. مثلاً، كتب أحد الموجهين ممن لديه علاقة متقطعة مع (ر. أ.)، وهو طالب في المرحلة الثانوية من المشاركين السابقين:

> [وهذا] الطالب قصير جدّاً في إجاباته [لي]، إنه يتجاهل الكثير من الأسئلة التي [أوجهها] له... يظهر [أنـه] يواجـه صعوبة في التواصل [معي]، ولا يرغب مطلقاً في التحدث عن الأمور المهمة في حياته، [أنا أحاول القيام بـ] عمل جيد بالبقاء إيجابيّاً وتشجيعه على المشاركة، ولكنه يرفض باستمرار.

وخلافـاً للطلاب غير المتواصلين الذين لم يستجيبوا جيداً للموجهين الجدد، استجاب طـلاب آخرون جيداً لوجود موجهين مختلفيـن على مدى سنوات عدة، مثلاً. كتب ج. ر.، وهو طالـب في المرحلة المتوسطة من المشاركين الحاليين، بخصوص أول موجّه له «[إنه] مرح، وهو أفضل الموجّه. وأنا ألعب معه ببساطة». وكتب هذا الطالب عن موجهه للسنة الثانية:«أنت الموجّـه الأول الذي حصلت عليه. حسناً، ولا مشكلة عندي بمن تكون، ولكنك لطيف بوصفك موجهـاً. وعندما أتمكن من الرسم بصورة جيدة سأرسم صورة لك، وآمل أن تعجبك»، وعلى شاكلة هذا المشارك، يبدو أن جلّ الطلاب يرغبون في وجود علاقات وثيقة بالموجهين. وكتب أل. س.، وهو طالب في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، إلى موجهه «أنا سعيد لأنك لا تزال موجهاً... شكراً لك؛ لأنك أخبرتني بأنك سعيد بوجودي في مجموعتك». ثم كتب الموجه العبارات الآتية ردّاً على الطالب أل. س.:

«شكراً لسماحك لي بحضور مباراة كرة القدم يوم الجمعة، لقد استمتعت بلقاء أسرتك والتحدث إلى والدك. وشكراً له على حديثه معي يوم أمس، أنا أستمتع بتعرف ثقافات الشعوب الأخرى وأسرهم.. أنت موهوب. أنت تعمل بوتيرة أسرع، وأنك أيضاً قادر على إنجاز العمل بكفاية لأنك ذكي جدّاً. سوف تستمر على الأرجح، في التفوق على هذا النحو في الحياة، سوف يستجيب الأفراد من خلال طرق عدة – سيشجعك بعض الناس ويهتف لك، وبعضهم الآخر سيكون غيوراً ويحاول إبّطاء تقدمك. لا تبطئ من أجل أحد، ولكن من أجل نفسك! استمر بالمثابرة يا صديقي – فالسباق الذي تجري فيه هو سباق طويل!»

يُعدّ بيان هذا المعلم عنصراً أساسيّاً في تنمية علاقات وثيقة بالطلاب في المجموعة. والموجهون الذين يشجعون المعتقدات الإيجابية للطلاب عن أنفسهم، ويصبحون ذوي معرفة بالأسر، ويهتمون بصورة شخصية بأنشطة الطلاب في السياقات جميعها (منها على سبيل المثال، الجامعة، والبيت، والمدرسة) يكونون أكثر قدرة على تنمية صلات وثيقة بالطالب الذي ينمّي بالآتي صلات وثيقة بمشروع جامعة الشباب الصغار.

وعلى الرغم من أن جُلّ المشاركين كانت لهم علاقات مترابطة بموجهيهم، لكن المشاركين الحاليين أظهروا علاقات أكثر ترابطاً بموجهيهم (n = 73.5%، 25) من المشاركين السابقين (n = 53.6%، 15)، ويمكن أن تشير هذه النتيجة إلى أن بناء علاقات مستدامة بالبالغين يمكن أن تؤثر في استمرارية الطلاب داخل البرنامج.

الدعم الملموس لأولياء الأمور

وقد ظهر أيضاً أن الطلاب الذين استمروا بالبرنامج، كان لديهم دعم قوي من أولياء الأمور. وعلّق الطلاب والموجهون بصورة متكررة بخصوص أنواع الدعم الذي يقدمه أولياء الأمور، وعلّق أولياء الأمور كذلك بخصوص توقعاتهم لأطفالهم خلال المقابلات. وقد نُظّمت هذه التعليقات بناءً على درجة المشاركة أو التأثير. وعلى الرغم من أن غالبية أولياء الأمور قد شاركوا في الشؤون الحياتية لطلابهم، لكن أولياء الأمور المشاركين الحاليين كانوا أكثر مشاركة (n = 85.3%، 29) من أولياء الأمور المشاركين السابقين (n = 60.7%، 17)، وأعرب الطلاب الحاليون عن الكثير من المشاعر الايجابية تجاه أسرهم. مثلاً، كتبت إ. ر.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين الحاليين، في سجلها اليومي: «سيكون والداي

دائماً معي، وهما سيقدمان المساعدة لي»، وكتبت سي. ر.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة مـن المشاركيـن الحاليين: «إن أفضل هدية حصلت عليها على الإطلاق هي غرفة اللعب التي بناها لي أبي بنفسه (وأنا ساعدته). وأفضل هدية قدمتها في حياتي هي حبي لأسرتي!»، وكتب أحد أولياء الأمور تعليقاً حول فلسفته التربوية وأهدافه لابنته، أ. س.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين السابقين:

«أعتقـد أن التعليم كالنبتـة، إذا رعيتها فسوف تنمو وتنضج، وأعتقد أنـه ينبغي أن يُكتسب التعليم بـأي وسيلة ممكنة، فالمدارس، والرحلات داخل الحـرم الجامعي، وبرامج مثل [هذا البرنامج] هي طريقة رائعة لتعليم وتعريض الأطفال لموضوعات مختلفة ومثيرة. فالأطفال مثل الإسفنج، يمكنهم الامتصاص والتعبير عن البراءة. أعتقـد أن [هذا البرنامج] رائع، ويساعد الأطفال على الاستعداد للجامعـة... إنهـا تحب أن تتعلم، وهي تنتظـر كل صيف من أجل الذهـاب لمشـروع جامعة الشباب الصغار، إنهـا حقّـاً تستمتع به. [أريد لابنتي] أن تصل إلى الجامعـة والحصول على وظيفة جيدة... و[هذا البرنامج] هو أفضل برنامج لمساعدتها على الوصول إلى الجامعة».

وحدّد المشاركون دعم أولياء الأمور، مثل قضاء بعض الوقت معهم، والتحدث عن الأنشطة الأكاديمية، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، وتحديد الأهداف والتوقعات. وعلى الرغم من محدودية مواردهم، لكن أولئك الطلاب تحدثوا عن بيئة آمنة، ومنزل مليء بالحب.

وكان لدى عدد قليل من المشاركين السابقين (3 ،10.7% = n) والمشاركين الحاليين (3 ،8.8% = n) تجارب سلبية مع أولياء أمورهم. مثلاً، كتبت جو. ف.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين السابقين، في سجلها اليومي إلى موجهتها:

«حـدث ذلـك يوم أمس في عيد الأب، لم أجد أي ذكريـات لأشارك فيها بخصوص أبي، وقد تمنيت أن يكـون لـديّ ذكريات. نحن لدينـا زوج أم ولكنه كان في الحقيقة لئيم. وأنا لـم يكن لديّ أبداً أب (حقيقي) لألعب معه. وأنا أكره ذلك تماماً، ولا يمكنني أن أبدو حزينة، فلا أريد لأحد أن يشاهدني كذلك كأنني أتصرف بغباء».

وخلاصـة القول، أنه علـى الرغم من أن عدداً قليلاً من الطـلاب من كلتا المجموعتين هم الذين تحدثوا عن تأثيرات منزلية سلبية، لكن المشاركين الحاليين كانوا يميلون أكثر إلى مشاركات إيجابية لأولياء الأمور، وهو ما قد أسهم في إبقائهم في البرنامج.

المناقشة وانعكاسات
تحسين عملية الاستمرارية

يبدو أن العوامل الاجتماعية أثرت بصورة قوية في استمرار الطلاب الموهوبين والمتفوقين المنحدريـن من خلفيات متدنية الدخل في هذا البرنامج الإثرائـي الأكاديمي. وبدا أيضاً أن العلاقـات بالأقران والموجهين، وأولياء الأمـور، تظهر أكبر الفروق بين المشاركين الحاليين الذين استمروا بالبرنامج لما يزيد على عامين، والمشاركين السابقين الذين تركوا البرنامج بعد عامين.

في حين أن الدراسات التي قارنت على وجه التحديد بين المشاركين المحرومين اقتصاديّاً العائديـن وغير العائدين إلى البرامج الإثرائية تُعد ضئيلة، لكن الأدبيات تقترح أن العلاقات مهمة بالنسبة للطلاب من أجل تنمية مواهبهم. مثلاً، وجد كل من تورانس، وجوف، وساترفيلد (Torrance, Goff, and Satterfield, 1998) للموجهيـن تأثيـر إيجابـي في تنمية اهتمامات الطلاب الموهوبين من المحرومين اقتصادياً و/ أو الأقليات، وقد عرّفوا الموجهين بأنهم:

> الأفراد المؤثرون الذين يساعدونا بصورة بارزة في الوصول إلى الأهداف الرئيسة في الحياة. ولديهم القدرة على تعزيز ما يتعلق بنا من رفاهية، وتدريب، وتعلم، أو مهن، وهم في العادة يعرّفون بكونهم يمتلكون معرفة مميزة بالمهارات، وخبرة في مجال أو تخصص معيّن (صفحة 4).

ففي برنامج مشروع جامعة الشباب الصغار، يميل الموجهون إلى أن يكونوا جزءاً لا يتجزأ من الخبرات التي يتلقاها أولئك الطلاب من المشاركة في البرنامج.

ولعـب الأقران أيضـاً دوراً مهمّاً في تنميـة المواهب والاستمرار داخـل برنامج مشروع جامعة الشباب اليافعين. ومن المحتمل في هذا البرنامج، أن المشاركين الذين وجدوا أقراناً لـم يصبحوا أصدقاء فحسـب، ولكنهم أيضاً نظروا إلى عملية التعلـم على أنها مهمة، سوف يستمرون بالبرنامج. وتأكيداً لهذه الرغبة في تكوين الصداقة، قال كوكس، ودانيال، وبوسطن (Cox, Daniel, and Boston, 1985) إن الطـلاب الموهوبين بحاجة للعمل واللعب مع طلاب آخرين يشاركونهم الاهتمامات والقدرات نفسها، وحّذروا من أن مجموعة الأقران غير الملائمين يمكنهـم التأثير بصورة سلبية في النمو الأكاديمـي واللاصفي الخاص بالطلاب الموهوبين.

لـذا، يحتاج الاختصاصيون الذين يديرون البرامـج الإثرائية إلى تلمذة اهتمام خاص لعملية تنمية الصداقات التي تعزز النمو الأكاديمي والشخصي. ويوفر مشروع جامعة الشباب اليافعين الفرص أمام الطلاب الموهوبين للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين المشابهين لهم.

ويُعـد دعم أولياء الأمور من العوامل الرئيسة الأخرى التي تؤثر في الإبقاء على الطلاب في البرامج. وقد وردت أهمية الدعم الأسري في العديد من الدراسات (Baker, Bridger, & Evans, 1998; Diaz, 1998; Hébert, 1998; Hébert & Olenchak, 2000). وتُعد دراسة بلوم (Bloom, 1958) هي الدراسة الأساسية التي اختبرت التأثيرات الإيجابية للأسرة في تنمية المواهـب، حيث كان لأفراد الأسرة اهتمامات شخصية في مجـال الموهبة، وقدموا تشجيعاً قويّاً ومكافآت لتنمية المواهب. ففي السنوات الأولى من نمو الموهبة، كان المنزل مهمّاً لتوفير المصـادر، وجلسـات التدريب، والمساعدة على أنشطة الأطفال، وفـي حين لم يمتلك الكثير من أن أولياء الأمور فـي مشروع جامعة الشباب اليافعين الموارد المالية لمساعدة أطفالهم، لكنهم أدركوا أهمية البرنامج لمستقبل أطفالهم، وقدموا الدعم لهم بطرق متعددة من خلال الاستماع لقصصهم، ووضع توقعات عالية، وتوفير بيئة آمنة يملؤها الحب.

وقـد أسهم التفاعـل المتبادل بيـن الإدراكات الإيجابية للذات والتأثيـرات الاجتماعية الإيجابية، بصورة مرجحة في استمرارية الطلاب الحاليين لمشروع جامعة الشباب اليافعين داخل البرنامج. وعلى الرغم من الصعوبات الاقتصادية، فقد آمن الطلاب الحاليون بقدراتهم مـن أجـل الأداء الجيد سـواء أكان ذلك فـي مجال المواهـب الأكاديميـة أم غيرها كالفنون والموسيقى أو الرياضة. ويمكن وصف هذا الاعتقاد بالكفاءة الذاتية self–efficacy، أو شعور الفرد بالإتقان، أو القدرة على النجاح في مجالات محددة (Bandura, 1996). وتوصلت أبحاث بانـدورا (Bandura, 1997) إلـى أن الكفـاءة الذاتية تؤثر فـي الأداء الأكاديمي، والأهداف، واختيار الأنشطة، والجهد المبذول، والمثابرة خلال الأنشطة. وخلافاً للطلاب السابقين، عزا الطـلاب الحاليون إدراكاتهم عن أنفسهم إلى قدراتهم في مجالات محددة من المواهب، مع الإشـارة إلى أن عملية إتقان الخبرات المكتسبة من الدروس الإثرائية والبرامج الأخرى، هي التي أوصلتهم إلى الشعور بالنجاح الذي أوصلهم بدوره إلى الاستمرار بالبرنامج.

الخلاصة

إن إحدى المشكلات الرئيسة في تعليم الموهوبين لا تكمن فقط في اكتشاف المزيد من الطلاب الموهوبين الذين ينتمون إلى خلفيات منخفضة الدخل، ولكن أيضاً في الإبقاء عليهم في البرامج الخاصة. وقد تناول هذا التقويم للبرنامج هذه القضية المهمة من خلال دراسة العوامل التي يبدو أنها تسهم في الإبقاء على هؤلاء الطلاب الموهوبين المعرضين للخطر. وعلى الرغم من أننا كنّا مقيدين بالعينة الممثلة الصغيرة من دراسات الحالة، لكننا اكتشفنا أهمية العلاقات الاجتماعية بالأقران والراشدين في عملية إبْقائهم. والأمر متروك للقائمين على تطوير البرنامج لدراسة إيجاد بيئة تضم الموجهين والأقران ذوي الخلفيات الأكاديمية والاهتمامات المتشابهة لتعزيز إدراكات الطلاب لأنفسهم، والكفاية الذاتية لديهم، وعلاقاتهم الاجتماعية.

قائمة المراجع

Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly,* 42, 5–15.

Bandura, A. (1996). Multifaceted impact of self–efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development,* 67, 1206–1222.

Bandura, A. (1997). *Self–efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

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

Bernal, E. M. (2002). Three ways to achieve a more equitable epresentation of culturally and linguistically different students in GT programs. *Roeper Review, 24, 82–88* .

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

Ballantine.

Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly,* 38, 164–171.

Bourstein, P. J., Holahan, W., & Sawyer, R. (1988). The expectations and motivations of gifted students in a residential academic program: A study of individual differences. *Journal for the Education of the Gifted,* 11, 36–53.

Center for Talented Youth (2002). *Summer programs. Johns Hopkins University.* Retrieved February 5, 2004, from http://cty.jhu.edu

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. A. (1985). Educating able learners:

Programs and promising practices . Austin: University of Texas Press.

Diaz, E. L. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly,* 42, 105–122.

Duke University. (2002). *Duke University Talent Identification Program.* Retrieved February 17, 2004, from http://www.tip.duke.edu

Enersen, D. L. (1993). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly,* 37, 169–176.

Feldhusen, J. F. (1995). Talent development: The new direction in gifted education. *Roeper Review,* 18, 92.

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

Grantham, T. C. (2003). Increasing Black student enrollment in gifted programs: An exploration of the Pulaski county special school district's advocacy efforts. *Gifted Child Quarterly,* 47, 46–65.

Hébert, T. P. (1998). De Shea's dream deferred: A case study of a talented urban artist. *Journal for the Education of the Gifted,* 22, 5 6–79.

Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly,* 44, 196—207.

Johnsen, S. K., & Corn, A. L. (2001). *Screening assessment for gifted elementary students* (2nd ed.). Austin, TX: PRO–ED.

Katz, M. (1997). *On playing a poor hand well: Insights from the lives of those who have overcome childhood risks and adversities.* New York: Norton & Co.

Kay, S. I., & Subotnik, R. F. (1994). Talent beyond words: Unveiling spatial, expressive, kinesthetic, and musical talent in young children. *Gifted Child Quarterly,* 38, 70–74.

obeikandl.com

McLennan County Youth Collaboration—Communities In Schools. (2001). [McLennan County statistics]. Unpublished raw data.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study plications in education.* San Francisco: Jossey–Bass.

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., & Laubscher, L. (1996). The impact of a college–counseling program on economically disadvantaged gifted students and their subsequent college adjustment. *Roeper Review,* 18, 202–208.

Robins, J. (2003). A model for mentoring gifted and talented students. in *Influences: Social perspectives* (pp 26–39). Unpublished monograph, Department of Educational Psychology, Baylor University, Waco, TX.

Ryser, G. R., & McConnell, K. (2004). *Scales for identifying gifted students.* Waco, TX: Prufrock Press.

Shulman, L. (1999). *The skills of helping individuals, families, groups, and communities.* Itasca, IL: F. E. Peacock.

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1991). A ten–year longitudinal study of students in a fast–paced mathematics program. *Journal for Research in Mathematics Education,* 22, 138–150.

Torrance, E. P., Goff, K., & Satterfield, N. B. (1998). *Multicultural mentoring of the gifted and talented.* Waco, TX: Prufrock Press.

University of Denver. (2003). *Rocky Mountain Talent Search.* Retrieved February 17, 2004, from http://www.du.edu/education/ces/rmts. html

Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 97–116). New York: Cambridge University Press.

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.

obeikandl.com