تأملات في ثقافة المدرسة الثانوية الداخلية

لورينس جي. كولمان

مقدمة

إن برامج تعزيز تنمية المواهب لدى الأطفال ليست جديدة، وتتضمن جميعها وضع الأطفال ذوي القدرات مع بالغين أكثر معرفة. ويتفاوت تعريف مصطلحات الأطفال ذوي الإمكانات والبالغين الأكثر معرفة بين البرامج التعليمية، لكن البرامج الناجحة تحترم السرّ الخفيّ لتعليم الموهوبين – وضع الطلاب ذوي القدرات والدافعية العالية مع المعلمين الذين يحبّون تخصصاتهم، ويرغبون في تدريسها. وقد أصبح السر أكثر وضوحاً عندما قضيت سنة في مدرسة ثانوية داخلية عامة مخصّصة للأطفال ذوي المواهب الأكاديمية. وفي ذلك الوسط، شاهدت ثقافة المدرسة التي كانت مختلفة عن غيرها من مدارس ثانوية عامة كنت قد شاهدتها من قبل، وتميّزت بوتيرة تعلُّم وعيش سريعة.

يكمن الهدف من وراء هذا الفصل في تبادل الأفكار حول البرامج التعليمية الداخلية التي توفر فرص تعلُّم تسريعية وإثرائية لأطفال المرحلة الثانوية الموهوبين والمتفوقين أكاديميّاً. وبصورة أكثر تحديداً، فأنا هنا أناقش برنامج المدارس العامة ذا الانتقائية العالية، الذي يستمر مدة عامين، ولديه مكوّن الإقامة الداخلية. وتأتي أفكاري من العيش داخل تلك البيئة لمدة عام، في حين كنت أجري دراسة عن الأعراق (Coleman, 2005). وعلى الرغم من أن دراستي شملت مدرسة واحدة، لكنني تعلّمت من الجماهير في أثناء عروض المؤتمرات، على الصعيدين الوطني والدولي، أن تعليقاتي عامة أكثر مما قد تبدو أنها معتمدة على دراسة

obeikandl.com

لمدرسة واحدة. ومع ذلك، تُعد رُؤاي خاصة بي، والأمر متروك لكم، وللقارئ، لإصدار الحكم على صدق أحكامي.

وأصف في هذا الفصل، مدرسة ثانوية داخلية واحدة من أجل تكوين خلفية لافتراضاتي المتعلقة بهذا النوع من البرامج، وألخص ما أعرفه عن هذا النوع من البرامج الثانوية عالية الانتقائية، وأصف أيضاً ما يعنيه أن تكون طالباً في برنامج مماثل، وما يتعلمه الطلاب من موضوعات غير أكاديمية داخل برامج من هذا النوع، وأقدم إحدى عشرة رؤية نحو ثقافة المدرسة.

تلخيص ما أعرفه عن برامج المدارس الثانوية الانتقائية

يتعلم الأطفال المشاركون في هذه البرامج التسريعية والإثرائية عالية الانتقائية المخصّصة للمرحلة الثانوية، محتوى أكاديمياً بصورة أكبر مما نتوقعه عادة من أقرانهم ذوي الأعمار الزمنية نفسها (Kolloff, 2003). وأنا لست متيقناً كثيراً من قياس ما يتعلمه هؤلاء الأطفال أكثر مما يتعلمه أقرانهم الذين لم يلتحقوا بمثل هذا النوع من البرامج. إن إجراء ذلك النوع من البحوث يعدُّ أمراً صعباً نظراً إلى عمليات الاختيار الذاتي، والتفاوت بين المدارس الأمريكية ومجتمعات المدارس. وأنا أعرف أن الأطفال الذين يلتحقون بمدرسة ثانوية اختيارية ينجحون تماماً في الحصول على القبول في المرحلة الجامعية. ويستمتع الطلاب بوجودهم داخل جماعة تتكون من الأقران ذوي القدرات العالية (Coleman, 2001)، وهم يتعلمون أكثر من المواد الأكاديمية في هذه البرامج الخاصة (Coleman, 2002). لقد أُجريت أبحاث محدودة حول تأثيرات الموضوعات غير الأكاديمية للبرامج الخاصة (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993)، وتوجد أدلة غير مؤكدة حتى الآن تشير إلى مخرجات غير أكاديمية يمكن أن تكون مؤشرات قوية على فائدة البرامج الخاصة (Coleman & Cross, 1993; Coleman, 1995). وتوصّلت البرامج الصيفية الأقصر مدة إلى نتائج مماثلة لما توصّلتُ إليه (Enersen, 1993).

ماذا يعني أن تكون طالباً في هذا النوع من المدارس؟

يعني الدخول إلى بيئة المدرسة الثانوية الداخلية أن يواجه الطلاب مؤسسّة منظّمة حول الافتراضات الخاصة بقدراتهم وبتعلمهم ونتاجاتهم التعلمية. وتكون بعض الافتراضات واضحة في بيان مهمة المدارس، وبعضها الآخر يكون ضمنيّاً وجزءاً لا يتجزأ من ثقافة المدرسة، وتستحوذ هذه الافتراضات على طبيعة البرامج.

الافتراضات الصريحة، هي:

- الطلاب متعلمون أذكياء، وذوو قدرات.
- يلتزم الطلاب بالتعليم الأكاديمي، ويتوقون إلى التحديات.
- يوجد الطلاب في بيئة غنية بالمصادر.
- التحصيل العالي، والإبداع، والتميز كلها محل تقدير.
- التعليم الجامعي مرتبط بمستقبل الطلاب.
- يتحمل الطلاب مسؤولية اتخاذ خيارات جيدة تتعلق باستخدام أوقاتهم ودروسهم.
- قضايا الإقامة الداخلية مكمّلة للقضايا الأكاديمية.

توضّح هذه الافتراضات الواضحة أن هناك الكثير مما يتوقع من الطلاب. وفي هذه البيئات، سيُعتنى بنقاط القوة لدى الطلاب، في حين يفترض أن يكونوا نشطين في تعلُّمهم، وأن توفر المدرسة فرص تعلُّم ثريّة يُتوقّع من الطلاب خلالها انتهاز الفرص، واستثمارها في الدراسة الجادة، وإنجاز المهام والتحضير للجامعة التي تبعد عنهم سنتين أو أقل. وتتمركز فكرة الانتقال إلى الجامعة في أذهان الطلاب كافة، وتظهر الواجبات المنزلية أكثر من أي وقت مضى، حالها كحال الكثير من القضايا غير الأكاديمية التي تبرز داخل مجتمع الإقامة الداخلية. وأيام البرنامج مليئة بالأنشطة، والزمن يمضي بسرعة، ولا بد للطالب من إدارة الوقت لمواجهة المطالب المتشابكة، وتحديد الخيارات التي تلائم الموقف، وتنسجم مع قيم الطالب وشخصيته، وهذه العوامل جميعها في حالة تغير مستمر. وباختصار، فإن الطلاب يتغيرون، والحياة داخل هذه المدارس دائمة الحركة.

obeikandl.com

ومع ذلك، فإن ما يكون أقل وضوحاً داخل الثقافة هي الأفكار الضمنية التي تستحوذ على الكثير من واقع البرامج الخاصة بالطلاب، وهي:

- الموضوعات الأكاديمية لها الأولوية.
- نشاط العقل محل تقدير.
- إنك لست محكوماً بماضيك، ويمكنك أن تصبح ما تريد.
- الواجبات المنزلية تزيد من عملية التعلم.
- يقدّر المعلمون موضوعاتهم الدراسية على بقية المحتوى.
- تنوّع الفكر، والتصرفات، والقيم أمر مرغوب فيه.

تؤدي الافتراضات الضمنية (Tacit Premises) إلى تعديل معنى الافتراضات الظاهرة (Explicit)، لذا، فإن رهن الفرد نفسه للمحتوى التعليمي وما يرتبط به من مهارات يعدُّ أمراً ذا قيمة بحد ذاته، في حين تُعدّ الاهتمامات الاجتماعية والأنشطة الرياضية أمراً ثانويّاً. وهي تشغل المقعد الخلفي بالنسبة للجوانب الأكاديمية. أمّا الواجبات المنزلية، فهي الطريقة التي يكتسب من خلالها الطلاب المزيد من المعلومات والمهارات بصورة تفوق ما يمكن تدريسه مباشرة داخل الغرف الصفية. ويتوقع معظم المعلمين من خلال المساقات الدراسية كافة، أن يحب الطلاب الموضوعات التي يدرسونها بالقدر نفسه الذي يحبّونها هم. ويشير المعلمون إلى أن محتوى موضوعاتهم يأتي في المرتبة الأولى.

وتظهر الأفكار وأساليب الحياة المتنوعة بصورة جليّة في حياة الأكاديميات الداخلية. ويجب احترام التنوع ودعمه بقوة. ويؤدي مدى التنوع في العِرْق، والإثنية، والدين، والتلمذة المتعلق بالجنس إلى تحفيز توليد مزيج من الأفكار التي في تشابكها والتحامها بالموضوعات الأكاديمية المكثفة تدفع الطلاب نحو التعلم المتقدم، والأفكار الأصيلة، والأداءات التي تُبرز ذلك كله.

إن ما يقوم به الطالب حالياً داخل البرنامج هو إعداد للمستقبل، ولا يشكّل تاريخ الطالب وماضيه أي فرق، فأمامه الفرصة الآن ليجعل من نفسه إنساناً مهمّاً، والجامعة هي المكان الذي «يؤتي فيه العمل الجاد ثماره».

ماذا تعني هذه الافتراضات من حيث الحياة الفعلية للطالب؟

تزدحم الحياة بالمطالب التي تتنافس على حصولها على حصتها من وقتك. ويتشتت الانتباه باتجاهات كثيرة عند مواجهة أفكار جديدة، ومحتوى جديد، وقيم جديدة. ويضيف التنوّع المزيد من التشتت الذي يزيد من التنافر بين وجهات النظر الخاصة بالفرد، والأخرى الخاصة بالأقران والمعلمين المبجّلين. وتتسارع وتيرة الحياة في ظل هذه الهجمة من الأفكار والخبرات. ولا يكتمل كل شيء في حقيقة الأمر عند هذا الحد؛ لأن هناك الكثير الذي يمكن تعلّمه، وهناك مهمة أخرى تنتظر الانتهاء منها؛ وعليه يصبح الوقت سلعة ثمينة. وتتطلب الواجبات المنزلية اتخاذ القرارات بخصوص ما يتعين عمله في الخطوة الآتية، وبخصوص مقدار الوقت المخصص لعمل ذلك. وفي هذه الأثناء، هناك ما يذكّرنا بأن مراحل التحوّل المقبلة باتت قريبة دخول السنة الثانية، زيارة الجامعات، تقديم طلبات الالتحاق بالجامعة، والتخرج.

ويُنتج عن العيش مع الغرباء المزيد من الضغوط. وغالباً ما تتكوّن صداقات جديدة مع آخرين من خلفيات متنوعة لم يكن الطالب ليختلط بهم في مدارسهم الأصلية. وإن وجود أقران أيضاً من الأقليات يمكّن الطلاب من تجربة علاقات اجتماعية أكثر توسّعاً. وتُعد الحياة في المدرسة مترابطة وممتعة للغاية. ويتساءل كل طالب: «ما الذي يناسبني من بين هذه الأمور؟ وهل أنتمي إلى هذا المكان؟»، ويسأل بعض الطلاب هذه الأسئلة بسهولة واضحة، ويكافح آخرون معها، ويبقى آخرون غير مرتاحين تماماً بوجودهم في المدرسة. ومعظم الطلاب الذين ينتمون إلى النوع الأخير يتركون المدرسة في مرحلةٍ ما، لكن بعضهم الآخر يبقى؛ لأنهم يجدون شيئاً مثيراً يتعلق بوجودهم داخل المدرسة. وهم يعلمون أنه مهما كان «ذلك الشيء»، فإنه لن يكون موجوداً داخل مدارسهم الأصلية.

ما الموضوعات غير الأكاديمية التي يتعلّمها الطلاب في مثل هذه البرامج؟

من المؤكد أن الطلاب يتعلمون أكثر من مجرد المحتوى الأكاديمي والمهارات المرتبطة بالبرامج الداخلية الخاصة. فبعض المخرجات تكون إيجابية، في حين يكون بعضها الآخر أقل من ذلك. وفي البرنامج الداخلي، تندمج الموضوعات الأكاديمية في الموضوعات السكنية،

بمعنى أن الطلاب ينفّذون الموضوعات الأكاديمية ويفسّرونها في سياق الموضوعات السكنية؛ لأنهـم يكونون محاطين بالأنشطة والحوارات الأكاديمية، والأقران ذوي القدرات العالية لمدة أربع وعشرين ساعـة يوميّاً. وبهذا المعنى، لا يمكن التهرّب من الموضوعات غير الأكاديمية، ويحـدث إحساس لدى الطلاب بالذات أو استقلالية من خلال ما يتعلّمونه، وينجم هذا الأمر عن البيئة القاسية التي وضعوا أنفسهم بداخلها.

وعندمـا يتخرج الطـلاب، يعرفون أن بإمكانهـم التكيّف والبقاء داخـل بيئة ذات طاقة عاليـة ووتيـرة سريعة. لقد واجهوا الكثير مـن التحديات العقلية والاجتماعيـة وتعاملوا معها بنجـاح. ولم ينحصر ظهور التحديات العقلية فقط على صورة أفكار وقيم وأفراد جدد، ولكن أيضاً على صورة برنامج صارم وفي حجم الواجبات المنزلية. ويتعلم الطلاب كيفية التفاعل والتنافـس مع أقرانهم اللامعين داخل وسط أكاديمي صارم، ويتعلمون كيفية الدراسة وكيفية التأقلـم مع مطالب المعلمين المختلفة. وقد خبر الطـلاب العيش داخل ثقافة أكثر تنوعاً من معظـم الأماكن. وواجهوا أيضاً أفكاراً وقيماً تتعارض مع أفكارهم وقيمهم، وكان عليهم أيضاً مراجعة وجهات نظرهم في ضوء تلك الاختلافات، وكانوا قادرين على إثبات أنفسهم بوصفهم أفـراداً داخل الثقافة. وفضلاً عن ذلك، فقد ترك الطلاب منازلهم، وتأقلموا من أجل العيش داخـل مؤسسة، وكوّنـوا منزلاً جديداً. لقد تعلّموا كيف يفهمـون القوانين، وكيف يدافعون عن أنفسهم داخل المؤسسة، وكيف يلبّون حاجاتهم الخاصة. لذا، فقد أصبحوا أشخاصاً مختلفين، متخرجين متميّزين في المرحلة الثانوية، يعرفون أنهم قادرون على التعامل مع الأمور الصعبة والمتطلبات الكبيرة، واتخاذ خيارات تمكّنهم من تحقيق ذواتهم. وأنا أفترض أن هذه النتيجة هي الأكثر قيمة بالنسبة لطلاب الأقليات وذوي الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية المتدنية.

تأملات في الثقافة

يمهّـد تحديد خصائص بيئـة المدرسة الداخلية العامة الطريق للتبصر أو التأمل حول المدرسـة. ولا تُعدّ تصريحاتي كل مـا يمكن أن يقال، ولكنها تمثّل فهمـي للقضايا والخبرات الموجودة داخل هذه المدرسة. وأي تعميمات يستخلصها القرّاء من النص تمثّل فهمهم الذاتي.

الملاحظة الأولى: يسهم المشاركون في إيجاد الطبيعة ذات الاجتياز السريع للمدرسة

تُعد الطبيعة سريعة الوتيرة للمدرسة نتاجاً للتفاعلات بين طبيعة المعهد/المدرسة وطبيعة الطلاب. وباستعمال مصطلح «طبيعة»، فإنني لا أقصد حرفية المعنى؛ وإنما اصف ببساطة الحالة التي هي عليها. ولا تتحمل المدرسة ولا الطلاب وحدهم المسؤولية عن وتيرة المدرسة، فالمدرسة توفر مناهج تسريعية وإثرائية. ويتولى خبراء يتمتعون بمعايير عالية تدريس الصفوف بسرعة مناسبة. وإن الإصرار على إتمام الواجبات المنزلية الكثيرة، والالتزام بالمواعيد المحددة يزيد من الشعور بالحركة السريعة لدى الطلاب.

ويصل الطلاب إلى المدرسة الداخلية وهم توّاقون إلى تعلّم مواد جديدة، ويمتلكون معايير شخصية خاصة بالأداء، ويشعرون بعدم الرضا لافتقار مدارسهم الأصلية إلى التحدي الأكاديمي، وعدم الخبرة في أداء الواجبات المنزلية. وتؤدي توجهات الطلاب إلى تقوية مجمل خبراتهم، وتسهم أيضاً في تسريع وتيرة المدرسة.

أجريت مقابلات مع الطلاب للكشف عن وجهات نظرهم بخصوص مصادر الإجتياز السريع. وقد رحّب الكثير منهم بالضغوط، وبعضهم الآخر كان مُشوَّشاً بسببها لبعض الوقت، وكافحتها أقليّة صغيرة بصورة مستمرة. وعندما سُئل الطلاب حول كيفية تفسيرهم لهذا الإجتياز السريع، أدهشني عزوهم المصدر إلى أنفسهم، واعترفوا أن المدرسة فرضت عليهم الكثير من المطالب، لكن الإجتياز السريع جرى تسريعه بناءً على رغباتهم الذاتية ومعايير الأداء. وبالآتي، فإنني أعتقد أن الوسط ذا الوتيرة السريعة ينشأ بصورة مشتركة من رغبات الطلاب واهتماماتهم، واهتمامات الإدارة بتعزيز التعلم المتقدم.

الملاحظة الثانية: البرنامج مثير للغاية وممتع بالنسبة للطلاب لحد الإدمان

إن هذا العنوان يبدو غريباً بالتأكيد، لأنه يتعلق بالمدرسة، وذلك لأن تشبيه الإدمان مثير للقلق بصورة طبيعية. وقد أكدّت سابقاً أن الطبيعة المتسارعة للمدرسة تُغذّى بوساطة توجهات الأفراد والمدرسة. وهنا، فقد استحدثت عنصراً جديداً في القصة – الاستدراج الوجداني للمدرسة؛ لأن سياق المدرسة يرفع درجة وعي الطالب بالحياة، وتمتزج عناصر متعددة لتكثيف

هذه التجربة. وتثير الدروس الأكاديمية الطلاب- عندما يشعر كثيرون منهم بأنهم مشتركون ومستغرقـون في الأفـكار الجديدة، للمرة الأولـى. ومن شأن تحديات المنهـاج، والعيش على مقربـة من أفراد غرباء، أن يؤدي إلـى ارتفاعات وانخفاضات وجدانية عندما ينجح الطلاب أو يفشلـون في التغلب على مطالب الواجبات المنزلية، ومواجهة حدودهم الشخصية بصورة متكـررة. أمّا لذّة حلقات النقاش حتى وقـت متأخر من الليل، أو في نهاية الأسبوع حول معنى الحياة والعلاقات الشخصية، فهي من التجارب الخاصة التي ذكرها الطلاب. ويعني الانفتاح والحريـة من جانـب المدرسة أن كل شيء تقريباً يبدو مربكاً وموضع تساؤل. بمعنى أن هناك الكثير مما يحدث داخل المدرسة لدرجة تجعل الطلاب في كثير من الأحيان يكونون على شفا أزمة. وتدفع الصرامة الطلاب أحياناً إلى الرغبة في الهرب، وفي الوقت نفسه، يشتاقون إلى المدرسة، ويعودون إليها بلهفة بعد فترات الإجازات. لقد أصبحت المدرسة ملجأ خاصّاً، حيث يمكنهم التجريب داخل بيئة توفر لهم الحماية. ويتحدث الطلاب في أثناء التخرج عن طبيعة التحدي الموجود في المدرسة، ويقولون بفخر إنه: «لا شيء يضاهي هذا المكان».

الملاحظة الثالثة: يشعر الطلاب الجدد بالصدمة لما يواجهونه.

يريـد الطلاب أن يكونوا في المدرسة، وقد تعيّن عليهـم بذل جهد كبير من أجل تقديم طلب الالتحاق، والاعتقاد أنهم مستعدون لهذا التحدي التعليمي المختلف. ومع ذلك، فهم غير مستعدين لثلاث تجارب صادمة.

الصدمة الأولى، وتمثل العيش معاً لمدة أربع وعشرين ساعة في اليوم، وسبعة أيام أسبوعيّاً في مؤسسة لا تبدو أنها ترعى المشاعر الشخصية إلى حد ما وتطبّق قوانين لا تطبّق في بيوت الطلاب، وتستبدل ألفة المنزل بالافتقار إلى الخصوصية، وغرابة رفقاء الغرفة ذوي الأفكار والأذواق غيـر المألوفـة. إن الحرية والقدرة على التنقل الموجودة في المنزل – التي غالباً ما تكـون مع وجود سيارة وحدود زمنية مرنة – تُستبدل بحظر التجول وعدم وجود سيارة. ويحل التفكير الجماعي – حسن النية في الواقع – محل التفكير الشخصي.

الصدمة الثانية، وتتمثل في تنوّع هذا العدد الكبير من الأفراد اللامعين والأفكار والقيم أكثـر ممـا كان متوقعاً. ويأتي الكثير من الطلاب متطلعين إلى مزيد من التنوع، ويجدون أكثر

ممّـا توقّعوه في المدرسة. حيث يوجد المزيد من التنوع داخل هذه المدرسة الصغيرة العامة أكثـر من أي مكان آخر فـي الولاية التي يقيمون فيها. أمّا الانفتاح علـى بيئة الإبداع، وأنماط الحياة، والاتجاهات، فتمثل جانباً آخر من جوانب التنوع الذي يُعد مربكاً، وأحياناً يكون مبهجاً.

أمّـا الصدمـة الثالثة، فسببهـا أن الموضوعـات الأكاديميـة تأتي في المرتبـة الأولى؛ والاهتمامات الاجتماعية أقل أهمية، ولم يكن هناك أي صراع في المدرسة الثانوية المحلية. وكانـت الوتيرة أبطأ، ويوجد ما يكفي من الوقت لإنجاز الأمور جميعها، وكانت أيضاً المطالب أقـل صرامة. ولم تنتج القرارات المتعلقة بتحديد الطلاب لأولويات أنشطتهم، أيّ صراع، في حين، تكثر الخيارات في كل مكان في المدرسة الخاصة.

ولا يشعـر الطلاب كافة بأنهم غير مستعدين، وقد يكون من الأسهل على بعض من سبق لهـم الالتحاق بمخيمـات، أو كانوا بعيدين عن المنزل في برامـج خاصة في الماضي التكيف مـع الإقامة الداخلية. أمّا الآخرون الذين يأتون من مجتمعات أكثر تنوّعاً فيكونون أقل دهشة، ولكن وضع الموضوعات الأكاديمية بالمرتبة الأولى يمثّل صدمة للجميع.

الملاحظة الرابعة: الإجهاد الناجم عن مطالب المدرسة مسألة إدراك أو إحساس

إن الشعور بالإجهاد أمر مستوطن، فأن تكون غير مهيَّأ لما تواجهه يسهم في الإجهاد. ومع ذلـك، تمثّل الواجبات المنزلية العوامل الأساسية للإجهاد، ويمكن أن يكون القياس المنطقي المعقـول هو: كلما زاد مقدار الواجبـات المنزلية الخاصة بالفـرد، زاد مقدار الإجهاد الذي سيتعرض له، إلا أنها فكرة غير صحيحة. فالطلاب المتشابهون من حيث القدرات والجداول الدراسيـة ومقدار الواجبات المنزلية، يتعرضـون لدرجات متفاوتة من الإجهاد. وعلاوةً على ذلك، فإن الطلاب الذين يبدو أن لديهم واجبات منزلية أكثر من أقرانهم ليسوا دائماً الطلاب الأكثـر إجهاداً. ويذكر بعض الطلاب أن المقدار مناسب تقريباً، ويدّعي بعضهم الآخر وجود الكثيـر مـن العمل الذي لا يمكن الانتهاء منه بأي حال. لـذا، لا يُعد مقدار الواجبات المنزلية مفهومـاً موضوعيّاً. ويمكن أن يكون عدد المشكلات، وعـدد الصفحات المطلوب قراءتها، أو درجـة تعقيد المشـروع ذات طابع كمّي. لكـن الفكرة ليست هنا، فالطـلاب هم من يفسرون الموقـف، ولا تتوافر معادلة خوارزميّـة يمكنها تحديد العلاقة بين الشعـور بالإجهاد ومقدار

الواجبـات المنزلية. وأن محاولـة تحديد الكم المناسب من الإجهـاد للأطفال في المدارس يُعد عملاً متهوراً؛ لأنه لا يوجد تعريف عام للإجهاد، ولا يوجد أيضاً اتفاق بخصوص المقدار الزائـد من الواجبـات المنزلية. وبكلمات أخرى، إن الإدراك هو أمـر واقعي عند الحكم على مقدار الواجبات المنزلية التي قد تسهم في الإجهاد.

الملاحظة الخامسة: الطلاب والمؤسّسة في حالة صراع مع الاتجاه السائد في أمريكا

تقدّر المدرسة حياة العقل والتنوّع. أمّا المجتمع الأميركي فهو في الأساس غير عقلاني، ويقـدّر المـادة تقديراً أعلى من الأفكار المجرّدة، ويُبدي وجهـات نظر متنوعة، لكن الحروب الثقافيـة لعام 2004 كشفت عن وجـود تباين عميق في هذا المجتمع. وتشجع المدرسة التنوّع في الفكر وأصالته.

وتشجع عملية مناقشة الأفكار المألوفة والتقاليد، الطلاب على تلمس طريقهم، وبالآتي تؤدي هذه المناقشة إلى تقدير الأفكار المبتكرة. كما يُعدُّ الخوض بصورة معمقة في موضوعٍ ما من أجل كشف دقائق الأمور، جزءاً منتظماً من المحادثات الطلابية. أمّا الآراء فهي الأخرى محل تقديـر، ويتعين دعمها بالبيانات والمبرّرات. وعليه، فإننا نشجع الأصالة من خلال النقاشات فـي المدرسة التي تلتقي فـي نقطة يتجمع فيها المنطق والعاطفة والمعتقد. وتكون نتيجة هذا كلـه تشجيع الطلاب على التساؤل فيمن يكونون، ومـاذا يعتقدون، وماذا يريدون. وفي الوقت ذاته، تكون المدرسة تحت ضغط لتكون تقليدية قدر الإمكان، حتى عندما ينتقل الطلاب إلى طريقة حياة غير مألوفة.

الملاحظة السادسة: الفهم الناقص للنموّ المتقدم يُشوّه الحياة المدرسية

لقد استعملت مصطلح «تشويه» للتأكيد على فكرة أن المدرسة لديها السياسات والإجراءات التي تعمل ضد تطور الطلاب الذين تخدمهم. وقد تتبّعتُ هذه القضية حتى توصّلت إلى فكرة ساذجـة تتعلـق بالنمو الذي يمكن أن يكون أمراً طبيعيّـاً، ولكنه غير متناسق أو عفوي. فالنمو يُعـد عرضيّاً مـن حيث إنه يتحرك نحو الأمـام، ويستقر، وقد يتراجع أحيانـاً، ومن ثم تتكرر هـذه العملية. وفي حالة الأطفال ذوي القـدرات الأكاديمية العالية، فإن عمليات التحرك نحو

الأمام هذه تمرّ بصورة أسرع، وقد تكون غير منتظمة بصورة أكبر. ويحقّق هؤلاء الطلاب في وقت مبكر مستويات متقدمة تفوق أقرانهم من الفئة العمرية ذاتها ممن هم خارج المدرسة. وغالباً ما يحفز الطلاب أنفسهم من أجل تحقيق هذه المستويات المتقدمة. ويؤدّي تركيزهم الحـادّ، وبذلهـم الطاقة إلى إزعاج البالغين الذين لم يمروا بتجـارب مماثلة. وغالباً ما يكون عدم التطابق بين الإدراك العقلي والإدراك الوجداني واضحاً لدى هؤلاء الطلاب.

ويُعـد عدم التطابـق بين مستوى الأداء والالتزام الصارم بالتعلـم أمراً مقلقاً وغامضاً. وتتمثـل استجابة المدرسة من خـلال وضع سياسات «لمساعدة» الأطفـال في الحصول على حيـاة مكتملة. إن المعنى المألوف لتلك المصطلحات متناقض مع طبيعة أولئك الطلاب؛ لذا يحدث التشوّه. ولا يكون حل مشكلات النمو المتقدم بتحقيق التوازن لدى الأطفال ولا من خلال إخفائها عنهم، وإنما من خلال مساعدتهم على فهم القوى الداخلية التي تدفعهم إلى التفوق والصراع الناتج في حياتهم. ويعني امتلاك الموهبة أن يصبح الطلاب «مختلي» التوازن؛ لأن متابعـة المواهـب توصل الطلاب إلى الحدود الخارجية للمعرفـة والفعل، حيث يكونون أقليّة. ويعني وجود الفرد على الحدود الخارجية أو حافة المعرفة أن الفرد يعمل شيئاً ما قد لا يتمكّن مـن تحقيقه سوى عدد قليل من بقية الأفراد. ولا تُعـد العضوية في مجموعة أقلية موقفاً غير طبيعي، وإنما ذلك نتيجة طبيعية لإستخدام إمكاناتك، ومتابعة اهتماماتك، وتنمية موهبتك.

الملاحظة السابعة: سوء التغذية التربوية قضية متكررة

لهذا الموضوع أهمية خاصة لدى الطلاب الموهوبين الذين لا تتوافر لهم فرص تعليمية كافية بسبب المدارس التي يدرسون فيها. وسوء التغذية التربوية هو مصطلح متعلق بالمدارس لا بالطلاب، على الرغم من ارتباط المخرجات بالطلاب التي تظهر في صورة إنجازات متدنية وإعداد غير كافٍ للعمل المتقدم. والطلاب الذين يندرجون ضمن هذه الفئة بصورة متكرّرة هم من الأعضاء في المجموعات المتنوعة ثقافيّاً ولغويّاً، والمنحدرين من عائلات فقيرة، والمقيمين فـي المناطق الريفية. ويمكن ملاحظة اختلافات واضحة في التحصيل والأداء الدراسي بين طلاب المدارس المتميزة وطلاب المدارس التي تعاني من سوء التغذية التربوية. ويتمثل التأثير الضار لسوء التغذية التربوية عند تفسير الفروق الأكاديمية بين الطلاب على أنها قضية تتعلق

بالقـدرة أكثر من كونها قضية فرص. ولسوء الحظ، فإن طلاب المدارس التي تعاني من سوء التغذية، والطلاب الذين يتمتعون بالأفضلية وهيئة التدريس، هم الذين يضعون هذا التفسير.

ويوجـد تأثيـران حقيقيان في هذه الحالـة؛ الأول، أن سوء إعداد الطـلاب لا يمكّن من التعامل مع المطالب الأكاديمية في الوقت الذي يُتوقّعُ منهم ذلك. السبب الثاني، هو أن الاختيار للبرامج الخاصة يتعرقل ويتوقف لأن الطلاب لا يؤدون بطريقة متناغمة مع قدراتهم مما يؤدي إلى وقف تمويل هذه البرامج. ويشكّل السبب الأخير أكثر من مصدر قلق للبرامج التي تحاول أن تكون ممثلة للمجتمع الأكبر.

ويظهـر المثال الأكثر وضوحاً لسـوء الإعداد في مساقات مثـل الرياضيات، التي لديها تسلسـل نمائي محكم من المهارات، والمعارف التي تتطلب إتقـان الأساسيات قبل أن يتمكّن الفرد من العمل المتقدم. ويتعين على الطلاب اجتياز المتطلبات الأساسية للالتحاق بمساقات متقدمة. ويمكن أن يمتلك اثنان من الطلاب المتشابهين في القدرات خبرات تعليمية مختلفة تماماً، نظراً إلى وصول أحدهما إلى المهارات والمعارف الأساسية، في حين يعاني الآخر من سوء التغذية التربوية. ويتعين على المدرسة الخاصة أن تقرّر كيفية التعامل مع هذا التناقض في الاستعداد التربوي. فالطلاب القادمون من ظروف سوء التغذية التربوية ليسوا مستعدين للعمـل المتقدم. ولذلك، فإن الانتظار أيضاً حتى تتسـاوى المجموعات يُفقد العملية التربوية مفهومها، وكذلك، فإن الوقت المحدود لأي برنامج لا يعطي لهؤلاء الطلاب فرصة كافية للحاق بزملائهـم أو لسد الفجوة التي افتقدوها. وعند التخرج، يكـون أعضاء المجموعات المعتنى بهم على استعداد لتلقي فرص تعليمية أكثر تقدماً بصورة أكبر من أعضاء المجموعات الذين يعانون من سوء التغذية. وتكون النتيجة هي الاستمرار الدائم لعدم المساواة في الفرص. تُتاح الفرص المستقبلية لبعضهـم، لا للجميع، وتستمر أيضاً تفسيرات مثل «أولئك الآخرون أفضل مني»، أو «أولئك الآخرون ليسوا أذكياء مثلي» في بث السموم داخل النسيج الاجتماعي للمجتمع الأمريكي. ويتعيّن تطبيق الإجراءات من أجل معالجة هذا الوضع.

الملاحظة الثامنة: يُعدّ المنهاج الأكاديمي الصارم علامة مميزة للبرنامج، لكن تعريفه يبقى غير مستقر

ترتبـط الصرامة والدقة الأكاديمية بمفاهيم التحدي، ومعدل التعلم، وعمق الاكتشاف، والاختيار، لكن العلاقة بين هذه المصطلحات غير ثابتة. وتتطلب المدرسة من الطلاب استكمال كميات كبيرة من الواجبات المدرسية خلال فترة زمنية قصيرة نسبيّاً. وتشكّل المواعيد المحددة المتواصلة تحدياً للطلاب من أجل إنجاز المهام. وينصبّ اهتمام الطلاب على إنجاز الأعمال وليس على تعلُّم المحتوى. وغالباً ما يلجأ الطلاب نظراً إلى وجود كمٍّ هائل من الواجبات المنزلية، إلى تكثيف المجهود، واستراتيجيات التدبير من أجل التعامل مع الأحمال الزائدة (Coleman, 2002). وتصنع كميّة العمل مظهراً للصرامة، لكن هذا ليس صحيحاً بالنسبة للطلاب.

وإذا لم تتعادل الصرامة الاكاديمية مع حجم العمل، فكيف إذن يتلائم معدل التعلم مع عمق التعلم والاختيار؟ تؤدي نسبة التعلم إلى الصرامة عندما ينتقل الطلاب إلى محتوى أكثر تعقيداً. ولا يمثّل معدل التعلم السريع في حد ذاته صرامة، ولكن التسريع يكون مفيداً في المراحل المبكرة من إتقان مجال معيّن؛ لأن الطلاب قد يتجاوزون الأساسيات الخاصة بالقضايا الأساسية للمجال الذي تكمن فيه الصرامة. والتعامل مع القضايا الأساسية يقرّب الطلاب من عمق عملية الاكتشاف، ولكن هذا التعمق لا يحدث إلا عندما تتطلب المهام من الطلاب القيام بعمليات التحليل والتركيب والابتكار وإعادة التفسير، أو تقويم بيانات مسألة معقدة. ويُمنح الطلاب في بعض الأحيان فرصة اختيار المهام بوصفها وسيلة لزيادة الصرامة، وبوصفها وسيلة استجابة لاهتمامات الطلاب. ويسهم الاختيار في الصرامة الأكاديمية عندما تكون البدائل معقدة، والمنتجات الأكاديمية للطلاب معبّرة عن مزايا التعمق (Hertzog, 1997).

ويتعامل أعضاء هيئة التدريس مع قضايا الصرامة الأكاديمية، وفقاً لطبيعة المهام والاختبارات وإستراتيجيات التدريس الخاصة بهم. وأما في المدرسة الخاصة، فعلى الرغم من أن الأمر ليس محل إجماع، لكن النمط يختلف في العلوم الطبيعية والرياضيات عنها في العلوم الإنسانية. ويستعمل أعضاء هيئة تدريس الرياضيات والعلوم الاختبارات، غالباً ما

تكون اختبارات التسكين متقدم، بوصفها معياراً للصرامة. في حين تستعمل العلوم الإنسانية المشروعات والأوراق البحثية، حيث تحدد الصرامة الأكاديمية بوساطة نوع المهام والمعايير الخاصة بالحكم على هذا النوع من العلوم المعرفية، وغالباً ما يحدث لبس لدى الطلاب بخصوص المعيارين. وكانت عملية فهم المعيار الخارجي الخاص بالعلوم الطبيعية والرياضيات أسهل بالنسبة للطلاب من فهم المعايير الداخلية الكامنة في خطاب العلوم الإنسانية. ومن المستغرب، أن مقابلاتي مع الطلاب أظهرت أن مساقات الرياضيات والعلوم كانت أكثر صرامة، لكن الطلاب قالوا إن ما يُسمّى مساقات العلوم الإنسانية الأقل صرامة مكّنتهم من التفكير بصورة أكثر عمقاً. وقد بدا الطلاب في حيرة من هذا التناقض الظاهري، إذ كيف يمكن للتفكير العميق ألا يكون من علامات الصرامة الأكاديمية؟ وفي الحقيقة، أنه ليس من السهل تعريف الصرامة الأكاديمية، وأن وضع معيار واضح وسهل يُعد مثيراً للجدل، لذا، بقي تعريف الصرامة غير مستقر بالنسبة للمدارس.

الملاحظة التاسعة: نادراً ما يكون المبرر الذي يذكره الطلاب لتعلم المحتوى هو القيمة الجوهرية التي ترغب هيئة التدريس في تعزيزها.

المبرّرات التي يقدمها الطلاب لوصف سبب تعلمهم تتراوح ما بين ثلاث نقاط، هي: الفائدة أو المنفعة instrumentality، والنمو الشخصي personal growth، وإنجاز المهام getting it done. والفائدة، هي المبرر الذي يُقدَّم عندما يتعلم الطالب شيئاً ما، نظراً إلى أنه يساعده على الوصول إلى هدف بعيد المنال، كالقبول في كلية الطب أو الفوز بجائزة. أمّا النمو الشخصي، فهو المبرر الذي يُقدّم عندما يتعلم الفرد من أجل أن يمارس اهتماماً شخصيّاً في موضوع معيّن. في حين يمثّل إنجاز المهام المبرّر الذي يُقدّم عندما يكون استكمال جميع المهام المطلوبة هو الهدف. وتنتج جميع هذه المبررات إنجازات ملحوظة.

وربما يتعلم الطالب أيضاً لأكثر من سبب واحد. وأنا أرى أن الأسباب الثلاثة بوصفها محطات في فضاء ينجذب فيه الطلاب إلى مواقع، هي من بين الأسباب المتشابكة، وليس إلى سبب واحد. وتدعم نظرة الطلاب إلى واقع المدرسة مبرّراتهم للتعلم. وهذا ما يوضح أنه عندما رُتّبت الأسباب بناءً على التكرار بدءاً من «الأكثر استخداماً» ولغاية «الأقل استخداماً»،

توصّلت إلى هذا النمط: إنجاز المهام والفائدة والاهتمام الشخصي. ويُعد الاستعجال أكثر العوامل قوة التي تكمن وراء المبرّرات المذكورة، ويمثّل إنجاز المهام استجابة واقعية للكثير من المهام والمواعيد النهائية لإنجاز المهام. ويعلم الطلاب أن الإنجازات الكبيرة هي تذكرتهم إلى إحدى الكليات والمنح الدراسية الجيدة. وتنسجم «الفائدة» أو النفعية مع هذا الرأي الواقعي. ويمثّل التعلم من أجل الاهتمام الشخصي المبرر الثالث، وهو يتحكم في وقت الطالب بطرق غير مألوفة.

ويرى الطلاب أنفسهم على أنهم شخصيات للموضوعات الدراسية، لذا يقولون عبارات، مثل: أنا شخصية علوم؛ وأنا شخصية علوم إنسانية، وأنا شخصية حاسوب، وأنا شخصية أدب؛ وأنا شخصية تاريخ، وأنا شخصية لغة وهكذا. وتمثل هذه الألقاب الذاتية مؤشرات لتفضيلات الطلاب المتعلقة بالمحتوى. وتعلن التسميات عن القوة الكامنة وراء التعلم من أجل الاهتمامات الشخصية. وتكشف القوة عن نفسها من خلال اختيار الموضوعات والمدى الذي من خلاله يكرّس فيه الطلاب وقتاً للمشروعات.

تشجع المدرسة الطلاب على متابعة اهتماماتهم، ولكن في العادة بعد أن تثبت هذه الاهتمامات. وإذا سمح الجدول الدراسي أو مهام الدروس، فعندئذٍ يؤثر التعلم الشخصي في التحصيل، ولكنه ليس القوة الأساسية. وتشجع المدرسة المبرّرات كافة، لكن اكتظاظ المنهاج والجدول الدراسي يعزّزان النفعية وإنجاز المهام. وتفضّل هيئة التدريس تعليم المحتوى بطريقتها الخاصة، ولكنها تواجه صعوبة في تحقيق ذلك الهدف ضمن إطار البرنامج.

ويخصّص بعض الطلاب وقتاً لمتابعة اهتماماتهم الخاصة. ويؤجلون العمل المطلوب من أجل «إنجاز الأعمال الخاصة». وقد اكتشفتُ مجموعتين تقومان بهذا الأمر. وقد تقبّلت المجموعة الأولى بصورة أساسية المخرجات التي ترغب فيها المدرسة، ولكن تجاهلتها فيما بعد. وأما المجموعة الثانية فكانت أكثر نشاطاً في العمل ضد المدرسة. وقد أطلقت عليهم اسم مقاومي الموضوعات الأكاديمية. ويريد هؤلاء الطلاب أن يتعلموا ويتفاعلوا اجتماعيّاً مع أقرانهم، ولكن لم يعجبهم الضغط الناتج عن اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبلهم غير المنجز. ويُعدّ مقاومو الموضوعات الأكاديمية من الطلاب الناجحين المستعدين للتضحية بأفضل بحث،

أو بأعلى تقدير من أجل اللعب والتجريب بصحبة الأفكار والأقران. ويبدو أنهم اكتشفوا أن الاندفاع وراء المهنة ليس ما يرغبون فيه. ويبدو أن لديهم علاقات حبّ وكراهية بالمدرسة، بمعنى أنهم منجذبون نحو التحدي والنشاط، ولكنهم مقاومون للموضوعات الأكاديمية التي تدفعهم – من وجهة نظرهم– قبل الأوان إلى اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبلهم في أثناء عملية اكتشافهم أنفسهم.

الملاحظة العاشرة: المدرسة الثانوية الخاصة الداخلية لا تناسب الطلاب جميعهم.

وتتضح هذه الحقيقة من خلال الانسحابات من المدرسة، وكذلك من طريقة تحدث الطلاب عن المكان. فالذكاء سمة ضرورية للبقاء في البرنامج، ولكنها غير كافية. ويتعيّن على الطلاب امتلاك خصائص كثيرة هي: المثابرة persistence والاهتمامات المشتركة shared interests والمرونة resilience. وتتعلق خاصية المثابرة بالقدرة على الاستمرار بالعمل في مواجهة مهام تنافسية صعبة، ومهارات كتابية ودراسية بسيطة.

وتعني الاهتمامات المشتركة دعم المدرسة والأقران لاهتمامات الطلاب سواء الأكاديمية منها أم غير الأكاديمية، مثلاً، إذا كان هناك اهتمام لدى الطالب بمنظمات رعاية الشباب، وكرة القدم، أو عزف الموسيقى، فإنه يتعين على المدرسة توفير آليات قليلة لدعم تلك الاهتمامات. ومن الأفضل للطالب عدم الالتحاق بمثل هذه المدرسة.

وتعني المرونة القدرة على التعافي من الأخطاء. وقد تكون الأخطاء أكاديمية، مثل عدم الدراسة الكافية للاختبار، أو إساءة تفسير واجب، أو غير أكاديمية مثل التفاعل الاجتماعي لوقت طويل، أو سوء التواصل مع أحد الأقران بخصوص العلاقة بينهما. ويمكن أن تتسبب هذه الأخطاء في إزعاج الطالب، ولكن يتعين عليه التكيف من أجل البقاء في البرنامج.

وتجبر سرعة سير المدرسة الطلاب على المضي قدماً، وعدم الخوض في أوجه القصور والأخطاء. وتساعد هذه المزايا الثلاث الطلاب على العيش في بيئة تسريعية، ولكنها لا تضمن خبرة ناجحة. ويمكن للمدرسة أن تقوم بدور مساعد من خلال إيصال هذه المعلومة إلى المتقدمين الذين يُحتمل التحاقهم بالبرامج.

الملاحظة الحادية عشرة: قضية «من يمتلك الأطفال ؟» تعدّ غريبة بالنسبة للبرامج الداخلية

يعمل في المدرسة نوعان من الموظفين، هم: الأكاديمي والسكني، وكل منهما يمتلك فكرة خاصة به تتعلق بالتخصص والدور. وتترجم هذه الأفكار إلى ما هو متعلق بـ «المصلحة الأنسب» للطلاب، التي تدل على معنى مختلف بالنسبة للطرفين. ويعطي المعلمون قيمة كبيرة لمحتوى التعلـم والسعـي وراء المعرفة مهما كلّف الأمر، ويرغبون فـي مشاركة الطلاب في حماسهم. أمّـا تقدير الموجهين فمختلف، فهـم يريدون من الطالب أن يحظى بحياة متكاملة تكون فيها تعقيدات الخبرات الإنسانية محل تقدير ومتعة. ويقدمون برنامجاً خاصّاً يُعرف باسم العافية (Wellness)، الذي يلخص هذا الاعتقاد، ويشجع الطلاب على الحصول على حياة أكثر توازناً. وتجعل هذه الاختلافات إحدى المجموعتين تعتقد أن المجموعة الأخرى تشجع الطلاب بطرق غير صحيحة. ويبدو أن عدداً قليلاً من كلتا المجموعتين قادر على فهم موقف الطرف الآخر. ويجد المدرسون أنه من الصعوبة بمكان الاعتقاد أنه يتعين على الطفل التوقف عن الدراسة، في حين يجد الموجهون أنه من الصعوبة بمكان الاعتقاد أن الطفل يمكنه الحصول على المتعة من الدراسة. والجانب الممتع الذي يمكن الإشارة إليه بخصوص هذه القضية، أن المشاركين أبلغونـي في عروض المؤتمر المتعلق بالحياة في المدرسة الخاصة، أن المشكلة ذاتها تحدث خلال عامهم الدراسي أو خلال البرامج الصيفية الداخلية قصيرة الأجل.

ملاحظات ختامية

لقـد وصفتُ من خـلال هذا المقال طبيعة برنامج داخلـي أكاديمي خاص، والرؤى التي استقيتها من الذين يعيشون في تلك المدرسة. ومن وجهة نظري، فإني أعتقد أن السر الكامن في تعليم الموهوبين قد حظي بالدعم مجدّداً– ففي نهاية المطاف ما يحدث في هذا البرنامج الخاصـ باستمرار هـو أن الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية والدافعيـة العالية يلتقون معلمي المحتوى الذين يرغبون فـي تشجيع التعلم الخاص بمحتوى مجالهم. ويطوّر الطالب والمعلم العلاقـة التي تغذي حاجات كلٍّ منهما، وتحقق الفائدة لهما على حدٍّ سواء، وفي النهاية يمكن أن يفيدا مجال التخصص من خلال إنتاج خبير جديد، ويفيدا المجتمع أيضاً من خلال إنتاج معارف جديدة، وحلول للمشكلات المستعصية.

ويظهر تفسيري أن وضع الأطفال في برامج خاصة ينتج آثاراً جديدة في حياتهم. وتتفاعل طبيعة المؤسسة مع طبيعة الطلاب لإنتاج بيئة تعليمية متسارعة، يتعلم الطلاب فيها محتويات أكاديميـة وغيـر أكاديمية، ويتخرجون وهـم يمتلكون مفاهيم جديدة وقـدرة على التعامل مع التنـوع، والإلتزام بالمواعيد المحددة، والمناهج الدراسية المكثّفة. وتحتل المدرسة الخاصة مكانـاً بارزاً داخل منظومة مـن الناس والمؤسسات، حيث تتصارع غايات المدرسة وأهدافها وتكمـل قيـم مجتمعنا. ونادراً ما تكون الحيـاة على وتيرة واحدة داخـل المدرسة. وأنا أوصي بإنشـاء المزيد من هذه المدارس لتمكين الطـلاب الموهوبين أكاديميّاً من مواجهة تحديات تكوين الذات self–creation.

قائمة المراجع

Coleman, L. J. (2001). "A rag quilt": Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly,* 45, 164–173.

Coleman, L. J. (2002). Adjusting to the shock of studying. *Journal of Secondary Gifted Education,* 14, 39–52.

Coleman, L.J. (2005). *Nurturing talent in high school: Life in the fast lane.* New York: Teachers College Press.

Coleman, L. J., & Cross, T. C. (1993). Relationships between programming practices and outcomes in a summer residential school for gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 420–441.

Coleman, L. J. (1995). The power of specialized environments in the development of giftedness: The need for research on social context. *Gifted Child Quarterly, 39,* 171–176.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, 5. (1993). *Talented teenagers:The roots of success and failure* . New York: Cambridge University Press.

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

Hertzog, N. (1997). Open–ended activities and their role in maintaining chal–lenge. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 54–81.

Kolloff, P. (2003). State–supported residential high schools. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 238–246). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

obeikandl.com