

جينيفر ماك كومبس (JENNIFER MCCOMBS)، أناماري ويتاكر (ANAMARIE WHITAKER)، وبول يو (PAUL YOO)

# قيمة البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة

يشارك الشباب (في صفوف التعليم من الحضنة إلى الثانوية) في مختلف أنحاء الولايات المتحدة في برامج مُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (out-of-school time [OST] programs) في مجموعات ما بعد اليوم الدراسي وخلال فصل الصيف. قد تكون البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة متعدّدة الأغراض (مثلاً، نوادٍ ما بعد اليوم الدراسي، جمعية الشبان المسيحية [YMCA]، ونادي الفتيان والفتيات [Boys & Girls Club])، أو موجهة أكاديمياً أو مرتبطة باهتماماتٍ مُحدّدة الاختصاص (مثلاً، النوادي الرياضية، البرامج المسرحية). ويتم عادةً تمويل هذه البرامج من خلال مجموعة من الآليات، بما فيها الدعم من القطاع العام (مثلاً، المِنح الفيدرالية، ومن الولايات، والمحلية)، والدعم من القطاع الخاص (مثلاً، الرسوم الدراسية، الهبات)، على حدّ سواء. يعتمد بعض البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة على روافد تمويل متعدّدة، وهي عادةً مزيج من الرسوم الدراسية التي يدفعها الأهالي، ومن المِنح. وتعتمد البرامج التي تخدم الشباب من ذوي الدخل المنخفض على التمويل من القطاع العام من أجل دعم العمليات، الأمر الذي يدفع بصانعي السياسات للتساؤل بشكلٍ مشروعٍ عما إذا كانت هذه البرامج تشكل استثماراً سليماً للموارد

### الخلاصات الرئيسية

- تُوفّر البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) فوائد ملحوظة للشباب والعائلات على مستوى النتائج المتعلقة مباشرةً بمحتوى البرامج.
- يمكن أن تُحسّن البرامج الأكاديمية المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) النتائج الأكاديمية بشكلٍ واضحٍ وهي لا تحدّ بالضرورة من حضور البرامج على المستوى الابتدائيّ.
- تؤثر جودة البرامج والنية المرجوة منها على النتائج.
- يحتاج الشباب إلى حضور البرامج بانتظام من أجل الاستفادة منها بشكلٍ ملحوظ.

## التوصيات

- لدى اتخاذ القرارات بشأن التمويل، يتوجب على صانعي السياسات الفيدراليين وفي الولايات أخذ جميع فوائد البرامج بعين الاعتبار.
- يتوجب على صانعي السياسات، والجهات الممولة من القطاع الخاص والوسطاء تحفيز الجهود التي تبذلها الجهات الممولة للنشاطات خارج أوقات المدرسة (OST programs) ودعماً من أجل تطوير برامج موجهة وعالية الجودة.
- يتوجب على صانعي السياسات، والجهات الممولة من القطاع الخاص والباحثين ترتيب قيمة التجارب التي يتم توفيرها في البرامج الممولة خارج أوقات المدرسة وجودتها وتقييمها بشكل أفضل.
- يتوجب على الجهات الممولة توقع النتائج التي تتوافق مع محتوى البرامج ويتوجب على الباحثين قياس هذه النتائج.
- يجب أن تسعى البرامج إلى زيادة معدل حضور كل طالب إلى أقصى حد.

العامة. ويمكن أن يجد المؤيدون والناقدون على حد سواء أدلة تدعم فعالية البرامج الممولة خارج أوقات المدرسة أو تحضرها. على الرغم من ذلك، لدى النظر في الفعالية، غالباً ما يتم جمع البرامج معاً بدون أي اعتبار لأوجه الاختلاف بين أهداف البرامج (مثلاً، تحسين الأداء الأكاديمي، أو تعزيز المهارات الاجتماعية الإيجابية، أو الحد من تعاطي المخدرات)، أو محتواها أو النتائج الملحوظة التي قد يُعْمَر عنها إعداد البرامج.

شكّل تمويل الوقت خارج المدرسة (OST) على المستوى الفيدرالي في الآونة الأخيرة محطّ تدقيق. فقد اقترحت ميزانية الرئيس لعام 2018، في الوقت الذي كانت تحاول فيه الحد من العجز الفيدرالي، إلغاء منحة مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين (21st Century Community Learning Centers [CCLC])، وهي أحد مصادر التمويل الأكبر التي يمكن استخدامها للبرامج خارج أوقات المدرسة (من بين نشاطات مؤهلة أخرى). بالإضافة إلى ذلك، كان سيتمّ ضبط منحة رعاية الأطفال ونموهم (Child Care and Development Block Grants)، وهي مصدر فيدرالي رئيسي آخر لتمويل البرامج خارج أوقات المدرسة، عند مستويات الإنفاق للعام المالي 2016. كانت النتيجة لتتمثل بتخفيض كبير

في التمويل الفيدرالي الذي يمكن استخدامه للبرامج خارج أوقات المدرسة. يشير مؤيدو التخفيض المقترح لتمويل مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين إلى عدم فعالية البرنامج في زيادة الأداء الأكاديمي. وعلى الرغم من ذلك، يعتمد هذا الموقف إلى حد كبير على تقييم واحد ولا يأخذ بعين الاعتبار عناصر البرنامج أو مقاييس الفعالية الأخرى غير المرتبطة بالتحصيل التعليمي الأكاديمي. ومن أجل فهم قيمة البرامج الممولة خارج أوقات المدرسة وفعاليتها فهماً أفضل، ننظر في البرامج من خلال عدسات المحتوى، والمقدار (أي عدد ساعات المحتوى الذي يتم تقديمه)، والنتائج التي يتم قياسها، مع التركيز على تقييمات ومراجعات تحليلية للدراسات السابقة دقيقة (أي، تجريبية أو شبه تجريبية) وواسعة النطاق. وتفيد خلاصتنا الشاملة بأن البرامج الممولة خارج أوقات المدرسة فعالة بالإجمال في تحقيق النتائج الأولية التي يمكن توقعها بالاعتماد على محتواها وتصميمها. على الرغم من ذلك، غالباً ما تتم الاستهانة بدراسة الفوائد الأولية للبرامج الممولة خارج أوقات المدرسة أو بالإفادة بها. بالاعتماد على مراجعتنا، نعتبر هذه البرامج جديرة بمواصلة الاستثمار العام فيها. إننا نوصي بأن تأخذ الحكومات الفيدرالية، وفي الولايات، والمحلية، والمؤسسات في القطاع الخاص، جميع الفوائد التي توفرها البرامج للشباب والعائلات بعين الاعتبار وأن تُشَدّد على جودة البرامج، لدى اتخاذ القرارات بشأن التمويل. ونشجع أيضاً الجهات الممولة والباحثين على قياس النتائج التي تتوافق مع محتوى البرامج.

إننا نبدأ بلمحة موجزة حول الأساس المنطقي لتمويل البرامج الممولة خارج أوقات المدرسة من القطاع العام. ونعرض بعدئذٍ نموذجاً يربط فئات البرامج الممولة خارج أوقات المدرسة المختلفة بالنتائج المرجحة قبل وصف ما نعلمه بشأن فعالية البرامج الممولة خارج أوقات المدرسة من خلال عدساتي المحتوى والمقدار. ونختتم مع التداعيات والتوصيات لصانعي السياسات، والجهات الممولة، وقادة البرامج خارج أوقات المدرسة، والباحثين.

## لِمَ استثمر الأموال العامة في الوقت خارج المدرسة (OST)؟

يأتي تمويل البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) من العائلات، والمؤسسات، والشركات، والمؤسسات غير الربحية، بالإضافة إلى المِنح الفيدرالية، ومن الولايات، والمحلية. يتم بالإجمال تمويل البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة بشكلٍ رئيسيٍّ من خلال الرسوم الدراسية والرسوم الأخرى التي تدفعها العائلات. على الرغم من ذلك، يدعم التمويل من القطاع العام عادةً البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة والتي تُوفّر الخدمات للشباب من العائلات ذات الدخل المنخفض. وتُوفّر المصادر العامة أيضاً أغلبية التمويل للبرامج التي تقدّمها المناطق التعليمية أو المدارس للطلاب من ذوي مستوى التحصيل المنخفض. وفي هذه الحالة، من الأكثر ترجيحاً أن تتلقّى البرامج التي تخدم نسبةً مئويةً كبيرةً من الشباب من العائلات ذات الدخل المنخفض منحةً فيدراليةً، ومن الولايات، ومحليةً، بالمقارنة مع البرامج التي تخدم الشباب من العائلات الأكثر ثراءً.<sup>1</sup> فمثلاً، في مراجعةٍ شاملةٍ لمحفظة تمويل البرامج خارج أوقات المدرسة في أحد المجتمعات، وفُرت روافد التمويل الفيدراليةً ومن الولايات 78 في المئة من الأموال للبرامج التي تخدم الشباب من ذوي الدخل المنخفض. وقد نتجت النسبة المئوية المتبقية والتي تساوي 21 في المئة عن منظمة يونابند واي (United Way)، والأعمال الخيرية، والشركات المحلية.<sup>2</sup> وحتى مع الاستثمار العام، ثمة حاجة إلى برامج عالية الجودة لم تتم تلبيةها. وتُقدّر دراسة استقصائية شملت الأهالي أن 19.4 مليون شاب من الذين لا يشاركون حالياً في برامج ما بعد اليوم الدراسي قد يلتحقون بأحدها في حال توفّر لهم.<sup>3</sup>

ويُعبّر دعم الجمهور العام للاستثمار العام في البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة عالياً باستمرار. لقد أظهر مؤخراً استطلاع للرأي أجرته جامعة كوينبيك (Quinnipiac University) عام 2017 أن 83 في المئة من الذين شاركوا في الاستطلاع قد عارضوا تخفيض التمويل العام لهذه البرامج.<sup>4</sup> كان هذا الدعم يتعدّى من ثلاثة عوامل رئيسية (الشكل رقم 1).

### الشكل رقم 1

كان الدعم العام للبرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) يتعدّى من ثلاثة عواملٍ رئيسية.

1. قد ينخرط الأطفال الذين يبقون بدون إشراف ما بعد اليوم الدراسي في سلوكيات خطيرة.
2. يعتمد وصول الشباب إلى نشاطات الإثراء على دخل العائلة إلى حدٍ كبير.
3. يتخلف إلى حدٍ كبير الطلاب من ذوي الدخل المنخفض عن أقرانهم الأكثر ثراءً، من حيث التحصيل التعليمي الأكاديمي.

تُوفّر البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) فرصاً تراكمية لطفلٍ ما.



أولاً، وبالنظر إلى عمل أفراد العائلة، قد يبقى الشباب بدون إشرافٍ إلى حدٍّ كبيرٍ ما بعد اليوم الدراسي، ما يزيد من احتمالات أن ينخرطوا في سلوكياتٍ خطيرة، مثل تعاطي المخدرات والنشاط الجنسي غير الآمن، ويصبحو ضحايا للعنف أو مرتكبيه.<sup>5</sup> وبحسب ما يُزعم، يستفيد الشباب وسلامة المجتمع من خلال ضمان وصول الشباب إلى نشاطاتٍ مُثريّة، وأماكن آمنة، وراشدين يقدّمون الرعاية، لدى تواجدهم خارج المدرسة.

ثانياً، يعتمد وصول الشباب إلى نشاطات الإثراء (مثلاً، الفنون، أو الرياضة، أو الموسيقى، أو المسرح أو الأنواع الأخرى من النشاطات التي لا ترتبط بالضرورة بزيادة مستوى الأداء الأكاديمي) على دخل العائلة إلى حدٍّ كبير. تُنْفِق العائلات ذات الدخل الأعلى بمعدّل أعلى بحوالي سبعة أضعاف على نشاطات الإثراء لأولادها،<sup>6</sup> وتؤدّي هذه الفجوة على مستوى الإنفاق إلى ظهور فجوة على مستوى الفرص. يشارك مثلاً حوالي 59 في المئة من الأطفال في سنّ الدراسة من ذوي الدخل المنخفض في الرياضة بالمقارنة مع نسبة 84 في المئة من الأطفال من العائلات الأكثر ثراءً، أي تلك التي يساوي دخلها السنويّ 75,000 دولار أمريكي أو أكثر.<sup>7</sup> وتُظهِر هذه الفجوة على مستوى الفرص فيما يتعلّق بالدروس الخاصّة والمشاركة في النوادي المتخصّصة أيضاً. يجب ألا نشعر بالقلق إزاء الفجوة من حيث الوصول فحسب، وإنما يجب أن نقلق أيضاً بشأن النتائج. وتساعد نشاطات الإثراء على بناء رأس المال البشري والثقافيّ وعلى تطوير اهتمامات الأطفال ومهاراتهم وتحديدها. وبحسب ما ذُكر في إطار عمل أسس نجاح الراشدين الشباب (*Foundations of Young Adult Success*)، تنتج التفاعلات العالية الجودة أو "التجارب النمائية" مع الأقران والراشدين للشباب تعزيز المهارات وتطوير استراتيجيات الإدارة الذاتية، بما فيها التنظيم الذاتي.<sup>8</sup> فمن خلال المشاركة في نشاطات لا يسهّل لهم الوصول إليها بخلاف ذلك، يصل الشباب من ذوي الدخل المنخفض إلى تجارب جديدة ومثريّة قد تُوفّر لهم فوائد نمائية دائمة.

ثالثاً، يتخلف في المتوسط الطلاب من ذوي الدخل المنخفض عن أقرانهم الأكثر ثراءً من حيث التحصيل التعليمي الأكاديمي إلى حدٍّ كبيرٍ في

التقييمات في الولايات والتقييمات الوطنية. وتُترجم الفجوة على مستوى التحصيل التعليمي إلى فجوةٍ تُظهِر لاحقاً على مستوى التحصيل التعليمي الأعلى، حيث أنّ 70 في المئة فقط من الطلاب من العائلات ذات الدخل المنخفض يتخرجون من المدارس الثانوية، بالمقارنة مع 85 في المئة من أقرانهم الأكثر ثراءً، ويحوز 10 في المئة فقط من الأفراد من العائلات المشمولة في الربع الإحصائيّ ذي الدخل الأدنى شهادة بكالوريوس عند بلوغ سنّ الخامسة والعشرين، بالمقارنة مع 77 في المئة من الأفراد من العائلات المشمولة في الربع الإحصائيّ ذي الدخل الأعلى.<sup>9</sup> ويُعتبر معدّل البطالة في أوساط الأفراد الذين لا يحملون شهادة من المدرسة الثانوية أعلى بنسبة 50 في المئة مما هو عليه في أوساط خريجي المدارس الثانوية وأعلى بنسبة 100 في المئة مما هو عليه في أوساط خريجي الجامعات، ويجنّي أولئك الذين يعملون إيرادات أدنى بكثير.<sup>10</sup> ويحدّ العجز عن تقليص الفجوات على مستوى التحصيل التعليمي من الحراك الاقتصاديّ للأطفال الذين يولدون في عائلاتٍ فقيرة. يُشكّل الوقت الإضافيّ الذي يتمّ قضاؤه على المهام الأكاديمية إحدى الطُرُق لمساعدة الطلاب على إتقان المحتوى.<sup>11</sup> وبصورة ملحوظة، ينطوي أحد المصادر الفيدرالية الأكبر لتمويل البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة، وهو مراكز التعلّم المجتمعيّة للقرن الواحد والعشرين (21st CGLC) الذي جرى تضمينه في قانون حقّ كل طالب في النجاح (Every Student Succeeds Act) (وهو كناية عن سياسات تعليم فيدرالية شاملة حلّت محلّ قانون التعليم الإلزامي "عدم التخلّي عن أي طفل" [No Child Left Behind])، على أهدافٍ متعدّدة، ولكنّ أولها هو توفير نشاطات تهدف إلى رفع مستوى التحصيل التعليمي الأكاديمي.<sup>12</sup> ويسعى البرنامج أيضاً إلى منح الطلاب مجموعةً واسعةً من النشاطات والبرامج التي تُكمّل الخدمات الأكاديمية وتُشرك العائلات.

يفرض التشريع على الكيانات التي تسعى إلى الحصول على التمويل أن تُصنّف اقتراحها "وصفاً للنشاطات المطلوب تمويلها" و"وصفاً لكيف يُتوقّع أن تُحسّن هذه النشاطات تحصيل الطلاب التعليمي الأكاديمي بالإضافة

## أهداف مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين

(1) توفير الفرص للإثراء الأكاديمي، بما في ذلك توفير خدمات المساعدة التعليمية من أجل مساعدة الطلاب، ولا سيما الطلاب الذين يرتادون المدارس ذات مستوى الأداء المنخفض، على تلبية المعايير الأكاديمية في الولاية والمحفوظة بالتحديات

(2) منح الطلاب مجموعة واسعة من الخدمات والبرامج والنشاطات الإضافية، مثل نشاطات نمو الشباب، والتعليم الغذائي والصحي، وبرامج الوقاية من المخدرات والعنف، والبرامج الإرشادية، وبرامج الفنون، والموسيقى، واللياقة البدنية والرفاه، وبرامج تعليم التكنولوجيا، وبرامج الإلمام المالي، وبرامج الإلمام البيئي، وبرامج الرياضيات، والعلوم، والبرامج المهنية والتقنية، وبرامج التدريب الداخلي أو التدريب المهني، وغيرها من البرامج المرتبطة بقطاع صناعة مطلوب أو مهنة لطلاب المدارس الثانوية، والمصممة من أجل تعزيز برنامج الطلاب المشاركين الأكاديمي العادي وإكماله

(3) توفير الفرص لعائلات الطلاب الذين تخدمهم مراكز التعلّم المجتمعية من أجل الانخراط بشكل نشط وذي مغزى في تعليم أطفالهم، بما في ذلك الفرص من حيث الإلمام بالقراءة والكتابة والتنمية التعليمية ذات الصلة (القانون العام رقم 114-95 [Pub. L. 114-95]، 2015).

**البرامج المحددة الاختصاص.** تُركّز البرامج المحددة الاختصاص على توفير مجموعة محددة من التجارب أو تطوير مجموعة محددة من المهارات وهي تنتمي إلى نوع البرامج الذي يصل إليه عادةً الشباب من العائلات ذات الدخل المتوسط والأعلى مقابل دفع رسم. يتم تعليمها بالإجمال من قبل شخص يملك الخبرة في المحتوى، وهي تختلف من حيث المدّة (مثلاً، أسبوع واحد، أو أربعة إلى ثمانية أسابيع، أو العام بأكمله)، ولا تتعدد بالوتيرة نفسها خلال العام الدراسي كما هي الحال بالنسبة إلى البرامج المتعددة الأغراض (راجع الجدول رقم 1). فعلى سبيل المثال، قد

إلى نجاحهم الإجمالي<sup>13</sup>. ويأتي التشريع على تسمية 14 برنامجاً أو نشاطاً مختلفاً يوصف على أنه من "النشاطات المصرّحة"، وهي تشمل نشاطات التعليم العلاجي، وتعلّم الإثراء الأكاديمي، والبرامج الثقافية، وبرامج الإلمام بالقراءة والكتابة، والنشاطات التعليمية الشاملة، وبرامج تعليم التكنولوجيا، والبرامج التي تدعم أنماط الحياة الصحية والنشطة، والبرامج حول مهارات الأبوة التي تعزز انخراط الوالدين وإمام العائلة بالقراءة والكتابة، وبرامج الوقاية من المخدرات والعنف<sup>14</sup>. ويشمل بعض هذه النشاطات، مثل التعليم العلاجي، تعليماً أكاديمياً رسمياً، في حين قد تدعم الأخرى، مثل البرامج الثقافية، النشاطات الأكاديمية بشكل غير مباشر من خلال تعزيز نمو الشباب.

## ما الذي يجب أن نتوقعه من البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة؟

تختلف البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) من حيث التركيز، والمحتوى، والتوظيف، وبالتالي من حيث الفوائد التي توفرها للشباب والعائلات. في سياق هذه المراجعة، إننا ننظر في برنامج مُنفذ خارج أوقات المدرسة يجري خلال العام الدراسي أو في فصل الصيف، وهو برنامج (1) يشمل نشاطات مُنظمة لمجموعات من الطلاب، و(2) يُشرف عليه راشد، و(3) يتوقع حضوره بشكل مُنظم، و(4) يتم تقديمه في موقع مادي مثل مدرسة ما أو منشأة قائمة في المجتمع. وتُصنّف في الجدول رقم 1 البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة بالاعتماد على محتواها، وتُقدّم لمحة حول النتائج الأولية التي قد نتوقعها من تلك النشاطات بالإضافة إلى النتائج الثانوية التي يجوز أن تترتب بشكل غير مباشر. وقد تشمل الأهداف المعلنة لبرنامج ما نتائج لا تُدرجها، وقد تختلف البرامج الفردية عما نصّفه نحن هنا على أنه نموذجي. يتمثل هدفنا بتحديد النتائج الأولية التي قد نتوقعها بالاعتماد على محتوى البرنامج، وذلك بشكل منفصل عن النتائج الأخرى التي قد يتم تحقيقها بشكل غير مباشر.

الأبعاد الرئيسية التي تُرتبط محتوى البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (OST Program) بالنتائج الأوليّة والثانويّة

تركيز البرنامج	نشاطات البرنامج النموذجية	الوتيرة النموذجية	التوظيف النموذجي	النتائج الأوليّة المحتملة	النتائج الثانويّة المحتملة
<b>المُحدّد الاختصاص:</b> الرياضة، والفنون، والعلوم، والتكنولوجيا، ونموّ الشباب (مثلاً، كرة القدم، الفنون المسرحيّة، التشفير، فتيان الكشافة/فتيات الكشافة)	النشاطات الأساسيّة التي تُعزّز المهارات الخاصّة بموضوع الاختصاص	تختلف	المعلّمون الذين يملكون الخبرة في الاختصاص المحدد	التجارب والفرص الجديدة تطوير المهارات (التي قد تكون مهارات غير معرفيّة مستهدفة لبرامج نموّ الشباب)	غير المعرفيّة، النمائيّة السلوك المدرسي التحصيل التعليمي الأكاديمي المواقف
<b>متعدّد الأغراض:</b> مراكز التعلّم المجتمعيّة للقرن الواحد والعشرين (21st CCLC)، رعاية الأطفال في سنّ الدراسة، نوادي الفتيان والفتيات	المساعدة في الفروض المنزليّة النشاطات الترفيهيّة (ألعاب، لعب بأسلوب حرّ) الإثراء (الفنون، والتكنولوجيا، والرياضة) الوجبات السريعة و/أو الوجبات	العام الدراسي: 5 أيام في الأسبوع لمدة 3 ساعات في اليوم فصل الصيف: 5 أيام في الأسبوع حتّى 8 ساعات في اليوم	العمّال المعينون بالشباب قد يتمّ توظيف أو لا يتمّ توظيف معلّمي المدارس للمساعدة في الفروض المنزليّة أو الإثراء الأكاديمي	السلامة/الإشراف عمل العائلة إتمام الفروض المنزليّة التجارب والفرص الجديدة الصحة والرفاه	السلوك المدرسي غير المعرفيّة، النمائيّة التحصيل التعليمي الأكاديمي المواقف
<b>الأكاديمي:</b> برامج التعلّم الصفيّة، الإثراء ما بعد اليوم الدراسي في مجال القراءة أو الرياضيات	المحتوى الأكاديمي (مثلاً، فنون اللغة الإنجليزيّة، الرياضيات) النشاطات الترفيهيّة نشاطات الإثراء الوجبات السريعة والوجبات	العام الدراسي: 3-5 أيام في الأسبوع لمدة 3 ساعات في اليوم، 45-90 دقيقة من التعليم الأكاديمي عادةً فصل الصيف: 4-5 أيام في الأسبوع لمدة 4-6 أسابيع، إنّ نصف يوم أو يوم كامل، 60-120 دقيقة لكل مادة	المعلّمون المؤهلون الذين يقدّمون التعليم الأكاديمي العمّال المعينون بالشباب الذين يقدّمون النشاطات الترفيهيّة	التحصيل التعليمي الأكاديمي السلامة/الإشراف عمل العائلة التجارب والفرص الجديدة الصحة والرفاه	غير المعرفيّة، النمائيّة السلوك المدرسي المواقف

يجري برنامجٌ حول تعليم التشفير الحاسوبي لمدة ساعتين، مرةً في الأسبوع، على مدار ستة أسابيع. وتوفّر هذه البرامج في مجموعها فرصاً للمشاركين من أجل تطوير المهارات والاهتمامات. أما المهارات المحددة التي نتوقع أن تُنتجها هذه البرامج فترتبط مباشرةً بالمهارات التي يتمّ تعليمها. قد نتوقع مثلاً أن يكتسب الشباب المنخرطون في برنامج التشفير مهارات في مجال التشفير، في حين قد نتوقع أن يوفّر برنامج فتيات الكشفة (Girl Scouts) (وهو برنامجٌ أوسع يستهدف مهارات متعدّدة) التجارب، وأن يُدخل مهاراتٍ جديدة، ويبني مهارات نموّ الشباب على غرار الثقة والقيادة. وتهدف أيضاً البرامج المحددة الاختصاص إلى تطوير الاهتمام أو المهارات في المواضيع المعيّنة لهذه البرامج. قد تفقد مع الوقت هذه الفرص المشاركين إلى اكتساب المهارات غير المعرفية والنمائية الضرورية لسنّ الرشد، والتي قد تُظهر في المقام الأول في السلوك المدرسي. وعلى الرغم من أن هذه البرامج تُعتبر مهمّةً بالنسبة إلى نموّ الشباب، إلا أنها تخرج عن نطاق مراجعتنا للدراسات السابقة لأنها لا تخضع بالإجمال لدراسةٍ دقيقةٍ على نطاقٍ واسع، ولا يتمّ تمويلها من القطاع العام بشكلٍ رئيسي. بدلاً من ذلك، يُقيم الأهالي هذه التجارب ويحكمون على هذه البرامج انطلاقاً من جودة التجربة التي توفّرها واستمتاع الشباب بها.

**البرامج المتعدّدة الأغراض.** يندرج عددٌ من البرامج ما بعد اليوم الدراسي وخلال فصل الصيف المؤهّلة للتمويل الفيدرالي ضمن هذه الفئة. وفي عملٍ شاملٍ حول النشاطات المُنظمة، عرّف فاندليل وزملاؤه (Vandell and colleagues) (2015) هذه البرامج النموذجية ما بعد اليوم الدراسي باستخدام أربعة معايير هي: "... (أ) [برامج] تتعقد على أساسٍ مُنظّم على مدار العام الدراسي؛ (ب) يُشرف عليها راشدون؛ (ج) تُقدّم أكثر من نوع نشاطٍ واحدٍ (مثلاً، المساعدة في الفروض المنزلية، والترفيه، والفنون والأعمال الحرفية)؛ و (د) وتكون مُنظمة حول نشاطات جماعية."<sup>15</sup> ويتمّ عادةً تقديم البرامج المتعدّدة الأغراض أربعة إلى خمسة أيام في الأسبوع ما بعد اليوم الدراسي لمدة ثلاث ساعات تقريباً كل يوم. أما في حال تنظيمها في فصل الصيف، فقد تجري هذه البرامج على مدى نصف يومٍ أو يومٍ

كاملٍ لمدة خمسة أيام في الأسبوع. يُجري هذه البرامج موظّفون يعملون مع الشباب، ويُشار إليهم بشكلٍ شائعٍ بتسمية "العمّال المعنيون بالشباب"، وهم يُقدّمون عادةً للأطفال والشباب وجبةً سريعة، ووقتاً لإتمام الفروض المنزلية (والتي يجوز أن يُشرف عليها أو لا يُشرف عليها مُعلّمٌ مؤهّل)، ومجموعة من النشاطات الترفيهية أو نشاطات الإثراء التي قد يختارها الطلاب، مثل الفنون، أو التكنولوجيا، أو الرياضة، أو الألعاب. قد يكون بعض هذه النشاطات كنايةً عن برامج محدّدة الاختصاص. فعلى سبيل المثال، قد يتمكّن الشباب في برنامج تابع لمراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين (21st CCLC) من اختيار نشاط تشفير حاسوبيّ تُقدّمه منظمةٌ غير ربحيةٍ متخصّصةً أيّام الثلاثاء والخميس.

بالاعتماد على محتوى هذا النوع من البرامج، قد نتوقع أن تؤدّي المشاركة مباشرةً إلى زيادة السلامة والإشراف بالنسبة إلى الشباب، وإتمام الفروض المنزلية، وتوفير الفرصة من خلال الإثراء، والصحة والرفاه من خلال وجباتٍ سريعةٍ ووجبات (إن كانت صحية) والنشاط البدني. ومن خلال توفير رعاية الأطفال ما بعد ساعات المدرسة، ولكن خلال ساعات العمل التقليدية، قد نتوقع أن تُمكن هذه البرامج عمل الأهالي والأوصياء باستمرار (والحدّ من التوتر بشأن احتمال خسارة العمل). قد تترتّب أيضاً فوائد ثانوية على الشباب. فإنّ إتمام الفروض المنزلية بشكلٍ أكثر انتظاماً قد يؤدي إلى تحسين العلامات في غرف الصف في حال أخذ ذلك بعين الاعتبار لدى قيام المُعلّمين بوضع العلامات. على الرغم من ذلك، تشير الدراسات السابقة إلى أنه من غير المُرجح أن تُفيد هذه البرامج الطلاب إلى حدٍّ كبيرٍ في اختبارات التحصيل التعليمي الموحّدة، لا سيّما في المستوى الابتدائي.<sup>16</sup> وقد تؤدي فرص الإثراء هذه مع الوقت إلى اكتساب المهارات غير المعرفية والنمائية المهمة للنجاح اللاحق في الحياة والتي قد تُظهر أولاً في السلوك المدرسي.

**البرامج الأكاديمية.** إنّنا نُصنّف البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) على أنها "أكاديمية" إذا كان البرنامج يوفّر التعليم الأكاديمي للطلاب من قِبَل مُعلّمٍ مؤهّلٍ يستخدم منهجاً دراسياً. قد تكون هذه البرامج علاجيةً أو تهدف إلى إثراء تحصيل الطلاب التعليمي أو

تسريعه وتجري ما بعد اليوم الدراسي أو خلال فصل الصيف. لدى تقديم هذه البرامج ما بعد اليوم الدراسي، يجري التعليم الأكاديمي على مدى 45-90 دقيقة عادةً (غالباً في مجال القراءة وفنون اللغة أو في مجال الرياضيات) من برنامج يمتد على ثلاث ساعات ويشمل أيضاً عادةً وجبة سريعة و/أو وجبة ونشاطات إثراء (غالباً ما يقدمها عمال معنيون بالشباب). أما لدى تقديمها خلال فصل الصيف، فيجري التعليم عادةً على مدى 60-120 دقيقة في كل مادة دراسية أكاديمية يتم تعليمها. قد تدوم هذه البرامج لأربع إلى ثماني ساعات في اليوم وهي تجري عادةً لمدة تتراوح بين أربعة وستة أسابيع خلال فصل الصيف. وبالاعتماد على محتوى البرنامج، قد نتوقع أن تشمل منافع المشاركة المباشرة تحسين التحصيل التعليمي الأكاديمي في المحتوى الذي يتم تعليمه وتلك المنافع التي تم وصفها بالنسبة إلى البرامج المتعددة الأغراض.

## ما الذي تكشفه الدراسات السابقة بشأن فعالية البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (OST Programs)؟

من أجل النظر في قاعدة الأدلة حول البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) وفهم الآثار المُحتملة للبرامج فهماً أفضل، راجعنا المراجعات التحليلية للدراسات السابقة والتقييمات التجريبية وشبه التجريبية الواسعة النطاق والدقيقة للبرامج ما بعد اليوم الدراسي وخلال فصل الصيف. لقد ركّزنا بشكلٍ أوليٍّ على التقييمات الحديثة (من عام 2000 وما بعده) للبرامج المتعددة الأغراض (مثلًا مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين [21st CGLC])<sup>17</sup> والبرامج الأكاديمية المُنفّذة خارج أوقات المدرسة.<sup>18</sup> ويتم عرض قائمة كاملة بالدراسات التي جرت مراجعتها ونتائجها المستخلصة الرئيسية في الملحق المتوقّر على شبكة الإنترنت.

ومن المهمّ، قبل عرض الخلاصات الرئيسية المُستنتجة من مراجعاتنا لتقييمات البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة الواسعة النطاق، أخذ محدوديات الدراسات السابقة بعين الاعتبار، بالإضافة إلى ما يمكن أن

تُعلمنا به هذه الدراسات وما لا يمكن أن نُعلمنا به. إنّنا نتناول هنا ثلاث نقاط رئيسية وإنّما نقرّ بأنّ عوامل مهمة أخرى من عوامل الدراسات قد تحدّ الخلاصات، الأمر الذي يتوجّب النظر فيه. أولاً، عندما تُقيّم الدراسات فعالية برامج مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين، إنّها تنظر في رافد التمويل لمراكز ومنظمات متعدّدة تُطبّق مجموعة من البرامج، خلافاً للنظر في برنامج واحد أو منهج دراسي واحد. ليس تمويل مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين مخصّصاً لكي تُنفّذ البرامج النشاطات نفسها، وإنّما يمكن بدلاً من ذلك استخدامه لتمويل برامج تتوافق مع "النشاطات المصرّحة" المختلفة البالغ عددها 14 نشاطاً والمحدّدة في التشريع. ثانياً، وعلى الرغم من أنّ التقييمات قد تُعيّن الشباب عشوائياً للمشاركة أو عدم المشاركة في البرنامج المُنفّذ خارج أوقات المدرسة موضوع الدراسة، قد يختار الشباب عدم المشاركة أو المشاركة في برامج أخرى مُنفّذة خارج أوقات المدرسة. ولذلك، تنتظر هذه التقييمات في ما إذا كان تقديم البرنامج الخاضع للدراسة يؤدي إلى نتائج أفضل من "إبقاء الأمور على حالها"، ما قد يشمل المشاركة في نشاطات وبرامج بديلة مُنفّذة خارج أوقات المدرسة. ثالثاً، تُعتبر تقييمات البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة محدودةً من حيث الحجم، والنتائج التي يتمّ تقييمها، والدقة. إنّنا في سياق هذه المراجعة نركّز على الدراسات التجريبية وشبه التجريبية والمراجعات التحليلية للدراسات السابقة. ولا تُدرج الدراسات غير التجريبية الصغيرة النطاق التي، وإنّ مهمة من أجل فهم عناصر البرامج التي قد تؤدي إلى فعاليتها، لا تُسفر عن نتائج مستخلصة قابلة للتعميم. تُعتبر الدراسات الدقيقة والأوسع نطاقاً، مثل تلك التي قمنا بمراجعتها، أقلّ شيوعاً وتفتقر بعددٍ أقل من المحدوديات والتي تتمثّل المحدودية الرئيسية منها بعدد النتائج الخاضعة للتقييم. تُعتبر الدراسات الأوسع نطاقاً مكلفةً وتستغرق وقتاً كبيراً، ولذلك يتوجّب على الباحثين اتّخاذ قرارات صارمة بشأن النتائج التي يجب التركيز عليها، الأمر الذي قد يؤدي إلى احتمال حدّف نتيجة أولية أو ثانوية قد تؤثر عليها البرامج. علاوةً على ذلك، حتّى هذه الدراسات الأوسع قد تفتقر إلى القوة من أجل الكشف عن نتائج معينة ذات أهمية. وبالنظر إلى هذه المحدوديات، نعتقد أنّه من المهمّ النظر في



المدرسة (OST programs) تؤدي عادةً إلى النتائج الأولية المُتوقَّعة انطلاقاً من محتوى البرنامج الذي يتم توفيره للشباب. ويجري بالإجمال الكشف عن الآثار الثانوية المحتملة للبرامج من خلال الدراسات. على الرغم من ذلك، لا يتم قياس نتائج أولية متعددة في التقييمات، في حين يتم غالباً قياس النتائج الثانوية (الشكل رقم 2). سوف نتوسع في شرح الخلاصات الرئيسية بشأن هذه النتائج.

### قد تحسّن البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST Programs) والمتعدّدة الأغراض الإشراف على الشباب وسلامتهم

تشير النتائج المُستخلصة من دراساتٍ تستخدم عيّنات عشوائية حول برامج مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين (21st CGLC) وبرامج أخرى متعدّدة الأغراض إلى أنّ الشباب الذين يتمّ تعيينهم للمشاركة

مجموعة الأدلة حول البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة وتقييمها كاملةً والسعي إلى فهم الأمور التي تجعل البرامج فعّالة أو غير فعّالة، قبل استنتاج الخلاصات في السياسات أو اتخاذ القرارات بشأن التمويل. تمثل النتائج المُستخلصة المُعدّدة هنا تقييم المؤلفين بالاعتماد على مجموعة الدراسات السابقة التي جرت مراجعتها. وإننا نشير إلى أنّ مؤسسة والاس (The Wallace Foundation) قد مولت مؤخراً مراجعةً واسعة النطاق للأدلة حول إعداد البرامج ما بعد اليوم الدراسي أو خلال فصل الصيف والمُتوقَّع أن تُصدُر عام 2018 والتي ستشمل مجموعةً أوسع من الدراسات السابقة بالمقارنة مع تلك التي جرت مراجعتها هنا.

تؤدي بالإجمال البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST Programs) إلى نتائج مرتبطة مباشرةً بمحتوى البرامج. إننا نجد على امتداد الدراسات دليلاً على أنّ البرامج المُنفَّذة خارج أوقات

الشكل رقم 2

لا يتم قياس نتائج أولية متعدّدة للبرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) بشكلٍ ملائم



البرامج الأكاديمية المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST)

دليلٌ على آثار إيجابية في دراسات متعدّدة  
آثارٌ لم يتمّ قياسها بشكلٍ ملائم

التحصيل التعليمي الأكاديمي  
السلامة/الإشراف  
عمل العائلة  
الفرصة  
الصحة والرفاه



البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST) والمتعدّدة الأغراض

السلامة/الإشراف  
عمل العائلة  
إتمام الفروض المنزلية  
الفرصة  
الصحة والرفاه

النتائج  
الأولية

والمجموعة المرجعية كانتا مختلفتين إلى حدٍ كبيرٍ في تحصيل القراءة السابق عند خط الأساس (سَجَلِ المُتَعَيِّرِ موضوع الدراسة في المتوسط مستوى أسوأ بكثير من مجموعة المقارنة).

واتضح أيضاً أن برامج التعلُّم الصيفيَّة الطوعيَّة لطلاب المدارس الابتدائية من ذوي الدخل المنخفض فعَّالةٌ من حيث تحسين تحصيل الطلاب التعليمي. لقد كُشِّفَت دراسةٌ حول برنامج تعلُّم صيفيٍّ طوعيٍّ لطلاب المدارس الابتدائية من ذوي الدخل المنخفض، والذي يقدِّم خمسة أسابيع من القراءة ونشاطات الإثراء، عن آثارٍ إيجابيةٍ للبرنامج على القراءة (لم تتم دراسة نتائج الرياضيات).<sup>23</sup> وأنتجَ بالمثل برنامجٌ للإلمام بالقراءة والكتابة والفنون لطلاب الحضانة امتدَّ على خمسة أسابيع آثاراً إيجابيةً في بعض جوانب الإلمام بالقراءة والكتابة. وأظهرت دراسة شملت مناطق تعليمية متعدِّدة حول برامج صيفية طوعيةٍ قدَّمت خمسة أسابيع من إعداد البرامج طوال اليوم للطلاب الصاعدين إلى الصفِّ الدراسي الرابع، مع ثلاث ساعات من التعليم الأكاديمي في مجاليَّ القراءة والرياضيات، أن أداء الطلاب الذين تمَّ تعيينهم للبرنامج الصيفيِّ كان أفضل بكثيرٍ في تقييم الرياضيات بعد إتمام البرنامج بالمقارنة مع الطلاب في مجموعة المقارنة، ولكن لم تُظهر أي أوجه فرقٍ في تقييم القراءة.<sup>24</sup> على الرغم من ذلك، لم تُظهر جميع البرامج التي تمَّت دراستها آثاراً إيجابيةً كبيرة، ولم يحقِّق برنامجٌ طوعيٌّ لطلاب المدارس المتوسطة أي آثارٍ في الرياضيات أو القراءة.<sup>25</sup>

إنَّ النتائج المعروضة هنا للبرامج الأكاديمية هي من العام الأول من التقييم. ولم تُظهر الدراسات التي اقترنت بتقييمات للمتابعة أي أثرٍ لتقديم البرنامج للطلاب أنفسهم لعامٍ ثانٍ أو لفصل الصيف، ويُعزى ذلك جزئياً إلى التراجع الكبير في نسبة مشاركة طلاب المجموعة موضوع الدراسة. ففي التقييمات التي قمنا بمراجعتها، لم تحضر نسبةٌ تتراوح بين 25 و40 في المئة من الشباب في المجموعات موضوع الدراسة في العام الثاني.<sup>26</sup> تعيق معدَّلات التناقص العالية فهمنا لآثار البرامج بحسب أعوام الحضور. على الرغم من ذلك، ثمة استثناءٌ بارزٌ من هذا النمط. فقد أظهرت دراسة حول برنامج

في البرامج كانوا أكثر ترجيحاً للخضوع لإشراف الراشدين، في حين أفاد المشاركون من المدارس الابتدائية بأنهم شعروا أنهم أكثر أماناً بالمقارنة مع الشباب الذين لم يتمَّ تعيينهم للمشاركة في هذه البرامج.<sup>19</sup> لقد عُنَّت زيادة إشراف الراشدين أنه كان من الأقلِّ ترجيحاً أن تتم رعاية الطلاب من قِبَل أشقائهم الأكبر سنّاً منهم وكان لهم وقت أقلِّ للاضطلاع بنشاطات بدون إشراف مع الأقران خارج المدرسة.<sup>20</sup> ويُعتبر إشراف الراشدين مهماً بالنسبة إلى نمو الشباب وهو يعزِّز السلامة الشخصية وعدم الانخراط في سلوكياتٍ خطيرةٍ مثل التدخين.

### تحسين البرامج الأكاديمية المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST Programs) بمقدارٍ كافٍ تحصيل الطلاب التعليمي بشكلٍ ملحوظ

نظرت مراجعتنا في البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs)، بما فيها التداخلات خلال فصل الصيف التي توفِّر التعليم الأكاديمي. وعلى عكس البرامج المتعدِّدة الأغراض، تركزَ هذه البرامج بالتحديد على تحسين مهارات الشباب في مجال الرياضيات أو الإلمام بالقراءة والكتابة من خلال تطبيق منهجٍ دراسيٍّ وتقديم الدروس الأكاديمية من قِبَل المُعلِّمين. لقد وَجَدت تقييمات هذه البرامج التي تعتمد على تعيين عشوائيٍّ أن إدراج التعليم الأكاديمي المتعمَّد ونشاطات الإثراء قد يُحسِّن تحصيل الطلاب التعليمي. أثمرَ مثلاً تدخلٌ في مجال القراءة ضمن برنامج ما بعد اليوم الدراسي قدَّم دروس قراءة لمدة 60 دقيقة، شملت تعليم المُعلِّمين للصفِّ بأكمله واثنين من ثلاثة تمارين بالمدورة كلِّ يوم، لمدة أربعة أيام في الأسبوع وعلى مدى 23 أسبوعاً، نتائج إيجابية على مستوى القراءة.<sup>21</sup> وأنتجَ بالمثل برنامج رياضيات ما بعد اليوم الدراسي للأطفال في الصفوف الدراسية من الثاني إلى الخامس، قدَّم تعليماً منظمّاً للرياضيات ثلاثة إلى أربعة أيام في الأسبوع على مدار عامٍ دراسيٍّ كامل، آثاراً كبيرةً على اختبار رياضياتٍ موحد، لوحظت بعد عام.<sup>22</sup> ونظرت الدراسة نفسها في برنامج قراءة ما بعد اليوم الدراسي ولم تُظهر أي أثرٍ ملحوظٍ على تعليم القراءة بعد عام، وإتاما الأمر المهمُّ هو أن المجموعة موضوع الدراسة

”التحصيل التعليمي الأعلى“ (Higher Achievement)، وهو برنامج أكاديمي مُنفذ خارج أوقات المدرسة يجري ما بعد اليوم الدراسي وخلال فصل الصيف، بعض الفوائد في العام الثاني والتي لم تُلاحظ بعد العام الأول.<sup>27</sup> إن هذا البرنامج مصمّم صراحةً على شكل برنامج متعدد الأعوام، ويُدرِك الأهالي والطلاب لدى الالتحاق بالبرنامج أنه يُتوقَّع منهم الاستمرار في المشاركة على امتداد أعوام. وقد تدعو الحاجة إلى أن تقوم البرامج المماثلة المنوي منها خدمة الطلاب أنفسهم عاماً بعد عام بتضمين هذا التوقُّع في تصميمها وعملية الالتحاق بها.

**قد تُظهر الفوائد غير المعرفية والسلوكية لدى تعليمها عمداً، إلا أنه لا يتم عادةً الكشف عن الفوائد الثانوية**

لم تُطبَّق أغلبية البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) التي تمّت دراستها في سياق تقييمات تستخدم عيّنات عشوائية منهاجاً دراسياً أو نشاطاتٍ محدّدة تهدف إلى تحسين مهاراتٍ غير معرفيةٍ محدّدة (مثلاً، التنظيم الذاتي، التواصل). بدلاً من ذلك، إنها تُوفّر الفرص ”للقيادة“ و”تمو الشخصية“. إنّنا لا نملك أي معلومات من هذه الدراسات بشأن النشاطات الفعلية المُؤفّزة وكيفية اختلافها بين البرامج. ولم تُظهر تقييمات البرامج المتعدّدة الأغراض التي لم تُركّز بشكلٍ متعمّدٍ على تطوير هذه المهارات أي أوجه فرق كبيرة على مستوى هذه النتائج مثل المواقف الاجتماعية الإيجابية والكفاءة الاجتماعية، وإنّما وُجِدَت آثاراً مختلطةً على النتائج السلوكية السلبية مثل الانضباط في المدرسة وتعليق الدراسة.<sup>28</sup> ولم تُسفر كذلك الأمر تقييمات البرامج الأكاديمية عن نتائج غير معرفيةٍ متسقة، في حين لم تُظهر الأغلبية أي آثار، على الرغم من أن تقييماً لبرنامج ”التحصيل التعليمي الأعلى“ (Higher Achievement) قد وُجِدَ أنّ هذا الأخير قلّص سوء السلوك المُبلّغ عنه ذاتياً.<sup>29</sup>

على الرغم من ذلك، أظهرت مراجعة تحليلية للدراسات السابقة حول البرامج ما بعد اليوم الدراسي التي شملت على الأقلّ عنصراً معيّناً من إعداد البرامج الموجّه نحو تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية أو التي وُفّرت التطوير

المهنيّ للموظّفين حول المهارات الاجتماعية والعاطفية آثاراً إيجابيةً محدودةً إلى معتدلة على السلوكيات الاجتماعية والتصورات الذاتية، وأثراً كبيراً على الحدّ من السلوكيات المُسبّبة للمشاكل.<sup>30</sup> علاوةً على ذلك، حدّد المؤلّفون في سياق مراجعةٍ لبرامج تعتمد مناهج دراسيةً تستهدف تطوير النتائج الاجتماعية والعاطفية أدلّةً على أنّ بعض تلك البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة ارتبطت بتحسينات على مستوى هذه المهارات.<sup>31</sup>

**لا تُؤدّي المساعدة في الفروض المنزلية في البرامج المتعدّدة الأغراض إلى إحراز علامات أعلى في الاختبارات الموحّدة**

يتمثّل عنصرٌ رئيسيٌّ من البرامج المتعدّدة الأغراض ما بعد اليوم الدراسي، بما فيها تلك المُموّلة من مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين (21st CCLC)، بتوفير الوقت والدعم للشباب من أجل إتمام الفروض المنزلية. أظهرت النتائج المُستخلصة من التقييم الوطني الدقيق الأول لمراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين، والذي أُجريَ على مدى ثلاثة أعوام باستخدام دُفعين من الشباب، أنّ المساعدة في الفروض المنزلية كانت النشاط الأكثر اتّساقاً من بين المجموعة الواسعة من النشاطات التي قدّمها هذه البرامج.<sup>32</sup> وبالمثل، لاحظ بشكلٍ متسق الباحثون في تقييمات الولايات لمراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين وتقييمات أخرى واسعة النطاق للبرامج المتعدّدة الأغراض ما بعد اليوم الدراسي، أنّ النشاطات المُؤفّزة للشباب شملت الإثراء الأكاديمي أو المساعدة في

**يتمثّل عنصرٌ رئيسيٌّ من البرامج المتعدّدة الأغراض ما بعد اليوم الدراسي، بما فيها تلك المُموّلة من مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين (21st CCLC)، بتوفير الوقت والدعم للشباب من أجل إتمام الفروض المنزلية.**

## غالباً ما تتم الاستهانة بدراسة النتائج الأولية للبرامج أو بالإفادة بها

غالباً ما يكون للبرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) نتائج أولية إما تتم الاستهانة بدراستها أو لا تتم الإفادة بها بالقدر نفسه كالنتائج الأكاديمية أو الاجتماعية والعاطفية. فعلى سبيل المثال، تتمثل فائدة رئيسية للبرامج ما بعد اليوم الدراسي بتوفير تجارب للشباب قد لا تُتاح لهم بخلاف ذلك، وبناء رأس المال البشري والاجتماعي، والمساعدة على سدّ الفجوة على مستوى الفرص. على الرغم من ذلك، لم يقم أي من التقييمات التي راجعناها بقياس هذه النتائج أو بوصف جودة تلك التجارب وطبيعتها بشكلٍ صريح. وي طرح هذا الغياب إشكاليةً في حال اعتقد الممارسون الميدانيون أنّ التجارب تهتمّ بالنسبة إلى نمو الشباب وهي أمر تقدّره الجهات المُزوِّدة للنشاطات خارج أوقات المدرسة. وإنّنا أيضاً نفقّر إلى الأدلة بشأن ترتّب أي فوائد صحيّة على المشاركين.

وتتمثل نتيجة أولية أخرى غالباً ما تتم الاستهانة بدراستها أو الإفادة بها بالفائدة للأهالي. فبدون رعاية الأطفال خارج أوقات المدرسة (OST)، ليس لدى الأهالي الذين لا تكون دوامات عملهم مرنة سوى ترتيباتٍ قليلةٍ أو مُكلّفة لرعاية الأطفال. إنّ أحد فوائد البرامج المتوقّعة هي تحسين عمل الأهالي. قلّما تتناول تقييمات البرامج ما بعد اليوم الدراسي هذه النتيجة؛ وعلى الرغم من ذلك، تشير الدراسات الاستقصائية التي تشمل الأهالي إلى أهميّة البرامج لأغراض العمل.<sup>37</sup> في التقييم الوطني لمراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين (21st CCLC)، حدّد الباحثون نتائج مختلطة على نتائج العمل.<sup>38</sup> بالمقارنة مع أهالي الأطفال في المُتغيّر المرجعي، كان لأهالي الأطفال الذين يحضرون البرنامج مشاركة إيجابية كبيرة في القوى العاملة في العام الأول من الدراسة ولكن ليس في العام الثاني. وعلى الرغم من ذلك، لم يعالج مؤلّفو الدراسة ما إذا أثر البرنامج

الفروض المنزلية.<sup>33</sup> وفي حين لاحظ بعض الدراسات ارتفاع معدلات إتمام الفروض المنزلية أو إتمام هذه الأخيرة بما يرضي المُعلّم، لم تُظهر أي واحدة من هذه الدراسات أثراً على النتائج الأكاديمية لدى قياسها بالاعتماد على العلامات الموحدة للقراءة والرياضيات.<sup>34</sup> ويُعتبر هذا النمط متسقاً على امتداد الدراسات الواسعة النطاق حول البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة لطلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والمُشار إليها مسبقاً باستخدام أساليب تجريبية وشبه تجريبية على حدّ سواء.

وبالنظر إلى أنّ الأبحاث التي أُجريت خارج مجال الوقت خارج المدرسة (OST) لم تُظهر أيّ ترابطٍ مهمّ بين كميّة الفروض المنزلية التي يتمّ إتمامها وتحصيل الطلاب التعليمي على مستوى المدارس الابتدائية وإنّما أشارت إلى مجرد علاقةٍ محدودةٍ بتحصيل الطلاب التعليمي على مستوى المدارس المتوسطة، ليس غياب النتائج من حيث تحصيل الطلاب التعليمي أمراً مفاجئاً.<sup>35</sup> حتى وإنّ حسّنت هذه البرامج تحصيل الطلاب التعليمي، تفنقر تحليلاتٌ متعدّدة للبرامج ما بعد اليوم الدراسي للقوة (أي أنّ التحليلات لا تستطيع تحديد ما إذا كان أثرٌ ما مهماً بسبب حجم عينة البرامج أو الشباب أو الاثنين معاً) من أجل تحديد ما هو على الأرجح أثر محدود جداً على التحصيل التعليمي لدى قياسه في اختباراتٍ عامّة وموحدة. فعلى سبيل المثال، أُجريت تقييمات للبرامج المتعدّدة الأغراض تعتمد على تعيين عشوائيٍ وتفتقر بالقوة الكافية من أجل تحديد أحجام آثارٍ تساوي حوالي 0.10 إلى 0.20. إنّ أحجام الآثار هذه كبيرة إلى حدّ ما بالنسبة إلى البحث التعليمي وهي في بعض الأحيان تساوي المكسب الذي قد يحقّقه طالب ما خلال عامٍ دراسيٍّ كاملٍ<sup>36</sup> — ما يُشكّل توقّعات غير واقعيّة بالنسبة إلى برنامجٍ ما بعد اليوم الدراسي يوفر 45 دقيقة من المساعدة في الفروض المنزلية كل يوم.

**بدون رعاية الأطفال خارج أوقات المدرسة (OST)، ليس لدى الأهالي الذين لا تكون دوامات عملهم مرنة سوى ترتيباتٍ قليلةٍ أو مُكلّفة لرعاية الأطفال.**

على عدد الساعات التي تَمَكَّن الأهالي من العمل فيها في الأسبوع، أو القدرة على المحافظة على العمل، أو مستوى التوتر بشأن احتمال خسارة العمل. وقد تساعد إضافة هذه المقاييس المرتبطة بالأهالي إلى الدراسات التجريبية وشبه التجريبية في فهم كيفية تأثير البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة على مشاركة الأهالي والعائلة في القوى العاملة والرفاه فهماً تاماً.

### تؤثر جودة البرامج والنية المرجوة منها على النتائج

تشير دراسات متعددة إلى العلاقة بين جودة البرامج ونتائج الطلاب. وتبرهن هذه الصلات، وإن غير سببية في طبيعتها، عن ترابطات مهمة تسلط الضوء على عناصر البرامج الأكثر أهمية لنمو الشباب. لقد أشارت على سبيل المثال دراسة حول إعداد برامج صيفية إلى صلات إيجابية متسقة بين جودة التعليم (الذي يركّز على تعليم واضح، والسلوك أثناء إتمام المهام، وتأكيد المعلمين من فهم الطلاب جميعهم للمادة الدراسية) والتحصيل التعليمي على مستوى فنون اللغة.<sup>39</sup> لقد حدّدت بالمثل دراسة حول برنامج أكاديمي ما بعد اليوم الدراسي تبايناً كبيراً في النتائج الأكاديمية بحسب الموقع، ما يشير بشكلٍ محتملٍ إلى أهمية جودة البرامج، على غرار مؤهلات الموظفين، وتفاعلات المعلمين والمواد المستخدمة.<sup>40</sup> لدى النظر في عناصر البرامج الفردية، يتمثل بعدد رئيسي مرتبط بنمو الشباب (بما في ذلك التحصيل التعليمي الأكاديمي والمهارات الاجتماعية) بالعلاقات بين المعلم والطفل.<sup>41</sup> ويتم تعريف هذه العلاقات من حيث تجاوب الموظفين بشكلٍ إيجابي مع الشباب، والتكلم بنبرة دافئة ومُحترمة، والانخراط معهم، والشعور بالحماس. وتشير الأدلة إلى أن جودة البرامج تهم أيضاً بالنسبة إلى تجارب الشباب. فعلى سبيل المثال، كتشفت دراسة عن ارتباط بعض خصائص البرامج، مثل المناخ الإيجابي والاستقرار على مستوى التوظيف، بتجارب الطلاب الإيجابية.<sup>42</sup>

لقد أشارت مراجعة تحليلية للبرامج ما بعد اليوم الدراسي التي سعت إلى تعزيز مهارات الطلاب الاجتماعية والعاطفية إلى أن المشاركين قد برهنوا، حيث استهدفت البرامج صراحةً مهارات محددة، عن نتائج إيجابية مثل

زيادة تصوراتهم الذاتية إلى حدٍ كبير، والترابط مع المدرسة، والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية، والتحصيل التعليمي الأكاديمي، بالإضافة إلى الحد من السلوكيات المُسبِّبة للمشاكل.<sup>43</sup> وقد شَمَل استهداف مهارات محدّدة في هذه الحالة مدّة البرامج ومحتواها المخصّص لبناء تلك المهارات، والنشاطات المتسلسلة التي يعتمد البعض منها على البعض الآخر، وتقنيات التعلّم النشطة.<sup>44</sup> ويتمثل أحد الأمثلة عن هذا النوع من البرامج المتعمّدة ببرنامج "التحصيل التعليمي الأعلى" (Higher Achievement). فبحسب ما جرت مناقشته سابقاً، "التحصيل التعليمي الأعلى" هو برنامج ما بعد اليوم الدراسي وصيفي يهدف إلى تحسين التحصيل التعليمي، وتعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، ويؤدي إلى تحسين اختيار المدارس الثانوية والتخرج منها في أوساط طلابه من المدارس المتوسطة من خلال توفير المساعدة في الفروض المنزلية والمساعدة التعليمية، وإعداد البرامج الصيفية، والتوجيه، والمعلومات والنشاطات المرتبطة باختيار المدارس الثانوية والجامعة. وقد أظهرت دراسة تجريبية حول البرنامج أن هذا الأخير أدى إلى تحصيل تعليمي أكاديمي أفضل في الرياضيات (بعد العام الثاني)، وسلوكيات اجتماعية إيجابية مُبلّغ عنها ذاتياً، ورغبة في التوجّه نحو مدارس ثانوية أكثر تنافسية، واختيار المدارس الثانوية الأكثر تنافسيةً في أوساط طلابه بالمقارنة مع طلاب المجموعة المرجعية.<sup>45</sup> وتسلط النتائج المستخلصة بخصوص اختيار المدارس الثانوية الضوء بوجهٍ خاصٍ على الرابط بين نشاطات البرامج والنتائج.

### يحتاج الشباب إلى حضور البرامج بانتظام من أجل الاستفادة منها بشكلٍ ملحوظ

تبرهن باستمرار الدراسات حول البرامج الأكاديمية والمتعدّدة الأغراض المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) عن أن فوائد أكبر تترتب على أولئك الذين تكون معدلات مشاركتهم عالية.<sup>46</sup> لقد وُجِدَ مثلاً المؤلفون في دراسة حول برامج التعلّم الأكاديمية الطوعية الصيفية دليلاً واعداً على أن الطلاب الذين حضروا برنامج صيف عام 2013 لمدة

20 يوماً على الأقل قد استفادوا نسبةً إلى طلاب مجموعة المقارنة في الرياضيات في خريف عام 2013، واستمرت هذه الآثار لغاية ربيع عام 2014؛ وبعد برنامج صيف عام 2014، تجاوز أداء المشاركين الذين حضروا البرنامج بمعدل مرتفع أداء مجموعة المقارنة في الرياضيات وفنون اللغة على حدٍ سواء في الخريف والربيع. وتجلت هذه الفوائد أيضاً في التقييمات الأكاديمية في الولايات في الربيع. فقد افترض مؤلفو الدراسة أن الفوائد الإيجابية في فنون اللّغة بعد الصيف الثاني قد نتجت عن البرامج المحسّنة وعن توالي فصول البرامج الصيفية.<sup>47</sup> وحدد بالمثل المؤلفون في دراسة حول "التحصيل التعليمي الأعلى" فوائد كبيرة بعد العام الثاني من المشاركة وحضور البرنامج.<sup>48</sup> وتم أيضاً تحديد دليلٍ واحدٍ بالنسبة إلى العلاقة بين الحضور والنتائج في دراسات برامج مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين (21st CCLC) في الولايات، في حين ترتبت فوائد من البرامج على "الحاضرين بشكلٍ مستمر" والذين حضروا على الأقل 30 يوماً من البرنامج خلال العام الدراسي.<sup>49</sup>

### لا يحدّ إدراج مكوّنٍ أكاديميّ من المشاركة بالنسبة إلى الأطفال في سنّ الدراسة في المدارس الابتدائية

تتساءل جهات مُزوّدة متعدّدة عما إذا كانت إضافة مكوّنٍ أكاديميّ للطلّاب من ذوي مستوى تحصيل تعليمي أدنى إلى برنامجٍ مُنفذٍ خارج أوقات المدرسة (OST program) سيخفّض معدّلات المشاركة. لقد قارنت دراسات قليلة تستخدم عينات عشوائية أُجريت على مستوى المدارس الابتدائية فعالية البرامج الأكاديمية المُنفّذة خارج أوقات المدرسة والبرامج المتعدّدة الأغراض. في سياق هذه الدراسات، كان للطلّاب الذين تمّ تعيينهم في برامج أكاديمية مُنفّذة خارج أوقات المدرسة معدّلات حضور أعلى بالمقارنة مع الطّلاب في البرامج المتعدّدة الأغراض.<sup>50</sup> فعلى سبيل المثال، وفي إحدى الدراسات، حضر الطّلاب المشاركون في البرنامج الأكاديمي لمدة 65 يوماً في المتوسط، في حين حضر الطّلاب المشاركون في البرنامج المتعدد الأغراض لمدة 58 يوماً. إنّ هذه النتيجة المُستخلصة متّسقة على امتداد الدراسات والمواد الدراسية (مثلاً، برامج الرياضيات

أو برامج القراءة). وتبيّن الأبحاث أيضاً أنّ طّلاب المدارس الابتدائية هم على استعداد للمشاركة في برامج أكاديمية طوعية مُنفّذة خارج أوقات المدرسة خلال فصل الصيف، مع بلوغ معدّلات حضور الطّلاب بالنسبة إلى المشاركين حوالي 75 في المئة على امتداد خمس مناطق تعليمية.<sup>51</sup> على الرغم من ذلك، بذّل المُعلّمون والموظّفون جهوداً متعدّدة من أجل تتبّع حضور الطّلاب في هذه البرامج جميعها وتشجيعه.

إنّنا أيضاً لا نملك أدلّةً بخصوص ما إذا قد تكون هذه هي الحالة بالنسبة إلى طّلاب المدارس المتوسطة. فقد أشارت دراسة سابقة حول برنامج مراكز التعلّم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين (21st CCLC) شملت الشباب في المدارس المتوسطة إلى أنّ اختيار النشاطات كان مهماً بالنسبة إليهم وأنّ المشاركين لم يريدوا أن يُشبه البرنامج المدرسة وإنّما أن تتوفّر لهم الخيارات بدلاً من ذلك.<sup>52</sup> وتشير هذه النتائج المُستخلصة إلى أنّ الممارسة الفضلى بالنسبة إلى جميع مستويات الصفوف الدراسية قد تكون مهمة بشكلٍ خاصّ على مستوى المدارس المتوسطة، ويجب توجيه المكوّن الأكاديمي مباشرةً إلى حاجات الطّلاب، ويجب أن يرصد البرنامج الحضور ويشجعه بانتظام، ويجب أن تكون نشاطات الإثراء جذابة وتعكس اهتمام المشاركين (أن تكون مثلاً "مرتكزة إلى الخيار").

### أفكارٌ نهائيةٌ وتوصياتٌ بالنسبة إلى السياسات والممارسة

لا يمكن لدراسةٍ واحدةٍ أن تثبت الفعالية في مجالٍ ما. بدلاً من ذلك، يتوجّب على أصحاب الشأن النظر في مجموعة من الأدلّة لدى اتّخاذ القرارات بشأن التمويل ووضع السياسات من أجل تعزيز تحسينات الجودة. وبالفعل، استخدم الباحثون، ووسطاء النشاطات المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (OST) (الذين ينسقون مجموعات الجهات المُزوّدة للبرامج التي تملك أهدافاً وتدابير مشتركة)، والجهات المُزوّدة للبرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة البحث الناشئ في هذا المجال من أجل إجراء تحسينات مهمة لدعم إعداد البرامج العالية الجودة. فعلى سبيل المثال، اعتمد الوسطاء المحليون

والشبكات المعنية بالنشاطات المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة في الولايات والتي تدعم الجهات المُزوِّدة للنشاطات خارج أوقات المدرسة معايير للجودة، وهي توفر التطوير المهني وتساعد الجهات المُزوِّدة على تتبُّع الحضور واتخاذ الخيارات بشأن البرامج الموجهة. لقد أسس ائتلاف "كل ساعة مهمة" (Every Hour Counts)، وهو وسيط وطني، إطار عملٍ للقياس وسيستمر في تحسينه من أجل إرشاد الوسطاء المحليين ودعم تقييم عملهم.<sup>53</sup> وطوّر الباحثون مقاييس للجودة وهم يساعدون على دعم الوسطاء والجهات المُزوِّدة التي تستخدمها من أجل تحسين جودة البرامج. للنتائج الرئيسية المستخلصة من الدراسات السابقة التي قمنا بمراجعتها تداعيات بالنسبة إلى صانعي السياسات الفيدراليين وفي الولايات، والجهات المُموَّلة من المؤسسات المحليّة، ووسطاء النشاطات خارج أوقات المدرسة، والجهات المُزوِّدة للنشاطات خارج أوقات المدرسة، والباحثين وهم يواصلون السعي وراء تحسين كميّة البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة وجودتها. وتبثّر هذه النتائج المستخلصة التوصيات الواردة أدناه.

لدى اتّخاذ القرارات بشأن التمويل، يتوجّب على صانعي السياسات الفيدراليين وفي الولايات والمحليين أخذ جميع الفوائد التي توفرها البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) بعين الاعتبار. يعتمد توفّر إعداد البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programming) للطلاب من العائلات ذات الدخل المنخفض على توفّر التمويل، وحتى مع مستويات التمويل الحاليّة، لا يلبّي إمداد البرامج العالية الجودة الطلب من العائلات. قد توفّر البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة فوائد متعدّدة للعائلات والطلاب، والتي يجب أخذها في الاعتبار جميعها لدى اتّخاذ حكومات الولايات أو الحكومات الفيدراليّة القرارات بشأن

التمويل. علاوةً على ذلك، يمكن الاستفادة من استمراريّة روافد التمويل من أجل دعم الوصول والجودة، الأمر الذي سيعزز النتائج القويّة بالنسبة إلى الشباب والعائلات. بحسب رأي المؤلّفين، تستحق البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة للطلاب من ذوي الدخل المنخفض الاستثمار العام ويجب تمويلها على مستويات تدعم إعداد برامج عالية الجودة.

يتوجّب على صانعي السياسات، والجهات المُموَّلة من القطاع الخاص والوسطاء تحفيز الجهود التي تبذلها الجهات المُزوِّدة للنشاطات خارج أوقات المدرسة (OST) ودعمها من أجل تطوير برامج موجهة وعالية الجودة. ليس من المفاجئ أن تُبيّن الأبحاث رابطاً بين جودة البرامج ونتائج الطلاب المحسّنة. إنّ البرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) والعالية الجودة مصمّمة بشكلٍ متعمّد من أجل توفير نشاطات جذّابة تكون متسلسلة وتتوافق مع أهداف البرامج ويتمّ تعليمها من قِبَل مُعلّمين مُدربين ومُتفانين يعملون بفعالية مع الشباب. بإمكان صانعي السياسات والجهات المُموَّلة تحفيز إعداد البرامج المُتعمّدة والعالية الجودة من خلال توفير الموارد الملائمة ومنح الأولويّة لتمويل البرامج التي يمكن أن تبرهن عن النية المرجوة من خصائص التصميم والجودة. يمكن أن يدعم وسطاء النشاطات المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة المحليّون والوطنويّون الجهات المُزوِّدة للبرامج المُنفَّذة خارج أوقات المدرسة من خلال الاستمرار في وضع معايير الجودة، وتوفير التطوير المهني ودعم جمع البيانات وتحسينها المستمرّ.

يتوجّب على صانعي السياسات، والجهات المُموَّلة من القطاع الخاص والباحثين ترتيب قيمة التجارب التي يتمّ توفيرها في البرامج المُنفَّذة خارج

بإمكان صانعي السياسات والجهات المُموَّلة تحفيز إعداد البرامج المُتعمّدة والعالية الجودة من خلال توفير الموارد الملائمة ومنح الأولويّة لتمويل البرامج التي يمكن أن تبرهن عن النية المرجوة من خصائص التصميم والجودة.

### أوقات المدرسة (OST programs) وجودتها وتقييمها بشكلٍ أفضل.

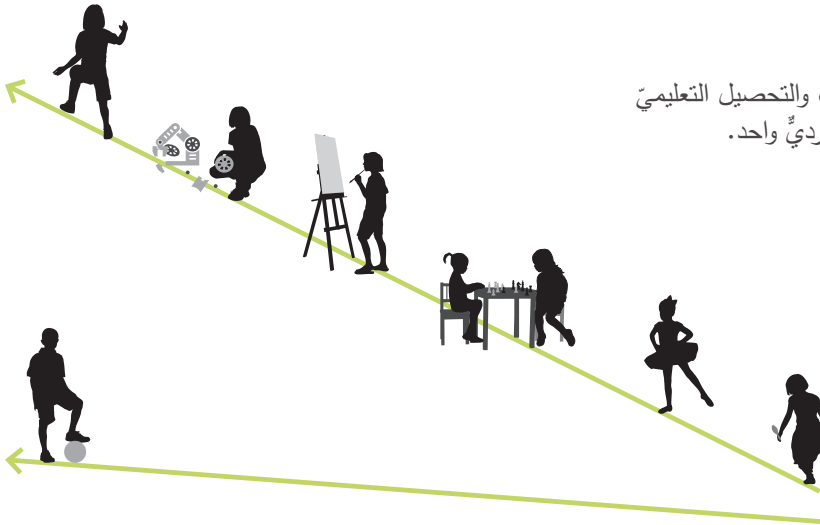
إنَّ الفجوة على مستوى الفرص بين الشباب من العائلات ذات الدخل المنخفض والشباب من العائلات ذات الدخل الأعلى كبيرة وهي تساهم على الأرجح في إحداث فجوةٍ على مستوى التحصيل التعليمي الأعلى والتي تظهر في معدلات التخرج من المدارس الثانوية والجامعات، كما على صعيد العمل في المستقبل. يمكن أن تُساعد البرامج المُنفَّدة خارج أوقات المدرسة (OST programs) على سدّ الفجوة على مستوى الفرص من خلال منح الشباب الفرص التي قد لا يختبرونها بخلاف ذلك (مثلاً، الفنون، والمسرح، والرياضة، والعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات [STEM]). وإنما ثمة تجارب أخرى خارج أوقات المدرسة قد لا تُوفّر فرصاً جديدة، مثل اللعب بأسلوبٍ حرٍّ في قاعة ألعابٍ بدنية. فإنّ مزيداً من الانتباه من جانب الجهات المُمَوِّلة والباحثين لفهم نوع تجارب الشباب في سياق البرامج المُنفَّدة خارج أوقات المدرسة وجودتها والموارد اللازمة لتوفيرها قد يُحسّن محتوى التجارب التي يتمّ توفيرها في البرامج وجودتها. إنَّ البرامج المُنفَّدة خارج أوقات المدرسة والمُحدّدة الاختصاص هي الأكثر

### الشكل رقم 3

قد يُساهم بشكلٍ أكبر جمْعُ للتجارب على مدار أعوام في نمو الشباب، والتحصيل التعليمي الأعلى الأكاديمي، والنجاح في الحياة بالمقارنة مع ما يحققه برنامجٌ فرديٌّ واحد.

ترجيحاً أن تختبرها العائلات ذات الدخل المتوسط أو العائلات الثرية. تتمّ عادة الاستهانة بدراسة هذه البرامج، إلا أنّ العائلات تعتبرها عاملاً مساهماً رئيسياً في نمو الشباب واستكشافهم. يمكن توفير هذه الاختصاصات (مثلاً، دروس العزف على آلة الكمان) على شكل نشاطات ضمن برامج متعدّدة الأغراض عندما يتوفّر التمويل الكافي. ويتوجّب على الباحثين توضيح الرابط بين هذه النشاطات المُنفَّدة خارج أوقات المدرسة والفوائد المترتبة على الطلاب. تتمثّل طريقة ملامسة لتبيان صلة الوصل بين النشاطات المُنفَّدة خارج أوقات المدرسة ونتائج الطلاب بتطوير نموذجٍ منطقيٍّ للبرامج يُفصّل المُدخلات والنشاطات اللازمة من أجل تحقيق النتائج المُتوقّعة.

إنّنا ربّما أيضاً بحاجةٍ إلى مقارنةٍ طويلةٍ مختلفةٍ للتحقيق في مساهمة البرامج المُنفَّدة خارج أوقات المدرسة في نمو الشباب وفهماها. وقد يُساهم بشكلٍ أكبر جمْعُ للتجارب على مدار أعوام في نمو الشباب، والتحصيل التعليمي الأعلى الأكاديمي، والنجاح في الحياة بالمقارنة مع ما يحققه برنامجٌ فرديٌّ واحد (الشكل رقم 3).





يجب أن تتبّع البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) حضور كل طالب وتحاول زيادة معدل هذا الحضور إلى أقصى حدّ. تبرهن التحليلات شبه التجريبية والاستكشافية في سياق التقييمات التي تستخدم عينات عشوائية أنّ الحضور في البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) مرتبط بنتائج البرامج. ففي البرامج الأكاديمية، يستفيد المشاركون الذين يحضرون البرامج بمعدل مرتفع من البرامج باستمرار بالمقارنة مع طلاب المجموعة المرجعية. على الرغم من ذلك، يتم قياس الحضور في برامج متعدّدة مُنفّذة خارج أوقات المدرسة والإفادة به بناءً على عدد الطلاب الحاضرين في يومٍ معيّن، بغضّ النظر عمّا إذا كان الطلاب أنفسهم يحضرون بانتظام. ويتوجّب على الجهات المرزّدة للنشاطات خارج أوقات المدرسة ووسطائها العمل من أجل جمع بيانات أكثر دقّة من خلال تتبّع الحضور على مستوى الطالب، مع الإفادة بحالات الانقطاع عن الحضور والتغيّب وبالمشاركين الذين يحضرون بمعدلٍ مرتفع أو منخفض، ومن خلال تعزيز أنظمة البيانات لمتابعة الشباب طويلاً. سيمنّ القيام بذلك الممارسين والباحثين من النظر في المشاركة وفوائدها بشكلٍ أفضل. علاوةً على ذلك، إنّنا نقترح أن تشجّع البرامج الحضور من خلال وصف المنافع المرتبطة بالحضور بمعدّلات مرتفعة، وتقديم إعداد جذّاب للبرامج، والعمل مع المدراس والأهالي من أجل فهم كيفية زيادة مستويات المشاركة اليومية فهماً أفضل.

يتوجّب على الجهات المُموّلة توفّع النتائج التي تتوافق مع محتوى البرامج ويتوجّب على الباحثين قياس هذه النتائج. تشير بالإجمال مراجعة الدراسات السابقة إلى فهم شامل مفاده أنّ البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (OST programs) قد تودّي إلى نتائج تتناسب مع تصميم البرامج ومحتواها. وتعجز التقييمات عادةً عن تحديد الفوائد الثانوية الأصغر التي قد تُنتجها البرامج. وبالتالي، يتوجّب على الجهات المُموّلة أن تطلب إجراء تقييمات لا تسترشد بالأهداف المُعلنة لبرنامجٍ ما فحسب، وإنّما أيضاً بمحتواها. ويتوجّب على الباحثين تصميم هذه التقييمات، في حين يجب أن تُقيّم هذه التقييمات بشكلٍ واقعيٍّ ما إذا كانت النشاطات ستودّي إلى أوجه فُرُق ملحوظة في نتائج مُعيّنة. وانطلاقاً من مراجعتنا، نجد أنّه يتم عادةً تقييم البرامج بدون إيلاء انتباهٍ كافٍ للنشاطات التي يتمّ توفيرها أو لجودة المحتوى ويتمّ الحكم عليها باعتماد مقياسٍ شائع (مثلاً، العلامات المُحرزة في اختبارات التحصيل التعليمي). عندما لا تتماشى نتائج التقييم مع محتوى البرامج، لا يتم النظر في نتائج أخرى مهمّة لنمو الشباب ورفاه العائلة، الأمر الذي لا يوفر صورةً كاملةً للفوائد المُحتملة للبرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة.

في حال كانت المكاسب الأكاديمية هدفاً أولياً للبرنامج، يجب أن يتلقّى الطلاب تعليماً دقيقاً من قبل مُعلّمٍ مؤهّلٍ يستخدم منهجاً دراسياً يتطابق مع حاجاتهم. وفي حال اتّخذ الموظفون خطوات من أجل تتبّع المشاركة المستمرة وتشجيعها، تؤكّد الأدلّة على أنّ وجود مكوّن أكاديميٍّ لن يردع الحضور على المستوى الابتدائي.

12. أطلع عليه بتاريخ 12 أبريل/نيسان 2016: *Are Strongly Linked to Financial Situation*، واشنطن العاصمة، 17 ديسمبر/كانون الأول 2015.

http://www.pewsocialtrends.org/files/2015/12/2015-12-17\_parenting-in-america\_FINAL.pdf

8 جيني ناجاوكا (Jenny Nagaoka)، كاميل أ. فارينغتون (Camille A. Farrington)، ستاسي ب. إهرلشت (Stacy B. Ehrlich)، واين د. هيث (Ryan D. Heath) مع ديفيد و. جونسون (David W. Johnson)، ساره ديكسون (Sarah Dickson)، أشلي كيورتون تيرنر (Ashley Cureton Turner)، أشلي مايو (Ashley Mayo)، وكاثلين هايس (Kathleen Hayes)، "الأسس لنجاح الراشدين الشباب: إطار عمل نمائي" (*Foundations for Young Adult Success: A Developmental Framework*)، شيكاغو: اتحاد جامعة شيكاغو بشأن الأبحاث حول مدارس شيكاغو (The University of Chicago Consortium on Chicago School Research)، يونيو/حزيران 2015.

9 المركز الوطني للإحصاءات التعليمية (National Center for Education Statistics)، "الجدول رقم 2. نسبة تخرج الدفقات المعدلة لمدة 4 أعوام في المدارس الثانوية العامة، بحسب العرق/الإثنية وشرائح ديموغرافية مختارة للولايات المتحدة، والولايات الخمسين، وواشنطن العاصمة: العام الدراسي 2012-2013" (Table 2. Public High School 4-Year Adjusted Cohort Graduation Rate (ACGR), by Race/Ethnicity and Selected Demographics for the United States, the 50 States, and the District of Columbia: School Year 2012-13)، مبادرة إي.دي. فالكس/تقرير أداء الولايات الموحد، العام الدراسي 2012-2013 (*EDFacts/Consolidated 13-2012 State Performance Report, SY 2012-13*)، واشنطن العاصمة: وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education)، فبراير/شباط 2015. أطلع عليه بتاريخ 25 يوليو/تموز 2015: [https://nces.ed.gov/ccd/tables/ACGR\\_RE\\_and\\_characteristics\\_2012-13.asp](https://nces.ed.gov/ccd/tables/ACGR_RE_and_characteristics_2012-13.asp)

ومعهد بيل (Pell Institute)، "مؤشرات المساواة في التعليم الأعلى مستوى في الولايات المتحدة - تقرير الاتجاه على مدى 45 عاماً" (*Indicators of Higher Education Equity in the United States—45 Year Trend Report*)، واشنطن العاصمة، 2015. أطلع عليه بتاريخ 21 يوليو/تموز 2015: [http://www.pellinstitute.org/publications-Indicators\\_of\\_Higher\\_Education\\_Equity\\_in\\_the\\_United\\_States\\_45\\_Year\\_Report.shtml](http://www.pellinstitute.org/publications-Indicators_of_Higher_Education_Equity_in_the_United_States_45_Year_Report.shtml)

10 المكتب الأمريكي لإحصاءات العمل (U.S. Bureau of Labor Statistics)، "المداخيل ومعدلات البطالة بحسب التحصيل التعليمي الأعلى" (Earnings and Unemployment Rates by Educational Attainment)، الدراسة الاستطلاعية الحالية حول السكان (*Current Population Survey*)، واشنطن العاصمة: وزارة العمل الأمريكية (U.S. Department of Labor)، 2014.

11 بيرون و. براون (Byron W. Brown) ودانيال ه. ساكس (Daniel H. Saks)، "قياس آثار المدة التعليمية على تعلم الطلاب: دليل من دراسة تقييم المعلمين المبتدئين" (*Measuring the Effects of Instructional Time on Student Learning: Evidence from the Beginning Teacher Evaluation Study*)، أميركان جورنال أوف إدوكايشون (*American Journal of Education*)، المجلد رقم 94، العدد 4، أغسطس/أب 1986، ص. 480-500؛ ولين ر. كيتزلين-جيلير (Leanne R. Ketterlin-Geller)، ديفيد ج. تشارد (David J. Chard)، وهانك فين (Hank Fien)، "بناء الصلات في الرياضيات: التدخل المفاهيمي في الرياضيات للطلاب من ذوي مستوى الأداء المنخفض" (*Making Connections in Mathematics: Conceptual Mathematics Intervention for Low-Performing Students*)، ريميديال أند سبيشال إدوكايشون (*Remedial and Special Education*)، المجلد رقم 29، العدد 1، فبراير/شباط 2008، ص. 33-45.

12 القانون العام رقم 95-114 (Public Law 114-95)، قانون حق كل طالب في النجاح (Every Student Succeeds Act)، 10 ديسمبر/كانون الأول 2015.

1 أليسون إيرل (Allison Earle)، "خارطة طريق نحو النشاطات ما بعد اليوم الدراسي للجميع: النظر في الاستثمارات الحالية ورسم خارطة للحاجات المستقبلية" (*Roadmap to Afterschool for All: Examining Current Investments and Mapping Future Needs*)، واشنطن العاصمة: أفترسكول أليانس (Afterschool Alliance)، مايو/أيار 2009. أطلع عليه بتاريخ 16 يونيو/حزيران 2017: <http://www.afterschoolalliance.org/documents/roadmap/RoadmapToAfterschoolForAllReport.pdf>

2 كيلي مارتن (Kelly Martin)، بوب ماك كول (Bob McCall)، وكريستينا غرورك (Christina Groark)، "جدة تمويل النشاطات المتعددة خارج أوقات المدرسة في مقاطعة ألغني" (*Allegheny County Out-of-School Time Funding Inventory*)، بيتسبرغ، بنسلفانيا: مكتب نمو الأطفال التابع لجامعة بيتسبرغ (University of Pittsburgh Office of Child Development)، 2014.

3 أفترسكول أليانس (Afterschool Alliance)، "أمريكا ما بعد الساعة الثالثة من بعد الظهر: البرامج ما بعد اليوم الدراسي مطلوبة" (*America After 3PM: Afterschool Programs in Demand*)، واشنطن العاصمة، 2014، ص. 9.

4 استطلاع جامعة كوينبيك للرأي (Quinnipiac University Poll)، "الناخبون الأمريكيون يريدون إنقاذ بيغ بيرد، بحسب استطلاع وطني للرأي أجرته جامعة كوينبيك؛ ومعظمهم يعارضون تخفيضات الإنفاق في ميزانية ترامب" (*American Voters Want To Save Big Bird, Quinnipiac "In Trump Budget"*)، 24 مارس/آذار 2017. أطلع عليه بتاريخ 17 يونيو/حزيران 2017: <https://poll.qu.edu/national/release-detail?ReleaseID=2444>

5 طوم ج. كاين (Tom J. Kane)، "تأثير البرامج ما بعد اليوم الدراسي: تفسير نتائج أربعة تقييمات حديثة" (*The Impact of After-School Programs: Interpreting the Results of Four Recent Evaluations*)، نيويورك: مؤسسة وليام ت. جرانت (William T. Grant Foundation)، 2004؛ شيري لوفر (Sherri Lauver)، بريسيلا م. د. ليتل (Priscilla M. D. Little)، وهيث ب. ويس (Heather B. Weiss)، "اجتياز الحواجز: جذب مشاركة الشباب في البرامج المتعددة خارج أوقات المدرسة والمحافظة عليها" (*Moving Beyond the Barriers: Attracting and Sustaining Youth Participation in Out-of-School Time Programs*)، القضايا والفرص في تقييم الوقت خارج المدرسة (*Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*)، العدد 6، 2004، ص. 1-16؛ وأدريانا دي كانتر (Adriana de Canter)، ريبكا ويليامز (Rebecca Williams)، جيليان كوهين (Gillian Cohen)، وروبرت ستونهيل (Robert Stonehill)، "مراكز التعلم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين: توفير فرص تعلم ما بعد اليوم الدراسي عالية الجودة لعائلات أمريكا" (*21st Century Community Learning Centers: Providing Quality Afterschool Learning Opportunities for America's Families*)، واشنطن العاصمة، وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education)، 2000.

6 جريج ج. دونكان (Greg J. Duncan)، وريتشارد ج. مورنين (Richard J. Murnane)، محزان، "فرصة ضئيلة؟ نشوء عدم المساواة، والمدارس وفرص الحياة للأطفال" (*Wither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*)، نيويورك: مؤسسة راسيل سايج (Russell Sage Foundation)، 2011.

7 مركز بيو للأبحاث (Pew Research Center)، "الأبوة في أمريكا: الأقف، المخاوف، والتطلعات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالوضع المالي" (*Parenting in America: Outlook, Worries, Aspirations*)

Janet) (Elizabeth Devaney)، نيل نافترزجر (Neil Naftzger)، فينج ليو (Feng Liu)، جانيت ليفينجز (Janet Levinges)، ساره كريستوبال (Sarah Cristobal)، مات فينسون (Matt Vinson)، مايكل هادسون (Michael Hudson)، ماري نيسلر (Mary Nistler)، جوزيف شيلدز (Joseph Shields)، شانا شاو (Shana Shaw)، باربارا هيلاك (Barbara Hilaker)، وسامانثا هولمان (Samantha Hallman)، "مراكز التعلم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين في تكساس: التقييم المشترك للأعوام 2012-2013 و2013-2014" (2014-2013 and 2013-2014) *Texas 21st Century Community Learning Centers: 2012-2013 and 2013-2014* American Institute) للبحوث الأمريكي للمعهد الأمريكي للبحوث (American Institute) (for Research)، نيل نافترزجر (Elizabeth Devaney)، نيل نافترزجر (Neil Naftzger)، فينج ليو (Feng Liu)، سامانثا سنيغوفسكي (Samantha Sniegowski)، جوزيف شيلدز (Joseph Shields)، وإريك بوث (Eric Booth)، "مراكز التعلم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين في تكساس: 2014-2015" (2015) *Texas 21st Century Community Learning Centers: 2014-2015*، نابريفيل، إلينوي: المعهد الأمريكي للبحوث (American Institutes for Research)، 2016.

<sup>18</sup> دونكان شابلين (Duncan Chaplin) وجيفري كابيزانو (Jeffrey Capizzano)، "تأثيرات برنامج تعلم صيفي: دراسة تعتمد على تعيين عشوائي لبناء قادة متعلمين من أجل المستقبل" (Impacts of a Summer Learning Program: A Random Assignment Study of Building Educated Leaders for Life [BELL])، واشنطن العاصمة: المعهد الحضري (The Urban Institute)، 2006؛ جيوفري د. بورمان (Geoffrey D. Borman) ون. ماريتزا دولينغ (N. Martiza Dowling)، "آثار التحصيل التعليمي الطويلة لمدرسة صيفية متعددة الأعوام: أدلة من التجربة الميدانية التي تستخدم عينات عشوائية حول عُلْمًا بالتيمور" (Longitudinal Achievement Effects of Multiyear Summer School: Evidence from the Teach Baltimore Randomized Field Educational Evaluation and Policy) (Trial)، إيدوكايشونال إيفالويشن أند بوليسي أناليسيس (Analysis)، المجلد رقم 28، العدد 1، 2006، ص. 25-48؛ أليسون ر. بلاك (Alison R. Black)، فريد دوليتل (Fred Doolittle)، بي زهو (Pei Zhu)، وريبيكا أونترمان (Rebecca Unterman)، "تقييم التعليم الأكاديمي في البرامج ما بعد اليوم الدراسي: النتائج المُستخلصة بعد العام الأول من التطبيق" (The Evaluation of Academic Instruction in After-School Programs: Findings After the First Year of Implementation)، واشنطن العاصمة: المركز الوطني لتقييم التعليم والمساعدة الإقليمية (National Center for Education Evaluation and Regional Assistance)، معهد علوم التربية (Institute of Education Sciences)، وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education)، 2008؛ أليسون ر. بلاك (Alison R. Black)، ماري-أندريه سوميرز (Marie-Andree Somers)، فريد دوليتل (Fred Doolittle)، وريبيكا أونترمان (Rebecca Unterman)، "تقييم التعليم الأكاديمي في البرامج ما بعد اليوم الدراسي: التقرير النهائي" (The Evaluation of Academic Instruction in After-School Programs: Final Report)، واشنطن العاصمة: المركز الوطني لتقييم التعليم والمساعدة الإقليمية (National Center for Education Evaluation and Regional Assistance)، معهد علوم التربية (Institute of Education Sciences)، وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education)، 2009؛ جيوفري د. بورمان (Geoffrey D. Borman)، مايكل إ. غوتز (Michael E. Goetz)، ون. ماريتزا دولينغ (N. Martiza Dowling)، "وقف التحصيل التعليمي الصيفي: تجربة ميدانية تستخدم عينات عشوائية حول مخيم طلاب الحضانة الصيفي" (Halting the Summer Achievement Slide: A Randomized Field Trial) (of the KinderGARTen Summer Camp)، جورنال أوف إيدوكايشون فور ستودنتس بلايسد آت ريسك (Journal of Education for Students Placed at Risk)، المجلد رقم 14، العدد 2، 2009، ص. 133-147؛ جيمس س. كيم (James S. Kim)، جينيفر ف. سامسون (Jennifer F. Samson)، روبرت فيتزجيرالد (Robert Fitzgerald)، وآرديس هارتر (Ardice Hartry)، "تجربة تستخدم عينات عشوائية للتدخل المُختلط الأساليب في مجال الإمام بالقراءة والكتابة للقرء الذين يُعانون في الصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس: الآثار على الكفاءة في قراءة الكلمات، وفهم القراءة والمصطلحات، والطلاقة في القراءة الشفهية" (A Randomized Experiment)

<sup>13</sup> القانون العام رقم 95-114 (Pub. L. 114-995)، 2015.

<sup>14</sup> القانون العام رقم 95-114 (Pub. L. 114-995)، القسم رقم 4205 (Section 4205)، النشاطات المحلية (Local Activities)، 2015.

<sup>15</sup> ديورا ل. فاندل (Deborah L. Vandell)، ريد و. لارسون (Reed W. Larson)، جوزيف ل. ماهوني (Joseph L. Mahoney) وتايلر و. واتس (Tyler W. Watts)، "نشاطات الأطفال المُنظمة" (Children's Organized Activities)، هاندبوك أو تشايلد سايكولوجي أند ديفالوبمانتل ساينس (Handbook of Child Psychology and Developmental Science)، المجلد رقم 4، العدد 8، 2015، ص. 40-1 (الاقتراس ص. 2).

<sup>16</sup> هاريس كوبر (Harris Cooper)، "توليف البحث حول الفروض المنزلية" (Synthesis of Research on Homework)، إيدوكايشونال ليدرشيب (Educational Leadership)، المجلد رقم 47، العدد 3، 1989، ص. 85-91.

<sup>17</sup> مارك دينارسكي (Mark Dynarski)، سوزان جيمس-بوردمومي (Susanne James-Burdumy)، ماري مور (Mary Moore)، ليندا روزنبرغ (Linda Rosenberg)، جون ديك (John Deke)، وويندي مانسفيلد (Wendy Mansfield)، "عندما تفتح المدارس أبوابها لوقت متأخر: التقييم الوطني لبرنامج مراكز التعلم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين: نتائج مُستخلصة جديدة" (When Schools Stay Open Late: The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Stay Open Centers Program: New Findings)، واشنطن العاصمة: المركز الوطني لتقييم التعليم والمساعدة الإقليمية (Education Evaluation and Regional Assistance National Center for) معهد علوم التربية (Institute of Education Sciences)، وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education)، 2004؛ مارك دينارسكي (Mark Dynarski)، ماري مور (Mary Moore)، جون مولنز (John Mullens)، فيليب جليسون (Philip Gleason)، سوزان جيمس-بوردمومي (Susanne James-Burdumy)، ليندا روزنبرغ (Linda Rosenberg)، كارول بيستورينو (Carol Pistorino)، تيم سيلفا (Tim Silva)، جون ديك (John Deke)، ويندي مانسفيلد (Wendy Mansfield)، شيلا هفايد (Sheila Heavide)، ودانيال ليفي (Daniel Levy)، "عندما تفتح المدارس أبوابها لوقت متأخر: التقييم الوطني لبرنامج مراكز التعلم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين: النتائج المُستخلصة من العام الأول" (Late: The National Evaluation of the 21st Century Community When Schools Stay Open) (Centers Program: First Year Findings Learning)، واشنطن العاصمة: المركز الوطني لتقييم التعليم والمساعدة الإقليمية (Education Evaluation and Regional Assistance National Center for) معهد علوم التربية (Institute of Education Sciences)، وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education)، 2003؛ سوزان جيمس-بوردمومي (Susanne James-Burdumy)، مارك دينارسكي (Mark Dynarski)، ماري مور (Mary Moore)، جون ديك (John Deke)، ويندي مانسفيلد (Wendy Mansfield)، كارول بيستورينو (Carol Pistorino)، إليزابيث وورنر (Elisabeth Warner)، "عندما تفتح المدارس أبوابها لوقت متأخر: التقييم الوطني لبرنامج مراكز التعلم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين: التقرير النهائي" (Late: The National Evaluation When Schools Stay Open) (Centers Program: Final Report of the 21st Century Community Learning Education National Center for) واشنطن العاصمة: المركز الوطني لتقييم التعليم والمساعدة الإقليمية (Evaluation and Regional Assistance)، معهد علوم التربية (Institute of Education Sciences)، وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education)، 2005؛ نيل نافترزجر (Neil Naftzger)، سامانثا سنيغوفسكي (Samantha Sniegowski)، إليزابيث ديفاني (Elizabeth Devaney)، فينج ليو (Feng Liu)، مايكل هاتسون (Michael Hutson)، ونيكول آدمز (Nicole Adams)، "تقييم برنامج مراكز التعلم المجتمعية للقرن الواحد والعشرين في واشنطن: 2012-2013 و2013-2014" (Washington) (Centers Program Evaluation: 2012-13 and 2013-14 21st Century Community Learning)، شيكاغو: المعاهد الأمريكية للبحوث (American Institutes for Research)، 2015؛ إليزابيث ديفاني

(Connell) “آثار المشاركة في برامج ما بعد اليوم الدراسي لطلاب المدارس المتوسطة: تجربة تستخدم عينات عشوائية” (Effects of Participation in After-School Programs for Middle School Students: A Randomized Trial)، جورنال أوف ريسيرتش أون إيدوكيشونال إيفكتيفنس (*Journal of Research on Educational Effectiveness*)، المجلد رقم 3، العدد 3، 2010، ص. 313-282؛ دنبارسكي وآخرون (Dymarski et al.)، 2003؛ دنبارسكي وآخرون (Dymarski et al.)، 2004؛ وجيمس-بوردمومي وآخرون (James-Burdumy et al.)، 2005.

<sup>20</sup> غوتفريدسون وآخرون (Gottfredson et al.)، 2010.

<sup>21</sup> كيم وآخرون (Kim et al.)، 2010؛ كيم وآخرون (Kim et al.)، 2011.

<sup>22</sup> بلاك وآخرون (Black et al.)، 2008؛ بلاك وآخرون (Black et al.)، 2009.

<sup>23</sup> شايين (Chaplin) وكابيزانو (Cappizano)، 2006.

<sup>24</sup> ماك كومبس وآخرون (McCombs et al.)، 2014.

<sup>25</sup> سوميرز وآخرون (Somers et al.)، 2015.

<sup>26</sup> بلاك وآخرون (Black et al.)، 2009؛ كيم وآخرون (Kim et al.)، 2010؛ كيم وآخرون (Kim et al.)، 2011؛ أوغستين وآخرون (Augustine et al.)، 2016.

<sup>27</sup> ليندن (Linden)، هيريرا (Herrera)، وجروسمان (Grossman)، 2011.

<sup>28</sup> غوتفريدسون وآخرون (Gottfredson et al.)، 2010؛ ماك كومبس وآخرون (McCombs et al.)، 2014؛ وجيمس-بوردمومي وآخرون (James-Burdumy et al.)، 2005.

<sup>29</sup> ليندن (Linden)، هيريرا (Herrera)، وجروسمان (Grossman)، 2011.

<sup>30</sup> جوزيف أ. دورلاك (Joseph A. Durlak)، وجورج ب. ويسبيرغ (Roger P. Weissberg)، ومولي باشان (Molly Pachan)، “مراجعة تحليلية للدراسات السابقة حول البرامج ما بعد اليوم الدراسي التي تسعى إلى تعزيز المهارات الشخصية والاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين” (A Meta-Analysis of After-School Programs that Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents)، أمريكاني جورنال أوف كوميويتي سايكولوجي (*American Journal of Community Psychology*)، المجلد رقم 45، العدد 4-3، 2010، ص. 309-294.

<sup>31</sup> ستيفاني جونز (Stephanie Jones)، كاتارين براش (Katharine Brush)، ريببكا بايلي (Rebecca Bailey)، جريتشين برون-ميسيلز (Gretchen Brion-Meisels)، جوزيف ماك إنتاير (Joseph McIntyre)، جينيفر كاهن (Jennifer Kahn)، براين نيلسون (Bryan Nelson)، ولورا ستيكل (Laura Stickle)، “نظرة شاملة حول برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي: البحث داخل برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي الخمسة والعشرين الرائدة وعلى امتدادها: موزد عملياً للمدارس والجهات المُرَوِّدَة للنشاطات المُتَمَدِّدَة خارج أوقات المدرسة” (*Navigating SEL from the Inside Out: Looking Inside & Across 25 Leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers*)، كامبريدج، ماساتشوستس: كلية الدراسات العليا في التعليم التابعة لجامعة هارفرد (Harvard Graduate School of Education)، 2017.

<sup>32</sup> جيمس-بوردمومي وآخرون (James-Burdumy et al.)، 2005.

of a Mixed-Methods Literacy Intervention for Struggling Readers in Grades 4-6: Effects on Word Reading Efficiency, Reading Comprehension and Vocabulary, and Oral Reading Fluency)، ريدينج أند رايتنج (*Reading and Writing*)، المجلد رقم 23، العدد 9، 2010، ص. 1109-1129؛ جيمس س. كيم (James S. Kim)، لورن كابوتوستو (Lauren Capotosto)، آرديس هارتري (Ardice Hartry)، وروبرت فيتزجيرالد (Robert Fitzgerald)، “هل يمكن لتدخل مُحتل الأساليب في مجال الإلمام بالقراءة والكتابة أن يُحسّن التحصيل التعليمي في القراءة لطلاب المدارس الابتدائية من ذوي مستوى الأداء المنخفض في برنامج ما بعد اليوم الدراسي؟ النتائج من تجربة تستخدم عينات عشوائية ومجموعة مرجعية لمشروع ريد 180 إنتربرايز” (“Can A Mixed-Method Literacy Intervention Improve the Reading Achievement of Low-Performing Elementary School Students in an After-School Program? Results from a Randomized Controlled Trial of READ 180 Enterprise”)، إيدوكيشونال إيفالويشن أند بوليسي أناليسيس (*Educational Evaluation and Policy Analysis*)، المجلد رقم 33، العدد 2، 2011، ص. 183-201؛ لي ل. ليندن (Leigh L. Linden)، كارلا هيريرا (Carla Herrera)، وجان بالدوين جروسمان (Jean Baldwin Grossman)، “تحقيق النجاح الأكاديمي ما بعد اليوم الدراسي: تقييم يُستخدم عينات عشوائية لبرنامج التحصيل التعليمي الأعلى” (“Achieving Academic Success: A Randomized Evaluation of the Higher Achievement Program”)، أوراق عمل، مؤسسة وليام ت. غرانت (William T. Grant Foundation)، ومؤسسة ذي أتلانتك فيلاتروبوز (The Atlantic Philanthropies)، ومؤسسة والاس (The Wallace Foundation)، 2011؛ كارلا هيريرا (Carla Herrera)، جان ب. جروسمان (Jean B. Grossman)، لي ل. ليندن (Leigh L. Linden)، “المحافظة على المسار الصحيح: اختبار تأثير برنامج التحصيل التعليمي الأعلى على المدى الطويل على النتائج الأكاديمية واختيار المدرسة الثانوية” (*Staying on Track: Testing Higher Achievement's Long-Term Impact on Academic Outcomes and High School Choice*)، نيويورك، أم دي آر سي (MDRC)، 2013؛ جينيفر سلون ماك كومبس (Jennifer Sloan)، ماك كومبس (Catherine H. Augustine)، جون ف. باين (John F. Pane)، كاترين ه. أوغوستين (Catherine H. Augustine)، هيثر ل. شوارتز (Heather L. Schwartz)، باكو مارتورييل (Paco Martorell)، ولورا زاكاراس (Laura Zakaras)، “هل أنتم على استعداد لفصل الصيف؟ آثار برامج التعلم الطوعية الصيفية على المدى القريب على فرص تعلم الطلاب من ذوي الدخل المنخفض ونتائجهم” (*Ready for Fall? Near-Term Effects of Voluntary Summer Learning Programs on Low-Income RAND Students' Learning Opportunities and Outcomes*)، سانتا مونيكا، كاليفورنيا: مؤسسة RAND Corporation)، 2014. RR-815-WF. أطلع عليه بتاريخ 31 أغسطس/آب 2017: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR815.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR815.html)؛ ماري-آندرية سوميرز (Marie-Andrée Somers)، راشيدا ويلبيك (Rashida Welbeck)، جان ب. جروسمان (Jean B. Grossman)، وسوزان جودن (Susan Gooden)، “تحليلٌ لآثار برنامج صيفي أكاديمي لطلاب المدارس المتوسطة” (*An Analysis of the Effects of an Academic Summer Program for Middle School Students*)، نيويورك، أم دي آر سي (MDRC)، 2015؛ كاترين ه. أوغوستين (Catherine H. Augustine)، جينيفر سلون ماك كومبس (Jennifer Sloan)، جون ف. باين (John F. Pane)، هيثر ل. شوارتز (Heather L. Schwartz)، جونان شويغ (Jonathan Schweig)، أندرو ماك إيتشن (Andrew McEachin)، وكابلي سيلر-إيفانز (Kyle Siler-Evans)، “التعلم من فصل الصيف: آثار برامج التعلم الصيفية الطوعية على الشباب الحضرين من ذوي الدخل المنخفض” (*Learning from Summer: Effects of Voluntary Summer Learning Programs on Low-Income Urban Youth*)، سانتا مونيكا، كاليفورنيا: مؤسسة RAND Corporation)، 2016. RR-1557-WF. أطلع عليه بتاريخ 31 أغسطس/آب 2017: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR1557.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1557.html)

<sup>19</sup> دينيز غوتفريدسون (Denise Gottfredson)، أماندا براون كروس (Amanda Brown Cross)، دينيز ويلسون (Denise Wilson)، ميليسا روري (Melissa Rorie)، ونادين كونييل (Nadine

- <sup>33</sup> ديفاني وآخرون (Devaney et al.)، 2015؛ نافترزجر وآخرون (Naftzger et al.)، 2015؛ وديفاني وآخرون (Devaney et al.)، 2016.
- <sup>34</sup> دينارسكي وآخرون (Dynarski et al.)، 2003؛ دينارسكي وآخرون (Dynarski et al.)، 2004؛ جيمس-بوردمومي وآخرون (James-Burdumy et al.)، 2005؛ غوتفريدسون وآخرون (Gottfredson et al.)، 2010؛ ديفاني وآخرون (Devaney et al.)، 2015؛ نافترزجر وآخرون (Naftzger et al.)، 2015؛ وديفاني وآخرون (Devaney et al.)، 2016.
- <sup>35</sup> كوبر (Cooper)، 1989.
- <sup>36</sup> مارك و. ليبساي (Mark W. Lipsey)، كيلي بوزيو (Kelly Puzio)، كايتي يون (Cathy Yun)، مايكل أ. هيبيرت (Michael A. Hebert)، كاسيا ستينكا-فراي (Kasia Steinka-Fry)، مايكل و. كول (Mikel W. Cole)، ميجان روبرتس (Megan Roberts)، كارن س. أنطوني (Karen S. Anthony)، وماثيو د. بوسيك (Matthew D. Busick)، "ترجمة التمثيل الإحصائي لآثار التدخلات التعليمية إلى أشكال أكثر قابلية للتفسير بسهولة" (*Translating the Statistical Representation of the Effects of Education Interventions into More Readily Interpretable Forms*)، المركز الوطني للأبحاث التربوية الخاصة (National Center for Special Education Research)، معهد علوم التربية (Institute of Education Sciences)، وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education)، 2012. NCSER 2013-3000.
- <sup>37</sup> أفترسكول آلياس (Afterschool Alliance)، 2014، ص. 18.
- <sup>38</sup> جيمس-بوردمومي وآخرون (James-Burdumy et al.)، 2005.
- <sup>39</sup> ماك كومبس وآخرون (McCombs et al.)، 2014؛ وأوغسطين وآخرون (Augustine et al.)، 2016.
- <sup>40</sup> بلاك وآخرون (Black et al.)، 2008.
- <sup>41</sup> كيم م. بيرس (Kim M. Pierce)، دانيال م. بولت (Daniel M. Bolt)، وديبورا لو فاندل (Deborah Lowe Vandell)، "مزايا محددة لجودة البرامج ما بعد اليوم الدراسي: الروابط مع عمل الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة" (*Specific Features of After-School Program Quality: Associations with Children's functioning in Middle Childhood*)، أمريكيان جورنال أوف كوميونيتي سايكولوجي (*American Journal of Community Psychology*)، المجلد رقم 45، العدد 3-4، 2010، ص. 381-393.
- <sup>42</sup> أماندا براون كروس (Amanda Brown Cross)، دينيز س. غوتفريدسون (Denise C. Gottfredson)، دينيز و. ويلسون (Denise M. Wilson)، ميليسا روري (Melissa Rorie)، ونادين كونيل (Nadine Connell)، "جودة التطبيق والتجارب الإيجابية في البرامج ما بعد اليوم الدراسي" (*Quality and Positive Experiences in After-School Programs*)، أمريكيان جورنال أوف كوميونيتي سايكولوجي (*American Journal of Community Psychology*)، المجلد رقم 45، العدد 3-4، 2010، ص. 370-380.
- <sup>43</sup> دورلاك (Durlak)، ويسبيرغ (Weissberg)، وباشان (Pachan)، 2010.
- <sup>44</sup> دورلاك (Durlak)، ويسبيرغ (Weissberg)، وباشان (Pachan)، 2010.
- <sup>45</sup> هيريرا (Herrera)، جروسمان (Grossman)، وليندن (Linden)، 2013.
- <sup>46</sup> بورمان (Borman)، ودولينغ (Dowling)، 2006؛ هيريرا (Herrera)، جروسمان (Grossman)، وليندن (Linden)، 2013؛ ماك كومبس وآخرون (McCombs et al.)، 2014؛ نافترزجر وآخرون (Naftzger et al.)، 2015؛ أوغسطين وآخرون (Augustine et al.)، 2016؛ وديفاني وآخرون (Devaney et al.)، 2016.
- <sup>47</sup> أوغسطين وآخرون (Augustine et al.)، 2016.
- <sup>48</sup> ليندن (Linden)، هيريرا (Herrera)، وجروسمان (Grossman)، 2011.
- <sup>49</sup> ديفاني وآخرون (Devaney et al.)، 2015؛ نافترزجر وآخرون (Naftzger et al.)، 2015؛ وديفاني وآخرون (Devaney et al.)، 2016.
- <sup>50</sup> بلاك وآخرون (Black et al.)، 2008؛ كيم وآخرون (Kim et al.)، 2010؛ وكيم وآخرون (Kim et al.)، 2011.
- <sup>51</sup> ماك كومبس وآخرون (McCombs et al.)، 2014؛ أوغسطين وآخرون (Augustine et al.)، 2016.
- <sup>52</sup> دينارسكي وآخرون (Dynarski et al.)، 2004.
- <sup>55</sup> "كل ساعة مهمة" (Every Hour Counts)، "إطار عمل للقياس: كيف يتم قياس النجاح في أنظمة التعلم الموسَّع" (*Measurement Framework: How to Measure Success in Expanded Learning Systems*)، مؤسسة والاس (The Wallace Foundation)، 2014. أُطِّع عليه بتاريخ 31 أغسطس/آب 2017: <http://www.afterschoolsystems.org/content/document/detail/4060/>

## عن هذا التقرير

من أجل فهم قيمة البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة (out-of-school time) (OST) programs) وفعاليتها فُهماً أفضل، ينظر باحثو مؤسسة RAND في البرامج من خلال عدسات المحتوى، والمقدار (عدد ساعات المحتوى الذي يتم تقديمه)، والنتائج التي يتم قياسها، مع التركيز على تقييمات ومراجعات تحليلية دقيقة للدراسات السابقة (أي، تجريبية أو شبه تجريبية) وواسعة النطاق. وتُفيد خلاصتنا الشاملة بأن البرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة فعالةً بالإجمال في تحقيق النتائج الأولية التي يمكن توقعها بالاعتماد على إعدادها. على الرغم من ذلك، غالباً ما تتم الاستهانة بدراسة الفوائد الأولية لهذه البرامج أو الاستفادة بها. فلدى اتخاذ القرارات بشأن التمويل، يتوجب على الحكومات الفيدرالية، وفي الولايات، والمحلية وعلى المؤسسات الخاصة أن تأخذ جميع الفوائد التي توفرها تلك البرامج للشباب والعائلات بعين الاعتبار وأن تُشدّد على جودة البرامج.

نودّ أن نشكر الأفراد الذين ساعدوا في دعم جودة هذه الوثيقة وتحسينها. لقد قدّمت مؤسسة والاس (The Wallace Foundation)، وبالتحديد لوكاس هيلد (Lucas Held)، دعماً كبيراً ومالياً كذلك الأمر. وتبادل مراجعونا وهم كاثرين أوغسطين (Catherine Augustine)، وجيل كانون (Jill Cannon)، وديبورا لو فاندل (Deborah Lowe Vandell)، تعليقات وأسئلة مفيدة، حسّنت جودة عملنا. ونودّ أخيراً أن نشكر دوري والكر (Dori Walker) على تصميمها المبدع وأندرو بيكنيل (Andrew Bicknell) على التنقيح الممتاز. ونحن نقدر بمساعدتهما في تحسين هذه الوثيقة.

## عن المؤلّفين

جينيفر ماك كومبس (Jennifer McCombs) هي باحثة أولى في السياسات ومديرة قسم العلوم السلوكية والسياسية (Behavioral and Policy Sciences Department) في مؤسسة RAND، وأستاذة في كلية RAND للدراسات العليا (Pardee RAND Graduate School). تركز أبحاثها التربوية على تقييم مدى تحسين السياسات والبرامج العامة للنتائج بالنسبة إلى الطلاب المعرضين للخطر.

آناماري أوجر ويتاكر (Anamarie Auger Whitaker) هي باحثة في السياسات في مؤسسة RAND. تركز أبحاثها على كيفية تشكيل برامج الأطفال والشباب، على غرار البرامج ما بعد اليوم الدراسي، لنمو الشباب. تملك ويتاكر معرفةً واسعة في السياسات التعليمية والبرامج المُنفّذة خارج أوقات المدرسة وهي تستخدم أساليب بحث كمية وكيفية (وصفية) في عملها.

بول يونغمين يو (Paul Youngmin Yoo) هو محلل للسياسات في مؤسسة RAND. تشمل مجالات اهتمامه أبحاثه تصميم برامج وسياسات التعليم وتنفيذها وتقييمها.

### حقوق الطبع والنشر الإلكترونيّ محدود

هذه الوثيقة والعلامة (العلامات) التجارية الواردة فيها محمية بموجب القانون. يتوفر هذا التمثيل للملكية الفكرية الخاصة بمؤسسة RAND للاستخدام لأغراض غير تجارية حصرياً. يحظر النشر غير المصرح به لهذا المنشور عبر الإنترنت. يصرّح بنسخ هذه الوثيقة للاستخدام الشخصي فقط، شريطة أن تظل مكمّلة دون إجراء أي تعديل عليها. يلزم الحصول على تصريح من مؤسسة RAND، لإعادة إنتاج أو إعادة استخدام أي من الوثائق البحثية الخاصة بنا، بأي شكل كان، لأغراض تجارية. للمزيد من المعلومات حول إعادة الطباعة والربط على المواقع الإلكترونية، الرجاء زيارة صفحة التصاريح في موقعنا الإلكتروني: [www.rand.org/pubs/permissions.html](http://www.rand.org/pubs/permissions.html)

مؤسسة RAND هي منظمة بحثية تعمل على تطوير حلول لتحديات السياسات العامة وللمساعدة في جعل المجتمعات في أنحاء العالم أكثر أمناً وأماناً، وأكثر صحةً وإزدهاراً. مؤسسة RAND هي مؤسسة غير ربحية، حيادية، وملتزمة بالصالح العام.

لا تعكس منشورات مؤسسة RAND بالضرورة آراء عملاء وعاة الأبحاث الذين يتعاملون معها. RAND هي علامة تجارية مسجلة.

للحصول على مزيد من المعلومات حول هذا المنشور، يرجى زيارة الموقع الإلكتروني [www.rand.org/t/PE267](http://www.rand.org/t/PE267)

© حقوق الطبع والنشر لعام 2017 محفوظة لصالح مؤسسة RAND



[www.rand.org](http://www.rand.org)