تربية الموهوبين في المدارس الريفية

نيكولاس كولانجيلو، جامعة أيوا
سوزان جي. أسولاين، جامعة أيوا
جينيفير كي. نيو، مركز سايناباز للتعلّم، مدينة أيوا

NICHOLAS COLANGELO
SUSAN G. ASSOULINE
CLARK M. BALDUS
JENNIFER K. NEW

«يجب ألاّ يُملي الموقع الجغرافي علينا فرص تحديد الطلاب المتفوقين. وتعزيز موهبتهم» كولانجليو- ٢٠٠١.

تستحق الفرص التربوية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، الذين يعيشون في المناطق الريفية والبلدات الصغيرة في الولايات المتحدة الأمريكية، أن تكون موضع اهتمام المربين الأمريكيين؛ إذ يوجد الطلاب الموهوبون في المناطق الريفية في كلّ مكان. كما يوجد في كلّ ولاية مقاطعات ومدارس ريفية، حيث إن (٥٠٪) من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية موجودة في المقاطعات الريفية والبلدات الصغيرة، كما أن (٣٩٪) من طلاب جميع المدارس العامة؛ أي قرابة (١٧,٥٠٠,٠٠٠) طالب يعيشون في المناطق الريفية والبلدات الصغيرة (National Center for Education Statistics, 1998) .

يُركّز هذا الفصل على قضيتين وطنيتين، هما: الريف، والموهبة. وعلى الرغم من أن قضية تربية الطلاب الموهوبين في المدارس الريفية، هي موضوع جديد، فإن من المثير حقًا أن أهمّ روّاد تربية الموهوبين من أمثال لويس تيرمان (Lewis Terman)، وليتـــا هولنجورث (Leta Hollingworth) كانوا من مناطق ريفية.

ومن الملاحظ أن الأدب الخاص بتربية الموهوبين في المدارس الريفية ضئيل ومتناثر، كما هو الحال بالنسبة إلى المناطق الريفية. وقد أشار سيل، وهارمان (Seal and Harman, 1955) إلى أن لدى الطلاب في المناطق الريفية فرصًا أقلّ لتحديدهم كموهوبين؛ نظرًا إلى قلّة البرامج في هذه المناطق. أمّا سبيكر، وسوثيرن، وديفيس (Spick-er, Southern, and Davis, 1987)، فقد ناقشوا موضوع الحجم، بالإضافة إلى القيم التقليدية الريفية بصفتها عقبات في طريق توفير فرص تربوية للطلاب الموهوبين. كما وجد سوثيرن، وجونز (Jones and southern, 1992) قضايا مشابهة، حيث أدى حجم المدارس، والدعم المالي المتاح إلى صعوبات في إيجاد برامج للطلاب الموهوبين. أمّا كروس، وديكسون (Cross & Dixon, 1998)، وضمن استعراضهما قضايا تتعلق بتربية الموهوبين في المناطق الريفية، فقد حدّدا التحديات الخاصة بضآلة الموارد، والدعم المخصّص لعمليات الكشف عن الطلاب الموهوبين. وفي دراسة حديثة لجينتري، وريزا، وجيبل (Gentry, Rizza, and Gable, 2001) تقارن بين اتجاهات الطلاب الموهوبين في المناطق الريفية والضواحي والمدن، تبيّن أن الطلاب الموهوبين في المناطق الريفية يتعرّضون لمستوى أقلّ من التحدي، والاهتمام، والمتعة في الحصص الصفية مقارنة بنظرائهم في مدارس الضواحي والمدن.

ومن الجدير بالذكر أن المدارس في المناطق الريفية تتميّز بالكثير من نقاط القوة المتأصلة، مثل قلّة أعداد الطلاب في الصفوف، وانخفاض معدلات التسرّب، ودعم المجتمع لها، واستقلالية المعلّمين، وفرص الطلاب الجيدة للمشاركة في العديد من الأنشطة (Gentry, Rizza, & Gable, 2001; Whooly, 1999). وعلى الرغم من أن نقاط القوة هذه لم تُترجم بعد على صورة إيجابيات للطلاب الموهوبين في المناطق الريفية، إلاّ أنها قد تتحوّل إلى إيجابيات. وهناك تقريران وطنيان رئيسان في هذا المجال: الأول، من المركز الدولي لتربية الموهوبين وتطوّر التفوق (Belin-Blank Cen-ter)، بعنوان « تربية الموهوبين في المدارس الريفية: تقييم وطني» (Colangelo et al., 1999). أمّا التقرير الثاني، فهو بعنوان « أصوات موهوبة من الريف الأمريكي» (Colangelo, Assouline, & New, 2001)، وقد ركّز كلا التقريرين على حاجات الطلاب الموهوبين في المدارس الريفية، وعلى نقاط القوة في هذه المدارس لتلبية هذه الحاجات.

يعتمد هذا الفصل على ما جمعه مركز بيلين – بلانك (Belin-Blank) من هذين التقريرين، وعلى المقابلات التي أُجريت للطلاب الموهوبين ومعلّميهم في المناطق الريفية.

سوف نتناول في بادئ الأمر التربية الريفية في سياق قضايا المجتمع، بما في ذلك التعريف الإجرائي لمصطلح الريف، علمًا بأنه جرى استعراض قضايا تربية الطلاب الموهوبين في المدارس الريفية، بما في ذلك التحديات، والمزايا المرتبطة بهؤلاء الطلاب في هذه المدارس.

المجتمعات الريفية، والتربية الريفية

تعريف الريفي

يبدو أنه من السهل وضع تعريف لمفهوم الريف، لكنّنا وجدنا أن هذه المهمة ستكون معقّدة؛ فمعظم التقارير المتعلقة بالقضايا الريفية تتضمن توضيحًا حول كيفية تشبّث كلّ مُؤلّف بتعريفه الخاص للريف، حتى الحكومة الفدرالية بمكاتبها التي لا تُعدّ ولا تحصى، لا تستعمل تعريفًا واحدًا لهذا المفهوم، بل إن المكاتب الفدرالية المختلفة استعملت معاني مختلفة، وتحاشت استعمال هذا المفهوم؛ حفاظًا على تجانس المجتمع، وتجنّب التمييز بين فئاته المختلفة. وبدلاً من تعريف المقصود بالريفي، فقد جمع هذا المصطلح كلّ ما هو ليس كذلك. أمّا قواميس الكلية الأمريكية للموروث الشعبي، فقد أضافت عنصرًا مهمًا إلى تعريف مفهوم القروي؛ وهو «الارتباط بالزراعة»، حيث يوحي ذلك – عمومًا – إلى المحراث المستخدم في الحقل، وقرى الصيد الإنجليزية الجديدة، والبلدات الموجودة في الطرف الشمالي الغربي من المحيط الهادي، والصحراء الجنوبية الغربية التي استوطنها الهنود الأمريكيون والمكسيكيون الأمريكيون. هذه المناطق كلّها اعتبرت مناطق ريفية؛ حتى لو أنها كانت غير زراعية بطبيعتها؛ إذ يلعب كلّ منها دورًا بارزًا في التراث الوطني.

التعريفات الفدرالية

من بين المكاتب الفدرالية التي تبنّت تعريفات لمفهوم القروي، هناك تعريفان مستعملان تابعان لمكتب التعداد السكاني، حيث عرّف المكتب في تعداده الذي يجري كلّ عشر سنوات مرّة مصطلح « قروي «أنه» الفئات المتبقية من المناطق»؛ أي المناطق الريفية المفتوحة خارج المناطق الحضرية، أو تلك القاطنة في مجتمعات يقلّ عدد سكانها عن (٢٥٠٠) نسمة، وبكثافة سكانية تقلّ عن (١٠٠٠) نسمة في الميل المربع الواحد (Stern, 1994, p.4). وفي المسح الشهري الذي يجريه مكتب التعداد السكاني، فقد استُعمل مصطلح « الأشخاص الذين لا يعيشون في العاصمة « بدلاً من مصطلح « ريفي «. وهذا المصطلح يشير إلى الأقاليم المنفصلة عن العاصمة، التي يبلغ تعداد السكان فيها (٥٠٠٠٠) نسمة أو أكثر (Stern, 1994, p.4).

هناك مكتب فدرالي آخر، هو مكتب خدمة البحث الاقتصادي التابع لوزارة الزراعة الأمريكية، اعتمد في تصنيفه على المقاطعات. فهنالك عشر فئات من خدمة البحث الاقتصادي، بدءًا بالمناطق المركزية للمدن الكبرى التي تأخذ الرقم (صفر)، ووصولاً إلى المناطق الريفية تمامًا؛ أي المناطق غير المجاورة لأيّة بلدة أو مدينة، وتأخذ الرقم (٩).

أمّا المركز الوطني للإحصاءات التربوية (The National Center for Education Statistics- NCES, 1998)، فقد قدّم تعريفًا آخر ربّما يكون أكثر ارتباطًا بالباحثين التربويين. ومن خلال تمييز هذا التعريف بين أنماط المجتمع، قدّم هذا المركز تعريفًا من خمسة مستويات، بدءًا بالمدن المركزية، وانتهاء بالمناطق الريفية. وقد عُرّف كلّ نمط مجتمعي، جزئيًا، من خلال علاقته الإحصائية بالمناطق التي تُعدّ ضمن العاصمة.

التعريف الإجرائي

يشير داريل هوبس (Daryl Hobbs, 1994) إلى أن مصطلح المناطق غير التابعة للعاصمة (Nonmetropolitan) يعني المناطق المتبقية بعد استثناء مناطق العاصمة، وأن مفهوم «الريفية» يرتبط بالجانب الاقتصادي والاجتماعي والسياسي ارتباطًا واضحًا، ولكنّ مفهوم «المناطق المتبقية» الذي حلّ محلّ مفهوم «الريفية» ربّما لا يُنظر إليه على أساس أنه جغرافي تمامًا (ص ٧-٨). أمّا نحن، فمهتمون بمفهوم الريف الأكثر تقليدية، ونعتقد أن هذا المصطلح ما يزال شائع الاستعمال. وفي محاولاتنا للوصول إلى تعريف إجرائي، سعينا إلى وضع مصطلح مرن وشامل قدر الإمكان، يسمح لنا باستقصاء طبيعة المدارس في مناطق ريفية مختلفة، كلّ حسب خصوصيتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

لقد طُوّرت التعريفات الأربعة السابقة لتناسب حاجات محدّدة، وأهدافًا خاصة للمكاتب الحكومية المختلفة، مثل المركز الوطني للإحصاءات التربوية (NCES). وتعكس هذه التعريفات أيضًا المصادر الكثيرة المتوافرة لمثل هذه المكاتب بشأن جمع البيانات. ولغايات تتعلق بهذا الفصل،

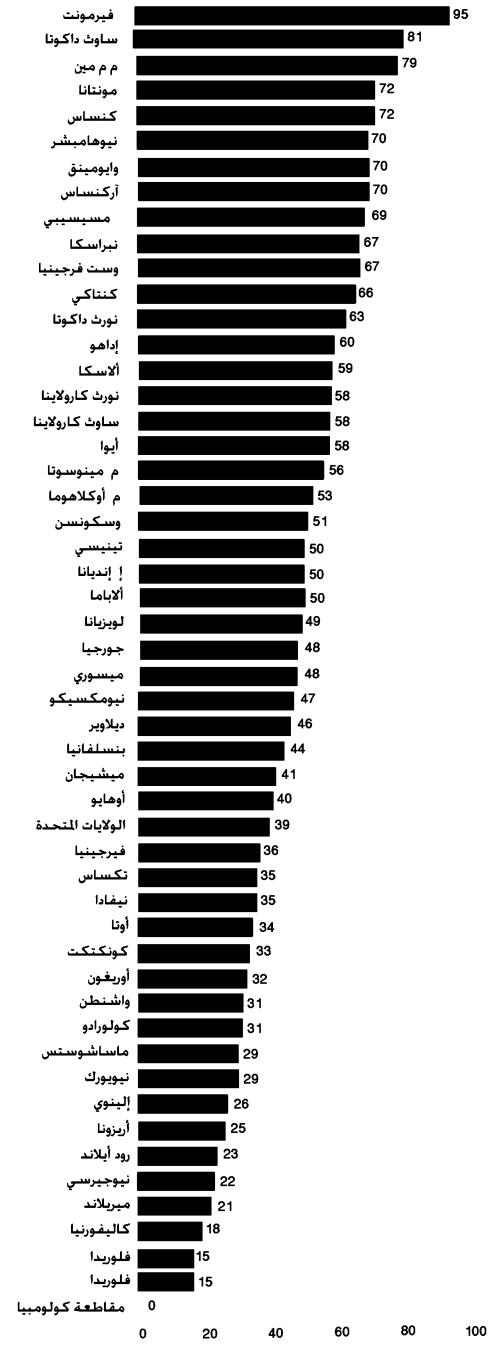
يمكن تعريف المدارس العامة التي يبلغ عدد الطلاب فيها (٢٠٠٠) طالب أو أقلّ بالمدارس الريفية والصغيرة (Col-angelo et al,. 1999). وعلى الرغم من أن هذا التعريف غير تامّ، إلا أنه يضم الغالبية العظمى من المدارس التي تنطبق عليها المعايير المتعدّدة المرتبطة بتعريف المناطق الريفية.

المتغيّرات الديموغرافية

تُعدّ قضية الريف قضية مهمة على الصعيد الوطني. فكل ولاية فيها مدارس (باستثناء العاصمة واشنطن) يمكن اعتبارها مدارس ريفية، بحسب المركز الوطني للإحصاءات التربوية (١٩٩٨). ويشير الشكل (٤٤:١) (NCES, 1988) إلى تجمّعات المدارس الريفية، وإلى نسبة الطلاب الذين يقصدون المدارس العامة الريفية الصغيرة على امتداد الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد أخذت حقائق كثيرة عن الحياة الريفية في المدارس، فقد بدأت أعداد السكان الذين يعيشون في المناطق الريفية تتقلّص منذ القرن الماضي. وخلال الحرب الأهلية على سبيل المثال، وُجِد أن أربعة من أصل خمسة من الأمريكيين يعيشون في مناطق يبلغ عدد سكانها (٢٥٠٠) نسمة أو أقل. أمّا الآن، فإن أكثر من ثلاثة أرباع السكان يعيشون في المقاطعات التي يمرّ بها قطار الأنفاق (المترو)، في حين يعيش أقلّ من ربع السكان في المناطق الريفية (Herzog & Pittman, 1995).

هنالك اختلال موجود أيضًا ضمن المجتمعات الريفية ذاتها، وهذا الاختلال له علاقة بالعمر. فأعداد البالغين العاملين والأطفال هي أقلّ نسبيًا في المناطق الريفية، في حين يلاحظ أن أعداد كبار السن في هذه المناطق آخذة في ازدياد، وهذا يعود بشكل جزئي إلى الزيادة في أعداد المتقاعدين في المجتمع الريفي. إن معادلة تقلّص أعداد السكان من أحد طرفي متصل العمر من جهة، وزيادة أعداد السكان من الطرف الآخر، لا يُبشّر بالخير في مدارس المناطق الريفية، خاصة أن الأموال المرصودة للتربية مرتبطة دائمًا بعدد الملتحقين بهذه المدارس. يضاف إلى ذلك أن الناخبين كبار السنّ ليسوا داعمين دائمين للتربية، بالإضافة إلى أن المتقاعدين الجُدد يميلون إلى أن يكونوا أقلّ اهتمامًا بالمدارس المحلية؛ لأنهم لا يحملون ذكريات شخصية، أو ارتباطات بهذه المدارس في ثنايا خبراتهم الخاصة، أو خبرات أطفالهم وأحفادهم.



الشكل (٤٤:١): نسبة الطلاب في المدارس الحكومية في البلدات الصغيرة والمقاطعات الريفية حسب الولاية: ١٩٩٣م-١٩٩٤م.
المصدر: المركز الوطني للإحصاءات التربوية، ١٩٩٨م.

ملحوظة: أعلى عشرين ولاية ريفية جرى تمييزها بالخط الغامق.

العوامل الاقتصادية

ينعكس اقتصاد المجتمعات الريفية على المدارس. فاقتصاد المناطق الريفية لم يعد يعتمد على الزراعة، أو الموارد الطبيعية، مثل قطع الأشجار أو النفط، بل إن الاقتصاد في هذه المناطق قد تغيّر جوهريًا بعد عقود من الاستقرار. ففي تسعينيات القرن العشرين على سبيل المثال، كان القطاع الزراعي قد وظّف أقلّ من شخص بين كلّ عشرة أشخاص قرويين (Stern, 1994)؛ وفي الوقت نفسه، فإن قطاع الصناعة والخدمات المرافقة له توسّع بشكل ملحوظ في المناطق الريفية، إلاّ أنه لا يمكننا وضع افتراضات حول مستوى الدخل في هذه المناطق. وحتى نتفهم حالة المدارس وطلابها في هذه المجتمعات؛ لا بُدّ من معرفة مصدر الأموال التي تدعم هذه المدارس. وبالنسبة إلى هوبز (Hobbs, 1994)، فإن اقتصاد الدولة يُؤثّر في نظامها الاجتماعي، وبنية الطبقات الاجتماعية، والتركيب الديموغرافي للسكان، والقيادة، والثروة، في حين تُؤثّر كلّ المتغيّرات السابقة في المدارس والطلاب.

هناك شيء واحد لم يتغيّر في النظام الاقتصادي للمناطق الريفية، هو استمرار اعتماده على صناعة واحدة بصورة رئيسة، رغم أن الصناعة قد تكون تحوّلت من التعدين إلى التصنيع، أو من الصيد إلى خدمة المتقاعدين. إن أيّة دراسة للاقتصاد الذي أصابه الركود بعد حالة من الازدهار، تُظهر الآثار المدمّرة الناجمة عن عدم التنوّع في الاقتصاد التي يعانيها المجتمع. مثال ذلك التردّي الذي أحاط بكثير من المجتمعات الصغيرة في الوسط الغربي، بعد حدوث أزمة الزراعة في الثمانينيات من القرن الماضي، أو البطالة واسعة النطاق التي أصابت أجزاء من المناطق الشمالية الغربية، بعد المخاوف البيئية التي أدت إلى تراجع إنتاج صناعة الأخشاب من الغابات، في بداية التسعينيات من القرن العشرين.

وعلى الرغم من أن الفقر في المناطق الريفية قد انخفض تدريجيًا، وعلى نحو ملموس، مع نهاية القرن الماضي، إلاّ أن الطلاب في هذه المناطق - على ما يبدو - ظلّوا متأثرين به (Beeson & Strange, 2000). ولا شك في أن أيّة أزمة تتعلّق بالزراعة أو صناعة الأخشاب، تُؤثّر في هذا الجزء من السكان تأثيرًا قويًا. ففي عام ١٩٩٣م على سبيل المثال، وُجد أن أكثر من ثلث الفقراء الأمريكيين الريفيين كانوا من الأفراد الذين تقلّ أعمارهم عن (١٨) سنة (Herzog & Pittman, 1995). ويعود ذلك – بصورة جزئية - إلى عدم استقرار الوظائف في المناطق الريفية، وهذا الوضع لم يكن أفضل كثيرًا ممّا هو عليه الحال في المدن الداخلية. ومع أن البطالة في هذه المناطق هي أقلّ منها في المدن الداخلية عمومًا، فإن الوظائف في العادة هي موسمية، أو تمتد فترات قصيرة، أو تكون بدوام جزئي (Hobbs, 1994).

إن مثل هذا العمل لا ينقصه الاستقرار فحسب، بل إنه يعمل على تقليل استفادة العائلة من المزايا العديدة، مثل: عدم وجود تأمين صحي للأطفال، وعدم الاستفادة من تعويض نهاية الخدمة، وبرامج إعادة التدريب والتأهيل. وفي العادة، تكون الوظائف المتوافرة في المناطق الريفية ذات دخل منخفض، وتتعلق بمجال الخدمات (مثل: المطاعم، والفنادق الصغيرة، وتجارة التجزئة). وفي المقابل، فهناك قلّة في الوظائف الإدارية المميّزة والتقنية في المناطق الريفية مقارنة بالمدن الكبيرة.

وقد ترافق كلّ ذلك مع هجرة العمالة الماهرة والمتعلّمة، التي تركت الريف للبحث عن الوظائف ذات المردود الأعلى. وعليه، فإن هجرة كلّ شاب موهوب هي خسارة لاستثمار المجتمع في التعليم، وحين يهاجر الأشخاص الذين يتوقّع أن يصبحوا معلّمين، أو أطباء، أو مستثمرين مثلاً إلى مناطق أخرى، فإنهم يأخذون معهم أحلام المستقبل، واثني عشر عامًا من التعليم إلى خارج مجتمعهم. وبالنسبة إلى المدارس الريفية، فإن نفقات التربية تُعدّ مرتفعة مقارنة بالمدن؛ لذا، فإن هجرة المتعلّمين تُعدّ خسارة حقيقية لمجتمعاتهم (Beeson & Strange, 2000).

التربية

تُؤثّر هذه الظروف الاقتصادية سالفة الذكر في الطلاب وفي مدارسهم، وقد انعكس ذلك على الاختلافات بين المقاطعات الريفية والمدينة في عدد من الإحصاءات. فعلى سبيل المثال، لا يحصل الطلاب الريفيون على درجات جامعية بالنسبة نفسها التي يحصل عليها أقرانهم في العاصمة (Stern, 1994). وعلى الرغم من أن معدل إكمال الدراسة الثانوية للطلاب الريفيين قد ارتفع تدريجيًا خلال العقود القليلة الماضية، إلاّ أن الفجوة بين نسب طلاب القرى وطلاب المدن الذين أنهوا دراستهم الجامعية تبدو أكبر. وفي عام ١٩٦٠م، كان الفرق بين معدل إنهاء الدراسة الجامعية بين المجموعتين ٣,٤٪. وفي مطلع عام ١٩٩٠م، أصبح التباين٩,٥ ٪ (Herzog & Pittman, 1995).

ومع أن بعض الدراسات أظهرت أن الطلاب الريفيين ليسوا مُعدّين للدراسة الجامعية بالدرجة نفسها، مقارنة بنظرائهم من الطلاب الذين يعيشون في المدن (Herzog & Pittman, 1995)، إلاّ أن نجاحهم في التعليم العالي، وفي مجال العمل لاحقًا، قد ارتبط ارتباطًا وثيقًا بالمناخ العام في مجتمعاتهم. كما أن توقّعات الطلاب والمعلّمين تتنوّع بشكل واسع من مجتمع قروي إلى آخر، وغالبًا ما تكون هذه التوقّعات محكومة بخبرة الراشدين. فإذا كان هناك عدد قليل من النماذج المهنية الرفيعة، وإذا كان أغلب الراشدين من خريجي الجيل الأول من المدارس الثانوية، فإن التوقّعات ستكون مختلفة تمامًا عن تلك الموجودة في مجتمع يضم نسبة عالية من المتعلّمين الذين يحملون درجات جامعية، أو شهادات بعد الثانوية، ويتقلّدون مراكز مرموقة بحكم الثقافة أو الموقع، كما ذكر باول ناكتيجال (Paul 1994, P. 27 Nachtigal,)، وهذه ليست أخبارًا مُبشّرة بالخير للمجتمعات التي تفقد أفضل موهوبيها.

المدارس

للمدارس الريفية تاريخ معقّد، فهي توجد في العديد من المجتمعات الصغيرة والمعزولة التي تُعدّ بؤرًا للنشاط، والتي تنظر إلى هذه المدارس بصفتها ملتقى لمناقشة الشؤون الاجتماعية والسياسية، لا مجرّد مكان لتعليم الطلاب فحسب. فسكان القرى كانوا يفتخرون بمدارسهم على مرّ السنين، كما اعتبروها محورًا من محاور التعريف بهم، وقاسمًا مشتركًا بينهم. وكما هو الحال بالنسبة إلى الحقائق العديدة في التربية، فقد أصبحت المدارس الريفية ضحية لتدوير الأفكار التربوية في هذه المدارس. فعلى سبيل المثال، وفي نهاية القرن العشرين، أرست المؤسسة التربوية الكثير من دعائم المدارس الصغيرة، مثل: الأعداد القليلة للطلاب، والمستويات الصفية المختلطة، والنظر إلى المجتمع كأنه غرفة صفية، كلّ ما سبق يمكن اعتباره أساليب مألوفة هذه الأيام. وفي أوقات أخرى، كانت المدارس الريفية والصغيرة تتعرّض للهجوم لأنها متخلّفة عن المدارس الأخرى، وليست صارمة بدرجة كافية. وباسم التحضّر والتطوّر الصناعي، أغلقت العديد من المدارس الريفية لصالح أنظمة موحدة وكبيرة (Reynolds, 1999). وفي الوقت الذي كانت فيه الانتقادات محقّة في بعض الأحيان، بخصوص جوانب الضعف في المدارس الريفية، إلاّ أنها في الغالب كانت ضيّقة الأفق، وغير مهتمة بالشكل الأمثل لتربية الطلاب في هذه المدارس.

وبالتزامن مع توحيد المؤسسات التربوية، أصبح وضع المعايير هو الاتجاه السائد للنماذج التربوية. ولأن طلاب المدارس، خاصة في المدارس الكبيرة، ومدارس المدن، يُصنّفون حسب الفئة العمرية، والقدرة، ولا يتعلّمون ضمن مجموعات من أعمار مختلفة؛ فقد أصبح من الضروري وضع منهاج محدّد. والمبدأ الأساس في وضع معايير المنهاج، هو أن يُقدّم منهاج محدّد للطلاب من الفئة العمرية نفسها، الذين يتقدمون بالسرعة ذاتها تحت إشراف معلّم مؤهّل تأهيلاً جيدًا. ولأن المدارس الصغرى لا تضم الأعداد الكافية من الطلاب ذوي القدرة أو الفئة العمرية نفسها، إضافة إلى افتقارها لأعداد كبيرة من المعلّمين؛ فإن توحيد هذه المدارس الصغيرة كان ضروريًا في كثير من الأحيان، لتحقيق أهداف الإصلاحيين التربويين. كما أن استحداث الحافلات المدرسية لنقل الطلاب، جعل تنقّل الطلاب بين المقاطعات المترامية الأطراف أكثر سهولة من ذي قبل. وبوجه عام، فقد دُمجت المدارس الموجودة في البلدات الصغيرة معًا لتصبح مؤسسات تربوية أكبر. وعليه، فقد أُلغيت مدرسة واحدة - على الأقل - في كلّ عملية دمج، أو توحيد للمدارس.

وقد استمرت عمليات الانتقال إلى مدارس أكبر وأفضل خلال القرن العشرين. ففي عام ١٩٣٠ على سبيل المثال، كان هناك نحو (١٢٨٠٠٠) مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي عام ١٩٩٦، أصبح عدد المدارس الحكومية (١٤٨٨٣) فقط (NCES,1998). أمّا بين عامي (١٩٤٠ - ١٩٩٠)، فقد انخفض عدد المدارس الابتدائية الحكومية الكلي بنسبة (٦٩٪)، حيث كان نحو (٢٠٠٠٠٠)، ثم أصبح قرابة (٦٢٠٣٧)، وذلك بالرغم من زيادة أعداد السكان في الفترة نفسها بنسبة (٧٠٪) (Cotton, 1996). وفي الوقت الحاضر، ومع أن كثيرًا من الناس (سواء الخبراء، أو العاديين) يتفهمون الضرر الذي يلحق بالمجتمع عندما تُغلق مدارسه، إلاّ أن هذه المدارس ما تزال تُغلق. والدافع وراء دمج هذه المدارس حاليًا هو اقتصادي أكثر ممّا هو متعلق بالمناهج. ففي غرب فيرجينيا، مثلاً، أُغلقت (٢٥٨) مدرسة من المدارس الحكومية، أو ما نسبته (٢٦٪) من المدارس منذ عام ١٩٩٠ حتى عام ١٩٩٨ (Strange, 1998). وقد كانت معظم هذه الإغلاقات بسبب متطلبات سلطة المباني المدرسية التابعة للولاية، التي طلبت إلى المدارس تلبية الحدّ الأدنى من المعايير المتعلقة بالحجم للحصول على التمويل اللازم لها. واليوم، تواصل المدارس الصغيرة النضال ضد دمجها في مدارس أخرى. وبالرغم

من ذلك، فقد تكون هذه هي الطريقة الوحيدة لتحافظ هذه المدارس الصغيرة على وجودها.

لقد استمر دمج المدارس على الرغم من وجود أدلة مقنعة بأن:

- حجم المدرسة الصغيرة يرتبط بنسب تسرّب أقلّ في المدرسة الثانوية.
- أداء الطلاب المحرومين اجتماعيًا واقتصاديًا أفضل في المدارس الصغيرة.
- مشاركات الطلاب في المدارس الصغيرة أفضل من غيرها (Cotton, 1996).

ومن المفارقات أيضًا، أن دمج المدارس ما يزال مستمرًا في الوقت الذي يبدي فيه عدد كبير من المدن اهتمامًا باستحداث مدارس داخل المدارس، واستعمال أساليب خلاّقة لإيجاد مجتمعات تربوية أصغر.

ميزات المدارس الريفية

لقد علّق كثير من المحللين على كيفية تضاؤل الفجوة الثقافية بين المناطق الريفية والمدن؛ نتيجة لمجموعة من العوامل، مثل: المواصلات، والتلفاز، ووجود مراكز التسوّق الكبيرة(Hobbs, 1994) . ومع ذلك، فما تزال المدارس في المناطق الريفية تتميّز ببعض الصفات الفريدة. فعلى سبيل المثال، تكون هذه المدارس – غالبًا - في مناطق معزولة، وبعيدة من الناحية الجغرافية عن المصادر، مثل: المراكز الثقافية، والجامعات، والمكتبات الكبيرة، وكذلك عن المدارس الأخرى. ويُلاحظ أن المعلّمين في هذه المدارس لا يمكنهم الاستفادة من الجامعات التي قد تزيد من مستوى تدريبهم، ولا تتوافر لديهم المصادر اللازمة التي تساعدهم على البحث، أو تطوير مناهجهم. كما أن الطلاب يتعرّضون لخبرات أقلّ من تلك التي يتعرض لها نظراؤهم من طلاب المدن. وفي الحقيقة، فإن الصفوف الصغيرة تحدّ من فرص الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الحصول على رفاق يماثلونهم في الميول والاستعدادات. إن هذه التحديات وما يشبهها تستدعي مراعاتها وإثارتها في النقاش الدائر حول تربية الموهوبين في المناطق الريفية.

فوائد التعليم الريفي

على الرغم من أهمية إدراكنا لوجود العديد من الصعوبات والعوائق التي تحول دون ممارسة المدارس الريفية أعمالها وأنشطتها على النحو المطلوب، فإن علينا ألاّ نتجاهل الفوائد الكثيرة التي تُوفّرها المدارس، مثل: الصفوف قليلة العدد، والصفوف التي تحوي طلابًا من أعمار مختلفة، والمدارس التي تكون ضمن مدارس أخرى، وخدمة المجتمع، فضلاً عن محاولة مدارس المدن الاستفادة من بعض المكوّنات والتجارب الناجحة في المدارس الريفية. ومع ذلك، فإن كثيرًا من هذه المميّزات والمكوّنات قد تقلّصت بعد دمج المدارس الريفية؛ ممّا دفعها إلى زيادة حجمها، وفقد روابطها بالمجتمع المحلي.

وفي دراسة مسحية لمعلّمي المناطق الريفية، تبيّن وجود كثير من الاستجابات التي ركّزت على مزايا المدارس الصغيرة (Colangelo, Assouline, & New, 1999). فقد أكّد كلّ من المعلّمين، ومديري المدارس، والأهل، والطلاب، والرؤساء المشاركين على الميزات الآتية في المدارس الصغيرة:

- المستوى المرتفع من التواصل بين الأطفال والبالغين.
- تفريد التعليم بصورة أفضل.
- التعلّم من خلال المشاركة والانخراط في المجتمع.
- المشاركة في كثير من الأنشطة والمناسبات المدرسية.

تُعدّ هذه الفوائد هي الأساس لا الاستثناء، ومن ثم، فهناك فرصة أكبر لطلاب المدارس الصغيرة للمشاركة في الفرق، وفي مجالس الطلاب، ولعب دور مهم في الأندية. كما أن لدى طلاب هذه المدارس إحساس متزايد بالانتماء. وقد أكّد العديد من المعلّمين والمديرين الذين شاركوا في المسح المذكور سابقًا سهولة مناقشة تقدّم طالب معين وحاجاته مع أعضاء الهيئة التدريسية، وفي بعض الأحيان، وضع خطة فردية للطلاب من ذوي الحاجات الخاصة. ويلاحظ أن مثل هذه الإجراءات لا تسير بالتلقائية والسلاسة نفسها كما في المدارس الكبيرة، حيث تزداد البيروقراطية والجمود، ويقلّ الوقت المخصّص لكلّ طالب.

تربية الموهوبين

كما هو الحال بالنسبة إلى الاتجاهات في التربية الريفية، فإن تربية الموهوبين شهدت تأرجحًا ونقصًا في الاهتمام من جانب المؤسسة التربوية. وسواء أُنظر إلى تربية الموهوبين بصفتها سلعة لا تُقدّر بثمن لكي يتم تمويلها ودعمها، أم كمجموعة نخبوية تستهلك المال من أكثر المشاريع أهمية؛

فقد كان هناك ردود أفعال قوية إزاء تربية الموهوبين في الولايات المتحدة. وبمرور السنين، فقد زادت النظريات والأبحاث من الوعي والاهتمام بتربية الموهوبين. وعلى أيّة حال، فإن الوصول إلى تعريف لمصطلح «موهوب» كان أمرًا معقّدًا كتعقيد تعريف « المدارس الريفية ». وقد وصف تقرير التقييم الوطني (Colangelo et al., 1999) الموهبة باعتبارها القابلية، و / أو الأداء الاستثنائي في واحد أو أكثر من المجالات ذات القيمة الاجتماعية.

تقاطع طرق

كما هو الحال بالنسبة إلى التربية الريفية، فإن تربية الموهوبين لم تستفد دائمًا من السياسات الإصلاحية. وقد كان التحرّك الحالي نحو إلغاء المساقات المتقدّمة والمسرّعة، وزيادة اعتماد التعلّم التعاوني أحد العوائق في وجه الطلاب الموهوبين، من وجهة نظر كثير من الخبراء في هذا المجال.

وقد ترافقت هذه الاتجاهات مع الاهتمام القديم المُتجدّد الذي يتعلق بالنخبوية. مع محاولاتنا إعطاء كلّ شخص فرصة عادلة، فإن المدارس الأمريكية غالبًا ما تتجاهل مواهب واحتياجات أكثر طلابها موهبة. وقد ذهب بعض النقاد إلى القول إن المدارس الأمريكية تقف - بشكل واضح- ضد القدرات العقلية المميّزة. ويقول كلّ من هاولي، وبندارفس (Howley and Pendarvis, 1995) في كتاب «خارج عقولنا »: «يتمثّل الجانب المظلم من التزام المجتمع بتزويد كلّ فرد بتعليم مدرسي مناسب وفاعل... في تدمير الموهبة، ولا يقتصر ذلك على الموهوبين فقط». ويتوقّع من الطلاب الموهوبين النجاح حتى بوجود العقبات، ودون توافر مساعدة خاصة. إن هؤلاء الطلاب ومعلّميهم وآبائهم متهمون دائمًا بأنهم من النخبة، وأنهم يستهلكون الموارد المخصّصة للأشخاص الذين لديهم احتياجات أكبر.

حالة تربية الموهوبين في المدارس الريفية والصغيرة

عند بحث التعليم الريفي جنبًا الى جنب مع تربية الموهوبين، تظهر بعض نقاط التشابه بينهما؛ فكلاهما لم يحصل على التمويل أو الاهتمام الكافي على المستوى الوطني. أمّا اليوم، فلدينا فكرة أفضل حول ما يدور لخدمة الطلاب الموهوبين داخل المدن، وهناك أيضًا نماذج كثيرة ناجحة للبرامج التي تخدم هؤلاء الطلاب.

وهذا لا يتوافر بالدرجة نفسها للآباء والمعلّمين والمربين الذين يحاولون جاهدين تحسين العملية التربوية للطلاب الموهوبين في المدارس الريفية. وكما هو معروف، فإن هناك محاولات من المدارس الريفية لتوفير كلّ ما يلزم لمساعدة طلابها الموهوبين. ومع ذلك، يبدو أن هناك محاولات قليلة لتطوير شبكة وطنية لتقديم خدمات مناسبة لهؤلاء الطلاب.

كما تتمتع المدارس في المناطق الريفية والبلدات الصغيرة بميزات كثيرة تتضمن الفوائد التي تُوفّرها المدارس الصغيرة للطلاب كافة، وهذه الميزات ذُكرت من قبل، مثل: الاهتمام الفردي بالطالب، والثقة والألفة بين الأفراد كافة في مجتمع المدرسة، فضلاً عن توفير فرص للمشاركة في مدى واسع من الأنشطة، بغضّ النظر عن مستوى المهارة (مثل: صحيفة أخبار المدرسة، والفرق الرياضية، ومجلس الطلاب) ، وكذلك المشاركة والالتزام من قبل أولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي.

لقد علّق كثير من الطلاب الموهوبين على ميزات كلّ من المدارس الصغيرة، والبلدات الصغيرة، ومنهم ويل نيدفيد (Will Nedved)، الذي يقطن في إحدى البلدات الصغيرة في أيوا، حيث قال: «استطعت تنفيذ مشروع دراستي المستقلة في سنة التخرّج حول الأوبرا؛ لأن جميع المعلّمين في المدرسة عرفوني، ووثقوا بي. لقد وضعت خطّة لمشروعي، وعرضتها على المعلّمين. ولأنهم علموا أنني يمكن أن أعمل جيدًا بالاعتماد على نفسي، فلم يتردّدوا في السماح لي بالمُضيّ قُدمًا في هذا المشروع، وقد كان ذلك الأكثر إثارة وتحديًا بالنسبة إليّ في المرحلة الثانوية» (Colangelo, et al., 1999).

لقد كسب نيدفيد (٥٠٠٠) دولار، هي الجائزة المدرسية للكتابة والفنون، ودُعي إلى واشنطن لتقديم الأوبرا التي ألّفها. وبهذا الخصوص، قال توم سكوزنكي (Tom Skuzinski) وهو من مدينة ريد / متشجان، الذي تأهّل للأدوار النهائية في الاستحقاق والجدارة الوطنية، إنه يقدر الدعم والأمان الذي قدّمه له مجتمعه الصغير، كما قال إنه تلقى - في بعض الأحيان - بطاقات تهنئة كثيرة من أشخاص لا يعرفهم نهائيًا في البلدة (Colangelo, et al., 1999, p.37). ومع أن مثل هؤلاء الطلاب قد يحصلون على دعم أكبر من الزملاء والمعلمين في المدارس الكبرى، إلاّ أنهم يستمتعون كثيرًا بمميّزات مدارسهم الصغيرة.(Colangelo, et al., 1999)

تعتمد التأثيرات المباشرة في طلاب المدارس الريفية على التغيّرات ضمن هذه المدارس. ولفهم ذلك، فإن هدفنا لا يقوم على «تمدين» المدارس الريفية لجعلها مثل مدارس المدن تحت ذريعة تربية الموهوبين، بل من أجل العمل على توفير الفرص التربوية المناسبة للطلاب الموهوبين، مع المحافظة على سلامة المدارس الريفية وكينونتها.

الكتابات الخاصة بموهوبي المدارس الريفية

نشر مركز بيلين - بلانك (Beline–Blank)في جامعة أيوا تقريرين مهمين، ركّزا على قضايا الطلاب الموهوبين في المدارس الريفية: الأول بعنوان» تربية الموهوبين في المدارس الريفية: تقييم وطني» (Colangelo et al., 1999)، والثاني بعنوان «أصوات الموهوبين من الريف الأمريكي» (Colangelo at al., 2001). وبوجه عام، يمكن اعتبار هذين التقريرين استثناء من التقارير القومية للتعليم. وعلى عكس التقارير الشاملة، والتاريخ الذي كُتب على نحو منفصل عن التربية الريفية وتربية الموهوبين، لا يوجد هناك خطوط عامة متبعة حول كيفية تقديم الخدمات للطلاب الموهوبين من ذوي التحصيل المرتفع في المدارس الصغيرة والمدارس الريفية في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي السياق نفسه، فإن ما كُتب حول موضوع الموهبة والتربية الريفية يُعدّ قليلاً.

من جهة أخرى، فقد تحدّث نيولاند (Newland, 1976) في فصل كامل عن العقبات التي تحول دون تزويد الطلاب الموهوبين بمهمات تتحدى قدراتهم في المناطق الريفية، ووضع مجموعة من البدائل لتحقيق ذلك. وبعد عقدين من الزمن تقريبًا، حدّد سبيكر (Spicker & Poling, 1992; 1993)، وكذلك بيرتو (Piirto, 1994) – باختصار - حاجات الشباب الموهوبين في القرى.

تُعدّ التكنولوجيا أحد موضوعين رئيسين من الموضوعات التي تتكرّر عند الحديث عن الدراسات التي تناولت الموهوبين في المقاطعات الريفية. وقد اهتم المؤلفون، على نحو متزايد، بوصف طرائق إيصال المواد المتقدّمة للطلاب الموهوبين المعزولين في هذه المناطق، مثل: الإنترنت، والرسائل الإلكترونية، وعقد المؤتمرات عن بُعد، وغيرها. أمّا الموضوع الآخر الذي لا بُدّ من التطرّق إليه، فهو يندرج تحت العناوين التي تخص مقالات السير الذاتية، وهي تقارير تتحدث عن التحديات التي تواجه كلاً من الأطفال والبالغين الموهوبين في أثناء دراستهم، وتُركّز على التقدّم الفردي، أو التقدّم في البرامج.

لكن الأفكار الواردة في المقالات التي تناولت التكنولوجيا تصبح قديمة بسرعة، كما هو حال البرامج والأجهزة التي تصفها. ومع أن التكنولوجيا تُعدّ – بصورة عامة - أحد الأساليب الشائعة التي تُسهم – على نحو متزايد – في خدمة الطلاب الموهوبين في المناطق الريفية، إلا أن الأساليب المتنوّعة في نقل المعومات هي في تغيّر مستمر، ممّا يضع تحديات كثيرة أمام الطلاب. إن طبيعة التطوّر التكنولوجي السريع الذي يتضمن انتشار الإنترنت، وتطوّر الأجهزة التكنولوجية، يُفسّر صعوبة وجود كتابات تغطي هذا الموضوع على نحو دقيق.

كما تُؤثّر قضية التوقيت كذلك في المجموعة الثانية من المقالات التي تتبنى برامج معينة. وكما صرّح كولانجيلو، وآخرون (Colangelo et al., 2001)، عندما حاولوا مع المعنيين بالبرامج المخصّصة للموهوبين في المقاطعات الريفية التي ذُكرت في تقريرهم عام ١٩٩٩: «لا أحد من المستجيبين كان لديه ما يضيفه إلى التقرير. كما أن كلّ مدرسة تخلّت عن برامجها منذ مدّة طويلة، ربّما لأن الأشخاص المسؤولين عن توجيهها وإلهامها قد غادروا مسرح الأحداث، وكذلك بسبب نقص الدعم اللازم لتوفير الأنشطة الإضافية للطلاب «.

التحديات

كما ذُكر سابقًا، فإن مركز بيلين - بلانك – (Beline – Blank) أصدر سلسلة من التقارير التي تبحث في كيفية تقديم الخدمات اللازمة للطلاب الموهوبين في المناطق الريفية. وقد تحدّث التقرير الأول (تربية الموهوبين في المدارس الريفية: تقييم وطني) عن كلّ من الموهبة، والتربية الريفية، وكيفية تفاعلهما مع بعضهما بعضًا. كما تضمن هذا التقرير عددًا من الرسوم البيانية والإحصائيات التي تُسلّط الضوء على الظروف المؤثّرة في المدارس والطلاب، في أكثر عشرين ولاية ريفية بالولايات المتحدة. وكجزء من التقرير، فقد طُبّق مسح على المربين في المناطق الريفية، للوصول إلى فهم أفضل لنوعية الحياة في المدارس الريفية، وما يخصّ الموهبة. وكما أشار التقرير، فإن المدارس الريفية اليوم، التي تحاول أن تخدم الطلاب الموهوبين والمتفوقين، تواجه تحديات كثيرة. وفي المقابل، فإن قلّة من المدارس الخمسين التي شملها المسح في تقرير عام ١٩٩٩، وفّرت

برامج للموهوبين. أمّا بالنسبة إلى المدارس الثانوية، فقد ركّزت على الإحلال في مساقات متقدّمة.

وفي كثير من الحالات، حُدِّد الطلاب الموهوبون في الغالب بسبب قوانين الولاية التي تتطلب تحديد مثل هؤلاء الطلاب، لكنّ البرامج المتوافرة كانت قليلة. وقد أشار معظم الطلاب إلى أن الخدمات التي كانت تُقدّم لهم، وأُضيفت إلى برنامجهم العادي، استخدمت كأعذار لمغادرة الصفّ لا كفرص إيجابية مفيدة.

لقد أشار المعلمون والإداريون والطلاب والإحصاءات الحكومية إلى التحديات التالية التي واجهت المدارس الريفية:

- نقص المصادر في المجتمع، مثل: المتاحف، والمكتبات، والمعلّمين المحترفين.
- قلّة وجود الأقران الموهوبين من الفئة العمرية نفسها.
- قلّة الوقت المتوافر للطلاب للالتحاق بالبرامج الإضافية، مثل دراسة المساقات التي تُوفّرها الجامعة الموجودة في المنطقة.
- صعوبة إيجاد المعلّمين وتوظيفهم، خاصة ذوي الخبرة، والتدريب المتقدّم.
- قلّة الإحلال في الصفوف المتقدّمة، والتركيز المُفرط على المساقات التي تُوفّرها جامعة المقاطعة للطلاب الموهوبين.
- التدريب غير الكافي للمعلّمين والإداريين في موضوعات تربية الموهوبين.
- محدودية المناهج بسبب وجود مجموعات صغيرة من الطلاب الموهوبين، وكذلك الحاجة إلى الصفوف العلاجية التي تستنفد وقت المعلم ومصادره.
- الاتهام « بالنخبوية» من قبل أفراد المجتمع.
- الإحساس بالعزلة من قبل المعلّمين الذين استعملوا طرائق مختلفة لخدمة الطلاب الموهوبين والمتفوقين.
- « يوجد لمدير التعليم طفلان في برنامج الموهوبين والمتفوقين، كما أن هناك ابنة لأحد المديرين في هذه البرامج أيضًا؛ لذا، فإنهما يؤيدان هذه البرامج بشدة. أمّا بالنسبة إلى أعضاء هيئة التدريس، فتلك قضية أخرى؛ إذ إن هناك مدرِّسين يخشون الطلاب الموهوبين، وهم لا يرون سببًا وجيهًا لتقديم خدمات خاصة لهم، وقد يتذمّرون لأنهم لا يستطيعون تعليم هؤلاء الطلاب. للطلاب الموهوبين حاجات خاصة، وكلما زادت قدرتهم، زادت مشكلاتهم العاطفية، لكنّ متعلّمين كثيرين لا يدركون هذا الواقع». جين سلاي، معلّمة ومُنسِّقة برنامج للموهوبين.

التغلّب على التحديات

أصوات من الموهوبين الريفيين الناجحين

يُركّز التقرير الصادر عن مركز بيلين-بلانك (Beline Blank)– في عام ٢٠٠١، بعنوان «أصوات موهوبين من الريف الأمريكي»، على المدارس والمربّين المميّزين الذين تمكّنوا من التغلّب على التحديات التي واجهت المدارس الريفية، ومدارس البلدات الصغيرة. هؤلاء هم المربّون الذين تمكّنوا من تطوير برامج فاعلة لخدمة طلابهم الموهوبين والمتفوقين؛ للإبقاء على هويتهم الريفية. هناك ست مدارس عبر الولايات المتحدة الأمريكية تحدّث عنها هذا التقرير، هي: مدرسة جاكسون ريفر جوفرنر، فرجينيا، ومدرسة مقاطعة كيناي بنينسولا بورو، ألاسكا، ومدرسة الأمريكيين الأصليين الإعدادية، نيومكسيكو، ومدرسة مدينة نيفادا للفنون، كاليفورنيا، ومدرسة إداليا الثانوية، كولورادو، ومدرسة مقاطعة أكرون وست فيلد، أيوا.

- ما الذي تشترك فيه قصص النجاح السابقة؟
- معلّمون وإداريون يتمتعون برؤية وشخصية عظيمة، والتزام شخصي عالٍ.
- برامج توافرت فيها معايير ومرونة لتطوير التفوق الاستثنائي.
- وجود طلاب استثنائيين بحاجة إلى برامج خاصة.
- مقاطعات ريفية وبلدات صغيرة لديها خيارات محدودة.

وعلى الرغم من ذلك، يجب الانتباه إلى أن هذه المدارس لا تخدم الطلاب كافة أو أشكال الموهبة جميعها. ونظرًا لأنها صغيرة الحجم، وتمتاز بمصادرها المحدودة؛ فقد اختارت كلّ من هذه المجتمعات التربوية خدماتها الملائمة. وهناك في الغالب معلّمون يقودون الآخرين إلى الطريق الصحيح من أجل إنجاح هذه البرنامج. وفي حالات أخرى، فإن الطبيعة المميّزة، وخلفية المجتمع المحلي هما اللتان تُحدّدان اتجاه

المدارس وحاجاتها. وهناك إشارات إلى أن النتائج كانت مدهشة. فعلى سبيل المثال، تبيّن أن المدارس التي تُركِّز على برامج الكتابة المحكمة، تتوافر فيها خيارات أقلّ في الرياضيات والعلوم، في حين أن مدارس المقاطعات الكبيرة التي تحتوي على برامج في العلوم والتكنولوجيا، لا تُقدّم – عادة - برامج خاصة مشابهة في الفنون.

الخلاصة

ما يزال هناك الكثير من العمل الذي لا بُدّ من إنجازه لبناء برامج أفضل لخدمة بعض الطلاب الموهوبين ممّن يعيشون في مقاطعات ريفية. وكما حدّدنا التحديات، فلا بُدّ من الاحتفاء بالمدارس الريفية التي خدمت طلابها الموهوبين بصورة إبداعية، وأن نتوقّع منها أكثر من ذلك. إن الهدف الرئيس هو تحقيق التكامل في تربية الموهوبين في مدارس المناطق الريفية، مع المحافظة على الميزات المتأصلة في المجتمع الريفي، وهذا هدف يستحق أن نُخصِّص له وقتنا وطاقاتنا.

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. ما أهمّ التحديات الناجمة عن تسمية المدرسة بالريفية؟

٢. وضِّح أهمّ الميزات المتأصّلة في مدارس الريف.

٣. بينما يلتحق ملايين الطلاب بالمدارس الريفية، يُنظر إلى قضايا المدارس الريفية على «أنها غير مرئية»، لماذا؟

٤. ينظر بعض الناس في المناطق الريفية إلى تربية الموهوبين بصفتها مصدر تهديد. ما الأسباب التي يمكن أن تجعل من تربية الموهوبين مصدر تهديد للمدارس الريفية؟

٥. ترتكز الفلسفة في هذا الفصل على أن تربية الموهوبين قد تكون متضمنة في المدارس الريفية دون أن تُشكِّل خطرًا على الريفية. ما الذي يعنيه ذلك؟ هل يمكن تحقيق هذا الأمر برأيك؟ هل توافق المُؤلِّفين الرأي؟

REFERENCES

Beeson, E., & Strange, M. (2000). Why rural matters: The needs for every state to take action on rural education. *Journal of Research in Rural Education*, 16, 63-69.

Colangelo, N. (2001). *Gifted education in rural schools.* Keynote Presentation at the Wallace Family National Conference on Gifted Education in Rural Schools at The" University of Iowa, Iowa City, IA.

Colangelo, N. Assouline, S. G., & New, J. K. (1999). *Gifted education in rural schools: A national assessment.* Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & New, J. K. (2001*). Gifted voices from rural America.* Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa.

Cotton, K. (1996). School size, school climate, and school performance. School Improvement Research Series, SIRS [On-Line]. Close up #20 Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Cross, T. L., & Dixon, F. A. (1998). On gifted students in rural schools. NASSP Bulletin, 82, 119-124.

Gentry, M., Rizza, M. G., & Gable, R. K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45, 115-129.

Herzog, M. J. R., & Pittman, R. B. (1995). Home, family, and community: Ingredients in the rural education equation. Phi Delta Kappan, 113-118.

Hobbs, D. (1994). The rural context for education: Adjusting the images. In G. Karim & N. Weate (Eds.), Toward the 21st century: A rural education anthology. Rural school development outreach project. Volume 1 (pp. 5-22). (ERIC Document No.: ED 401073). [Oak Brook, IL]: NCRL; [Washington, DC]: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

Howley, C., Howley, A., & Pendarvis, E. (1995). *Out of our minds: Anti-intellectualism and talent development in American schooling.* New York: Teachers College Press.

Jones, E. D., & Southern, W. T. (1992). Programming, grouping, and acceleration in rural school districts: A survey of attitudes and practices. *Gifted Child Quarterly*, 36, 112-117.

Nachtigal, P. (1994). Rural education in a period of transition: Are the public schools up to the task? In G. Karim & N. Weate (Eds.*), Toward the 21st century: A rural education anthology. Rural school development outreach project.* Volume 1 (pp. 23-35). (ERIC Document No.: ED401073). [Oak Brook, IL]: NCRL;

Washington, DC]: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center, c. 1994.

National Center for Education Statistics. (1998). Th eschools and staffing survey (SASS) and teacher follow-up survey (TFS) CD-ROM: Electronic codebook and public-use data for three cycles of SASS and TFS. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Newland, T. E. (1976). The gifted in socio- educational perspective. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Piirto, J. (1994). Talented children and adults: Their development and education-. New York: Macmillan.

Reynolds, D. R. (1999). There goes the neighborhood: Rural school consolidation at the grass roots in early twentieth-century. Iowa City, IA: The University of Iowa Press.

Seal, K. R., & Harmon, H. L. (1995). Realities in rural school reform. *Phi Delta Kappan*, 77, 119-124.

Spicker, H. H. (1992). Identifying and enriching rural gifted children. Educational Horizons, 70, 60-65. Spicker, H. H, & Poling, N. (1993). Identifying rural disadvantaged gifted students. Project SPRING. Washington, DC: Department of Education.

Spicker, H. H., Southern, W. T, & Davis, B. I. (1987). The rural gifted child. Gifted Child Quarterly , 31, 155-157.

Stern, J. (Ed.). (1994). The condition of education in rural schools. Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.

Strange, M. (1998). Does consolidation deny rural kids equal access? Rural matters: The Rural Challenge News, 5-6. [http://www.ruralchallengepolicy.org/rm/rmspring98/spring05 .html.]

Whooley, E. (1999). A raw deal for rural schools. *NEA Today*, 17, (6), 8-16.