مسابقات للطلاب الموهوبين والنابغين: قضايا التميز والمساواة

تريسي ل. ريلي وفرانسيس أ. كارنيس

مقدمة

توفر المسابقات للطلاب الموهوبين والنابغين الفرص للتنافس أو الأداء، وإظهار قدراتهم ومواهبهم الخاصة، وقد ظلت على هذا النحو، لفترة طويلة حجر الزاوية في تعليم الموهوبين. أما الطلاب الموهوبون والنابغون، من بين المشاركين الآخرين جميعاً، فيمكنهم المشاركة في المسابقات التي تزيد من قدراتهم في الجوانب الأكاديمية، والفنون الجميلة والأدائية، والقيادة، والتعلم الخَدَمي[1] (Karnes & Riley, 1996, 2005; Riley & Karnes, 1998/1999; 1999)، وألعاب القوى. وأوضح كل من ريلي وكارنيس (Riley & Karnes, 1998/1999) أنه بالنسبة للطلاب الموهوبين والنابغين، تضع المسابقات مواهبهم على محك الاختبار، مما يتيح لهم الفرصة لإظهار قدراتهم الخاصة، وبعمل ذلك، يحصلون على الاعتراف والتقدير. وأوضح كامبيل وواغنر وولبيرغ (Campbell, Wagner, and Walberg, 2001): أيضاً أنه «يمكن لنا أن نهيئ ساحة يسمح فيها للأفراد بأداء بعض المهام، أو مجموعة من المهام مع الذين يجري اختيارهم بوصفهم مؤهّلين يُصنّف أداؤهم بأنه استثنائي، بحسب أي تعريف أو معيار» (ص، 524). وبهذه الطريقة، يمكن أن تؤدي المسابقات دوراً مزدوجاً: اكتشاف القدرات والمواهب الخاصة، وكذلك توفير التدابير الخاصة بتطورهم (Riley & Karnes, 1998/1999).

---

1 التعلم الخدمي Service Learning هو طرق تعليم/تعلم يقدم من خلالها الطلاب خدمات ذات قيمة للمجتمع لمساعدتهم على فهم أفضل لما كانوا يتعلمونه في مقرراتهم الدراسية. هذا التعلم يركز على التفكير الناقد وحل المشكلات وتنمية الشخصية والمسؤولية المجتمعية- المراجع.

obeikandl.com

ويمكن أن تكون المسابقات محلية، وإقليمية، ووطنية، أو دولية، وتتراوح بين برامج على مستوى المدرسة إلى برامج على مستوى العالم. ويمكن أن تُصمّم المسابقات ليشارك فيها الطلاب بصورة فردية أو جماعية. ووصف كامبل وآخرون (Campbell et al. 2001) ثلاثة أنواع من المسابقات، هي: فرق من الطلاب الموهوبين، مشروعات بحثية مستقلة طويلة الأجل، واختبارات تعرُّف المواهب الاستثنائية. وعلاوةً على ذلك، تمتد المسابقات لتشمل الكثير من مجالات الموهبة، وتوفر أيضاً منبراً لمجموعة من التحديات الإبداعية.

ومن الأمثلة على المسابقات التي تلبي الكثير من هذه المعايير، برنامج حل المشكلات المستقبلية الذي طوّره الدكتور بول تورانس في عام 1974 Paul Torrance (Future Problem Solving Program , 2003). ويخدم هذا البرنامج لآلاف من الطلاب في أنحاء العالم كافة. وهو يقدم كلاً من الخيارات التنافسية وغير التنافسية، بما في ذلك الحل الجماعي للمشكلات، وحل مشكلات المجتمع، وكتابة المشاهد. ويكون برنامج حل المشكلات المستقبلية مفتوحاً للطلاب كافة من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، ويدمج في المناهج الدراسية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين في الكثير من المدارس. ومن ناحية أخرى، لا يشترط انضمام المدارس من أجل المشاركة (Hume, 2001)، وأن حل المشكلات المستقبلية أيضاً، كسائر المسابقات، ينبغي ألا تقدم خدمتها مثل برامج الموهوبين والمتفوقين، بمعزل عن سلسلة متواصلة من طرق التسريع والإثراء. ووجدت فولك (Volk, 2006) من خلال دراستها لبرنامج حل المشكلات المستقبلية في أستراليا، أن الطلاب الذين شاركوا في المسابقة اكتسبوا تقديراً عميقاً للمهارات المتعلقة بحل المشكلات، ونقل هذه المهارات إلى الحياة اليومية. واقترح ما يزيد على 81% من الطلاب الذين شملهم المسح بعد خمس سنوات من مشاركتهم، أن البرنامج أثّر بصورة إيجابية في قدراتهم على التفكير في أن المشكلات المجتمعية قابلة للحل. وأسفر تكرار الدراسة في الولايات المتحدة عن نتائج مماثلة (Woythal, 2002).

ويظهر جدول (1.8) نماذج من مسابقات أخرى يمكن تبسيطها داخل المنزل أو المدرسة أو المجتمع الأوسع.

المسابقات بوصفها أساساً للتدريب من أجل التميز

تسعى المسابقات إلى الاحتفاء بالتميز، وتشريفه، وتقديره والاعتراف به، في حين تتطوّر الإمكانات في الوقت نفسه. إن التأمل في الأفعال المستعملة في وصف أهداف المسابقات

جدول 1.8
عينات من مسابقات للطلاب الموهوبين والمتفوقين

خطة مسابقة بيز Biz Plan Competition

Independent Means Inc., 126 East Haley St., #A16, Santa Barbara, CA 93101
http://www.independentmeans.com/irni/dollardiva/bizplan

تمنح هذه المسابقة الفرصة للفتيات المراهقات لزيادة إدراكهن للمفاهيم، والوسائل، ولمسؤوليات امتلاك المشروعات التجارية، مع تدوين أحلامهن بصورة منظمة على الورق.

فلسفة الفوز الساحق للأطفال Kids Philosophy Slam

Kids Philosophy Slam, P.O. Box 406, Lanesboro, MN 55949
http://www.philosophyslam.org

تمنح هذه المسابقة الأطفال القدرة على التعبير، وتشجعهم على التفكير من خلال توظيف قدراتهم الإبداعية عبر المنتديات الفلسفية، وتُبرز إبداعهم من خلال نموذج يمثل عملاً فنياً أصيلاً، مثل الرسم، المقالة، النشيد، وغيرها من الأعمال الفنية.

منافسة جون ف. كينيدي للمقال الشجاع

John P. Kennedy Profile in Courage Essay Contest
John F. Kennedy Library, Profile in Courage Essay Contest, Columbia Point, Boston, MA 02125 http://www.jfkcontest.org

يكتب طلاب المدارس الثانوية مقالاً مقنعاً حول معنى الشجاعة السياسية، للتعلم والإلهام فيما يتعلق بالمسؤولين الأميركيين المنتخبين، في الماضي أو الحاضر، ممن حاولوا أن يحدثوا تغييراً في العالم.

تابع جدول (1.8)

obeikandi.com

منافسة موقع News Currents في الرسم الكاريكاتوري الافتتاحي

NewsCurrents Student Editorial Cartoon

Contest Knowledge Unlimited Inc., P.O. Box 52, Madison, WI 53701

http://www.newscurrents.com

يمكن أن يعرض الشباب الصغار تفكيرهم المعقّد ومهارات الاتصال عبر الرسم الكاريكاتوري الصحفي.

ملصق نادي الليونز للسلام العالمي The Lions International Peace Poster

Lions Clubs International, 300 W. 22nd St., Oak Brook, IL, 60523–8842

http://www.lionsclubs.org/EN/content/youtLpeace.poster.php3

يمنح الشباب الفرصة للتعبير عن أفكارهم المتعلقة بالسلام العالمي من خلال عمل فني أصيل.

منافسة عمل بطاقة تهاني للشباب «أطفال يساعدون الأطفال»

"Kids Helping Kids" Youth Action Greeting Card Contest

United States Committee for UNICEF, 333 E. 38th St., New York, NY 10016

http://www.unicefusa.org

يصمّـم الأطفال بطاقات تهنئة لتصوير فكرة أنه على الرغم من أن الأطفال ينتمون إلى بلدان مختلفة، لكنهم في حاجة إلى الأشياء نفسها من أجل البقاء والنمو.

جوائز المجتمع لروح التعقل Prudential Spirit of Community Awards

Prudential Spirit of Community Awards, 751 Broad Street, 16th Floor, Newark, NJ 07102

http://www.prudentiaLcom/community/spirit

يُميَّز الطلاب من المدارس المتوسطة والثانوية نظير الخدمة المثالية لمجتمعهم.

الـواردة في كتـاب كارنيـز وريلـي (Karnes and Riley, 2005) توضح هـذه الأهداف المزدوجة: التشجيع، المكافأة، الدعم، الاعتراف، الزيادة، التعزيز، التكريم، التحفيز، الاكتشاف، والاختبـار،.. إلخ. ويُشار إلى التميز excellence أيضاً بالكثير من المرادفات المستخدمة في الحكـم على المعايير، مثـل بارز، إبداعي، جدارة، تميز، دقة، وما شابه ذلك. ويكافح منظمو المسابقـات من أجل تشجيع التميز. ويشير كامبل وآخرون (Campbell et al. 2001) إلى أن المسابقات تعمل بناءً على خمسة افتراضات يمكن بحثها في ضوء التميز على النحو الآتي:

1. يحتاج الطلاب الموهوبون والمتميـزون إلى اكتشافهم مبكراً؛ وعليه يظهر التميز في مرحلة الشباب، ويتعيّن تنميته والاحتفاء به.
2. المسابقـات مطلوبـة من أجل سـدّ فجوة افتقـار المدارس إلى خبـرات المناهج المتمايـزة المخصصة للطلاب الموهوبيـن والمتفوقين؛ وعليه يتحقق التميز من خلال المحتوى المتمايز، والعمليات، والمنتجات عبر مجموعة واسعة من الطرق.
3. سوف تستقطب المسابقات الطلاب ذوي المواهب غير العادية؛ لذا يُعد التميّز دليلاً بحد ذاته، ويحفّز الشباب الموهوبين والمتفوقين إلى تطوير إمكاناتهم بصورة أكثر.
4. ستُحفّز المسابقات النمو المبكر للمواهب؛ وبالآتي يمكن تحديد الطلاب الموهوبين والمتميزين للوصول إلى معايير التميز.
5. عندما تتطور المواهب، يُتوقع أن تسهم في المجتمع؛ وعليه يمكن للطلاب الموهوبين والمتفوقين أن يسهموا بصورة متميزة من أجل تحسين مستقبل عالمنا الحالي.

وبالآتـي، تفترض المسابقـات أن التميز يمكن تحقيقه، وهوأمـر مرغوب فيه. وتعترف المسابقـات بالتميز وتطوّره لدى طلابنـا الموهوبين والمتفوقين؛ لذا يمكنها «المساعدة على امتصاص أي عداء من الجمهور تجاه الأطفال الموهوبين، وإضفاء شرعية على عملية تقديم الخدمات المناسبة لهم» (برلمان كومونويلث أستراليا The Parliament of the Commonwealth of Australia 8891، القسـم 4.76). واتفق ريلي وكارنيس (Riley & Karnes, 1999) على أن المسابقات يمكن أن ترتقي بالصورة العامة للطلاب الموهوبين والمتفوقين وبرامجهم التعليمية.

وتتمثل المخرجات الناجحة للمسابقات، أو الفوز، بما يسميه الرياضيون تميزاً في الأداء؛ ولكن المسابقات تزوّد الطلاب أيضاً بفرصة تطوير صفات التميز الشخصية. ويتطلب التميز الشخصـي من المتسابقين التركيز ليس فقط على الجائزة بـل على العملية أيضاً، حيث تُعدّ كيفيـة أداء الفـرد مقياساً أفضل علـى التميّز من الفوز. وعلى الرغم مـن أن الفوز بالجائزة الأولـى يمثل الهدف الأسمى، لكـن يتعيّن أن ينصبّ التركيز على فكـرة أن المشاركة في حدّ ذاتها تمثل الفوز.

يتعلـم الطـلاب كيفية التعامل مع الاختلافـات من خلال الوجود في بيئـة تنافسية، مع الدعم الكافي والكفاح نحو التميز، وتقبّل الفشل والإحباط، وتعرّف إمكاناتهم. ويمنح الطلاب المتنافسون الفرص لاختبار طعم التحديات التي تواجه العالم في كل يوم. وعلاوةً على ذلك، يمكن أن يكتسب الطلاب المنافع الآتية:

1. الرضا من خلال تحديد الأهداف وإدارتها.
2. تعزيـز مهارات التعلم الموجه ذاتيّاً؛ وحسّ الاستقلالية؛ ومهارات العمل الجماعي التعاوني؛ والمحتوى؛ والعملية؛ وتطوير المنتج؛ والفهم الشخصي والاجتماعي.
3. فرصـ العمل مع الآخرين من ذوي القدرات المماثلـة، وتبادل الأفكار على انفراد والتمتع بالتحديات الجديدة.
4. تعلّم كيفية تحديد معاييـر التميز، وتقويمها، وتمييزها (Davis & Rimm, 1998; Riley & Karnes, 1998/1999, 1999)

ودافـع كروبر (Cropper, 1998) عن استعمـال المسابقات بوصفها أداة فعالة لتحقيق مكاسـب تحفيزية قصيرة وطويلة الأجل. وبصورة مماثلـة، استنتج ريلي وكارنيس (Riley & Karnes, 1999) أن المسابقـات يمكنهـا أن تخدم بوصفها شعلـة تحفيزية. وأوصى غونديك (Gondek, 2005) بالمسابقات من أجل الفتيات، وبصورة خاصة من طلاب الأقليات، بوصفها وسائـل لتعزيز المساواة بيـن الجنسين في العلوم والرياضيات. ومن المهم علاوةً على ذلك، الإشـارة إلى أن هذه جميعاً تُعدُّ منافـع متوقعة، في حين أشار كامبل وزملاؤه (Campbell et al. 2001)، وروجـرز (Rogers, 2002)، وأولزيسكي – كوبيليوس (Olszewski–Kubilius, 2003)، إلى وجود ندرة في الأبحاث المتعلقة بفعالية المسابقات في تلبية الحاجات الاجتماعية والوجدانية والفكرية الفريدة للطلاب الموهوبين والنابغين.

ومع ذلك، تزوّد المسابقات الطلاب بالكثير من الفرص لتنمية التميز. وسيتعلم الطلاب المزيـد عن أنفسهم وقدراتهم ومواهبهـم الخاصة من خلال المشاركة في المسابقات، منها علـى سبيل المثال الدراسات الاستعادية للفائزيـن بأولمبياد الفيزياء والكيمياء، حيث التحق أولئك الطلاب من المرحلة الثانوية بجامعات مرموقة، وحصل الكثير منهم على درجات علمية،

والتحقـوا بالدراسات العليـا (Campbell et al. 2001). وفي الواقـع، كان نحو نصف الذين شاركوا في الدراسة من أصل مئتين وتسعة وعشرين طالباً، ملتحقين بدراسات الدكتوراة.

وقـال أغلب أولئـك الطلاب وأولياء أمورهم إن إنجازاتهـم ومواهبهم تعزّزت من خلال مشاركتهم في المسابقات. وذكروا أيضاً أن المسابقات ساعدتهم على زيادة وعيهم بالفرص التعليمية والوظيفية. وأما بالنسبة لكثير من هؤلاء الطلاب، فقد أكدّت مشاركتهم في المسابقات على مواهبهم وإمكاناتهم، وساعدتهم بصورة موضوعية على فهم إمكاناتهم المميزة.

ويمكـن للمسابقات أيضاً أن تخدم كوسائل لإكساب الطلاب التعلم الموجّه ذاتياً، الذي يجعـل الطـلاب أكثر مسؤولية في تخطيـط أهدافهم وتحقيقها. ويمكن أيضـاً زيادة مهارات الدراسـة والعمـل من خلال المشاركة (Fletcher, 1995). وتتضمـن هذه المهارات ما يأتي: إدارة الوقـت، الاتجاهات الآتية، الالتزام بالمواعيـد، لقاء أفراد جدد ومختلفين، التخطيط، وتحمّـل المسؤولية. ويمكـن للمسابقات أن تعزّز اهتمامات الطـلاب، بإتاحة الفرص أمامهم للاستفادة من الاهتمامات الحالية، وتشكيل اهتمامات أخرى جديدة.

ويمكـن تحسين فهـم الطلاب من خلال توفير فرص للتنافـس فيما بينهم. ولكن الأهم مـن ذلك، ينبغي تحدي معارفهـم ومهاراتهم وزيادتها من خلال التنافـس في مقابل معايير المحتـوى والعمليات وتميز المنتـج (Curran, Holton, Marshall, & Haur, 1991/1992). مثـلاً، يتنافـس الطلاب في المسابقـات الرياضية في حل مشـكلات رياضية، ويكافحون من أجـل إيجاد حلول دقيقة. ويقوّم أداء الطلاب في المسابقـات مقابل معايير يضعها المعلمون ويحكّمونهـا، بالإضافة إلى خبراء من المجال، سواء أكانوا علماء، أوممثلين، أورجال أعمال، أو قادة المجتمع المدني (Riley & Karnes, 2005).

المسابقات بوصفها أساساً خصباً للمشكلات المرتبطة بالمساواة

يمكـن للتجارب الواقعية التي تعرضها المسابقات أن تتضمن مخرجات سلبية محتملة. فقد أشار ديفيس وريم (Davis and Rimm, 1998) إلى التوتر ومشاعر الفشل على أنها نتائج للمنافسـة الشديدة. وعلى الرغم من أن النجاح فـي المسابقات يمكن أن يساعد على تحفيز

الطـلاب، وجعلهم يسعـون وراء المزيد، لكن الفشل في تحقيق النجـاح أو البحث عن الكمال يمكن أن يكون ضارّاً. وقد أنحى كروبر (Cropper, 1998) باللائمة عن هذه التأثيرات السلبية علـى التخطيط الضعيف للأهداف التنافسية، واقترح مجموعة من الإستراتيجيات المنهجية لتثبيط السلبية أو منعها.

وتعتقـد ريـم (Rimm, 1986) أن المسابقات يمكن أن تؤدي إلـى تدني التحصيل لدى الطـلاب، خاصة الذين يتعاملـون مع التنافس على نحـوٍ ضعيف. ويمكن أن تكـون المنافسة الشديـدة والتركيز الكبير على الفوز مُدمّراً؛ لذا، فهـي تعتقد أنه يتعين تشجيع الطلاب على التنافـس مع أنفسهم مـن أجل تحسين الذات. ومن المهم، استنـاداً إلى ريم، تعليم الطلاب كيفية تفسير الفوز والخسارة بصورة ملائمة.

وتتمثـل نقاط الضعف المحتملة الأخرى في التكاليـف المترتبة على المشاركة المتعلقة بمتطلبـات القبـول، والسفر، والمواد، والرعاية، وغير ذلـك (Riley & Karnes, 1999). وقد ثبت أيضاً أن توفّر المسابقات والوقت المستغرق في البحث عنها، والتقويم الملائم لأهميتها، والعمل مع الطلاب من أجل الإعداد للمنافسة، يشكّل عائقاً (Riley & Karnes, 1998/1999). وتوجد أيضاً توترات تتعلق بالمساواة في الفرص، والتمويل، والدعم، والاعتراف، وتنمية التميز عند المشاركة في المسابقات.

مثـلاً، تسيـر المساواة في المشاركة فـي المسابقات بموازاة متصلـة بالفرص، ويمكن للمسابقات المحلية أن توفر فرصاً متكافئة للمشاركة، يُمنح من خلالها الطلاب كافة الفرص للمشاركة. ومن ناحية أخرى، عندما ينتقل الطلاب من خلال المسابقات على مستوى مراحل الولاية، والإقليم، والوطن، والعالم، فإن المساواة في الفرص بالنسبة للطلاب جميعهم تتناقص، حين يحصل كبار المتنافسين على أكبر نصيب من الكعكة، سواء من حيث المشاركة أو المنافع. وفضلاً عن ذلك، قد تكون قيود العمر، والتكاليف، ومتطلبات المشاركة حائلاً دون قدرة بعض الطلاب على المشاركة بوجود هذه المستويات العالية من المنافسة.

ويتعين أن تتاح الفرص للطلاب كافة المشاركة في أفضل ما لديهم من قدرات، ويتعين أيضـاً أن تكون عمليات الاختيار شفافة، ومفصّلة بوضوح، ومفتوحة للمراجعة. ولسوء الحظ،

قد تحدّد كثير من المدارس المشاركة في المسابقات للطلاب الذين اكتشفوا بصورة رسمية على أنهم موهوبون ومتفوقون- ولكن الدافعية والقدرة على الأداء الجيد في مجال المسابقات ليست محصورة في نطاق الطلاب الموهوبين فكريّاً أو أكاديميّاً. ومن الممكن أيضاً أن تنظر المدرسة أو المنطقة التعليمية إلى المشاركة في المسابقات على أنها برنامج كامل للموهوبين. وهذا غير منصف للطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين يمتلكون مدى متنوعاً جدّاً من القدرات والمهارات، ومن المحتمل ألا تهتم بها أهداف المسابقة. وهناك أمر آخر، وهو أن الموهوبين والمتميزين ليسوا مجموعة متجانسة، وبالآتي، لا يوجد مقياس موحد من المسابقات مناسب للجميع من أجل تلبية حاجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والوجدانية، والثقافية، والإبداعية الفريدة.

ومن أجل تجنب هذه الفوارق المحتملة، يحتاج الطلاب المشاركون في المسابقات بصورة واضحة إلى دعم بشري، ومادي، وتعليمي، ومالي، ويتعين أيضاً على مدارسهم أو مناطقهم التعليمية أن تسهّل عملية مشاركتهم.

حصلت المسابقات الرياضية تاريخيّاً وحتى اليوم، على دعم كبير من المدارس والمجتمعات المحلية. وعلى الرغم من عدم المساواة في عملية الاختيار، والمشاركة ومستويات التمويل والدعم المادي (عن طريق المدربين المتخصصين، والمعدات، والمنح الدراسية، والجوائز)، لكن من النادر وصف مسابقات الرياضة بأنها انتقائية. ومن ناحية أخرى، لم تحظ المسابقات في المجالات الأخرى، لا سيما في موضوعات مثل العلوم والرياضيات، أو تهجئة الكلمات، بالتأييد دائماً. وعُدّت هذه المسابقات بصورة متكررة بأنها معاقل النخبة الأكاديمية. ويظهر هذا الموقف الساخر نظرتنا المشوشة للمساواة.

مثلاً، تصف التقارير الصادرة عن وسائل الإعلام في تكساس وجود تمويل للرواتب المخصصة للتدريب الرياضي داخل المنطقة التعليمية بنحو عشرة أضعاف ما هو مخصص لنظرائهم الأكاديميين، ووجود برامج تدريب رياضي - وليس أكاديميّاً- للمدارس المتوسطة للتحضير من أجل مسابقات المرحلة الثانوية، وغياب العدل في المدارس، والاعتراف العلني بالفائزين في المسابقات الأكاديمية (Schuhmann, 2002). وتتمثل الرسالة الخفية هنا في

أن المنافسة في الألعاب الرياضية لا غبار عليها، ولكن ينظر إلى السعي وراء التميز عن طريق المسابقات في المجالات الأخرى بعيْن الشك. أمّا الرسالة الأكثر مباشرة، فهي أن التميز في الرياضة ذو قيمة عالية، ومدعوم ليس فقط من الجمهور، بل أيضاً من الممولين. ويصف أحد مديري المسابقات الأكاديميـة بصورة محزنة، أعضاء فريقه بأنهم أطفال الزوج الآخر غير المرغـوب فيهم داخل المدرسة، على الرغم من حصولهم على المرتبة الأولى في مسابقتين بعد أن أمضوا تسعة أيام كاملة من أيام السبت في الاستعداد.

ويا للأسف، فإنـه يوجد عدم انسجام داخل المسابقات الأكاديمية المختلفة وخارجها، مثلمـا يوجد تفاوت بيـن الرياضة والمسابقات الأخرى. مثلاً، أشـار كارنيس وريلي (Karnes and Riley, 2005) إلـى وجود ما يزيد على مئة مسابقة تضمنت مجموعة واسعة من مجالات المحتـوى والمهارات المختلفة، لكن تحليلها يظهر أن الطلاب ذوي القدرات والاهتمامات في الموضوعـات الأكاديميـة التقليدية كانت لديهم فرص أكبر من غيرهـم للمشاركة. ومن بين المنافسات المئة والأربعين (140) المذكورة، كان 40% تقريباً منها مخصّصاً للطلاب ذوي القـدرات في الفنون اللغوية (بما في ذلك اللغـات الأجنبية)، و31% منها مخصصّاً للطلاب المهتمين بالرياضيات والعلوم والتكنولوجيا. وكان نحو 25% من المسابقات بالفنون الأدائية والبصريـة متناقضاً مع 9% المصمّمة لدعم القيادة والخدمة وتمييزهما. وعلاوةً على ذلك، أظهر بحث أدق للمسابقات أن الكثير من منتجات المسابقات تقتصر على المقالات والخطب والملصقات/ الرسوم. مثلاً، تطلّب نصف المقالات الست والعشرين الواردة في مجال الدراسات الاجتماعية من الطلاب، كتابة مقالات.

وخلاصـة القـول، أن المسابقات تتيح الفرص أمام الطلاب لتنميـة التميز الشخصي والمهنـي. وفضـلاً عن ذلك، فإنها تُصمّـم بوصفها وسائل للاعتـراف، والتطوير، والاحتفاء بالتميز، وبالآتي يمكنها تحسين صورة الطلاب الموهوبين والمتفوقين، وحاجاتهم الخاصة. ولن تكون المسابقات بحكم طبيعتها، شمولية بالقدر نفسه أو مناسبة للطلاب كافة. إن عدم المساواة في الفرص الخاصة بخبرات المنافسة يعمل إلى جانب سلسلة من الخطوات المتصلة، وفقاً لطبيعة المنافسة. ومع ذلك، فإن السعي وراء التميز مع المساواة، خاصة للطلاب الموهوبين

والمتفوقين خلال «استعراضات التنافس»، يُعدُّ هدفاً نبيلاً يتطلب تسهيلات من المدارس من أجل التفكير العميق والتخطيط الجيد في أثناء عمليات تخطيط المناهج.

تسهيل المسابقات على مستوى المدارس

يتعين على المدارس والمعلمين تسهيل عمليات البحث المتأني، والتجميع، وتوزيع المعلومات المتعلقة بالمسابقة. ويتعين أيضاً في أثناء جمع البيانات المتعلقة بالمسابقات، أخذ العوامل الآتية في الحسبان: أهداف المسابقة، والمستوى العمري، ومجال المنهاج، ومتطلبات المشاركة، والمواعيد النهائية، والتكاليف. أمّا الطلاب، بطبيعة الحال، فغالباً ما يكونون أكثر اهتماماً بالمكاسب المحتملة أو الجوائز. وهذا النوع من بيانات المسألة يتعين الحصول عليها قبل المشاركة عن طريق التواصل مع القائمين على المسابقة، أو زيارة المواقع الإلكترونية الخاصة بهم. وتُعد القراءة الدقيقة لإرشادات المسابقة جميعها أمراً حاسماً لضمان نجاح الطالب، فضلاً عن الاستمتاع بها. وتُعد عمليات جمع البيانات وترتيبها ضمن ملف المسابقات، مثل قاعدة بيانات محوسبة أو نسخة مطبوعة من دفتر ملاحظات، إستراتيجية تنظيمية مستحسنة لكل من المعلمين والموجهين. (Riley & Karnes, 1998/1999) ويتعين أن يكون الملف متاحاً بسهولة لسائر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع.

وعندما تتحدّد المسابقة وتُجمع المعلومات، وتتخذ المدارس قراراً بتسهيل مشاركة الطالب في المسابقة، يصبح من المهم جدّاً وجود تناسق بين أهداف المسابقة وسائر الأهداف التربوية أو المنهجية. وقد عرّف فان تاسيل – باسكا وستامبوف (VanTassel–Baska and Stambaugh, 2006) المنهاج بأنه «مجموعة من الخبرات المخططة لمجتمع مستهدف» (ص، 19). ويتضمن هذا التعريف التخطيط، ولكنه أيضاً يسلّط الضوء على أهمية التحديد الملائم. ويتعيّن وجود علاقة متبادلة بين الطلاب المستهدفين وخصائصهم والمسابقة من جهة، وعملية التحديد التي تُتخذ رابطاً وسيطاً من جهة أخرى (McAlpine, 2004).

وفضلاً عن ذلك، فإن تنفيذ المنهاج يتطلب مدًى زمنيّاً وتسلسلاً؛ وبالآتي، يتعين التخطيط للمسابقات وتنفيذها بطريقة مترابطة وشاملة. وأخيراً، من المستحسن تخطيط تجارب المنهاج (فـي هذه الحالة، المسابقات) «... بعناية، وتسجيلهـا، وتنفيذها من أجل مضاعفة تأثيرها المحتمل» (VanTassel–Baska and Stambaugh 2006؛ صفحة 32–33). وأما في حالة عدم التخطيـط للمشاركة في المسابقة بعناية، فهناك خطر يتمثـل في تزويد الطلاب الموهوبين والمتفوقيـن بخبرات تعليمية مجزّأة وغير مبرّرة، ولا ملائمة ولا محتملة وأشار بورلاند أيضاً (Borland, 2003)، أنه في غياب مثل هذا التخطيط، يمكن إخفاء معالم المسابقات في صورة منهاج مبرّر تافه في حقيقته.

لذا، فإنه يتعيّن، بالنسبة للطلاب الموهوبين والمتفوقين، أن تنسجم الأهداف والغايات المعرفيـة والوجدانيـة والإبداعيـة الخاصة ببرامجهـم المتخصصة أو الفرديـة مع أهداف المسابقـات وغاياتهـا. وعلاوةً على ذلـك، يتعيّن أيضاً أن يكون برنامجهـم التعليمي متصلاً بخدمـات متمايزة نوعيّاً، وإثرائيّـاً، وتسريعيّاً، بدءاً من الصفوف العادية وامتداداً إلى فرص خـارج المدرسـة. ولا تمثّل المسابقات سوى جزء واحد من تلـك السلسلة المتصلة، ومن غير المبرّر استعمالها على أنها خدمة وحيدة لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين والمتفوقين. ويتعيّن في أثناء التخطيط لتجـارب المناهج المدرسية، أن تنسجم المسابقات المنتقاة، أو تتناسب مع ما تبقّى من البرنامج التعليمي للطالب.

وكذلك مـن الموصى به أن يدعم نموذج خاص بتعليـم الموهوبين والمتفوقين البرامج الخاصـة بهم (VanTassel–Baska & Brown, 2005) ويوفر مجالاً زمنيّاً لإدراج المسابقات ضمن كثير من هذه المناهج. مثلاً، يتناسب الكثير من المسابقات مع نموذج الإثراء الثلاثي الـذي وضعه رينزولـي (Renzulli, 1977) خاصة النـوع الثالث منـه، Type III، واستقصاء المشكلات الواقعية فرديّـاً أو في مجموعات صغيرة. ويمكن للمسابقات أن تساعد أيضاً على تنمية مهارات العمليات المستندة إلى المحتوى التي وضّحها فان تاسيل – باسكا (VanTassel – Baska & Stambaugh,2006; 1986,1998 – VanTassel–Baska &) فـي نموذج المنهاج المتكامل (Integrated Curriculum Model (ICM. ويمكن أيضاً تبرير المسابقات على أنها

جزء من نموذج ستانلي لاكتشاف المواهب وتنميتها Stanley Model of Talent Identification and Development (Benbow & Lubinski, 1997). ويوضّح جدول 2.8 نماذج المناهج في مجال تعليم الموهوبين التي تدعم عملية تسهيل مجموعة من أهداف المسابقات.

وتتطلب عملية تحديد المدى الزمني وتسلسل المنهاج الخاص بالمسابقات التحليل الدقيق لمتطلبات العمر/ المرحلة وعلاقتها بمجالات القدرات المعيّنة؛ من أجل تنميتها أو زيادتها. ويحدّد بعض الداعمين فئات عمرية للمتسابقين من الأعمار جميعها؛ في حين يحدّد آخرون طلاباً من أعمار معيّنة. وفي حالة متطلبات الأعمار المحدّدة، يمكن اختيار الكثير من المسابقات التي تتكامل، ويُبنى بعضها على بعض ضمن مدى خبرة الطالب المدرسية. وهذا النوع من التخطيط سيكون مفضّلاً لتجارب المنافسات المنفردة.

وعلاوةً على ذلك، يمكن أن تدوّن المدارس الأهداف خاصة المتعلقة بالمسابقات، على أنها جزء من مدى وتتابع المناهج الدراسية. ويمكن أن تتضمن هذه الأهداف تنمية ما يأتي:

1. المهارات والاتجاهات المتعلقة بالطرق المختلفة للتنافس البنّاء، والاستجابة بصورة مناسبة للمواقف التنافسية (Udvari, 2000).
2. الكفاءة في تحديد أهداف المسابقة وتقويمها (Riley & Karnes, 2005) من أجل التميز الشخصي والأدائي.
3. القدرة على تحديد فرص التنافس، والحصول على الرعاية و/ أو التمويل، وتعيين أعضاء الفريق، وإدارة العلاقات العامة.

obeikandl.com

جدول 2.8

نماذج المناهج لتسهيل المسابقات

نموذج المنهاج	أهداف المنهاج	أهداف المسابقة
نموذج الإثراء الثلاثي (Renzulli, 1977) ؛ نموذج الإثراء المدرسي الشامل (SEM; Renzulli & Reis, 1985)	النوعان II و III من الإثراء: تنمية مهارات التجريب والاكتشافات للمشكلات الواقعية	تنمية مهارات العمليات؛ المنتجات الفردية أو منتجات الفريق
نموذج بوردو للمراحل الثلاث (Feldhusen & Kolloff 1978)	مرحلة الإثراء II: تنمية وتطبيق الحل الإبداعي للمشكلات	تطبيق إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات لمشكلات العالم الواقعي
نموذج التعلم المستقل (Betts, 1985)	التلمذة، التنمية الفردية، الدراسة المتعمقة: الفهم الفردي والجماعي، مهارات التعلم، المشروعات والتلمذة	تنمية مهارات العمل الجماعي والتعاون؛ عمليات التفكير والتعلم؛ إنتاج منتجات فردية أو جماعية؛ التأمل الذاتي
نموذج ستانلي لاكتشاف وتنمية المواهب (Benbow & Lubinski, 1997)	مرونة المنهاج	التقديم للمسارات الوظيفية؛ متابعة الموضوعات خارج نطاق المناهج التقليدية
نموذج المنهاج المتكامل (VanTassel–Baska, 1986, 1998; VanTassel–Baska and Stambaugh, 2006)	المعرفة المتقدمة والتفكير والعمليات ذات المستويات العليا	تنمية مهارات العمليات الداخلة في المحتوى المتقدم
نموذج المنهاج المتوازي (Tomlinson et al., 2002)	مناهج الممارسة ومناهج الهوية	محاكاة الأدوار، والمهارات، والتفكير، وإجراءات المتخصصين؛ التأمل الذاتي
نموذج القوائم المتعددة (Renzulli, Leppien, & Hays, 2000)	المعرفة، والمنتجات التعليمية، وقوائم التعديل الفنية	تنمية المهارات المنهجية؛ تنمية المنتج؛ مشاركة التجارب الشخصية، والقيم، والمعتقدات، والحماسة لمجال معيّن من الدراسة

obeikandl.com

ويمكن تحديد أهداف المناهج الأخرى بناءً على مسابقات معيّنة تُسهّل إجراءتها داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية. ويمكن أن تتضمن هذه المسابقات موضوعات دراسية محدّدة، وعمليات التعليم والتعلم، أو مهارات تطوير المنتج التي تتطلبها المشاركة الناجحة.

وبمعرفة أهداف المسابقات، يتعين أن تُحمل عملية تحديد الطلاب للمشاركة في المسابقة محمل الجدّ، كما هو الحال عند تحديد بقية الفرص الخاصة. أما بالنسبة للطلاب الموهوبين والمتفوقين، فيتعين أن تكون مشاركتهم في المسابقات لتوفير تجربة تعليمية أفضل؛ وبالآتي، يتعيـنُ أن ينظر إلـى عملية التحديد على أنها وسائل لتحقيق غاية، وليست غاية في حدّ ذاتها (McAlpine, 2004). وبعبارة أخرى، لا بد في أثناء عملية التحديد، من توثيق بيانات المسألة المتعلقـة بالمهارات والقدرات الاستثنائيـة للطلاب، على غرار مطابقة الأهداف التربوية مع أهداف المسابقة. ويتعين أيضاً استخدام أساليب متعددة للتحديد، بما في ذلك النفس والأقران وأولياء الأمور وترشيح المعلمين. ويمكن أن توفر بيانات عملية الترشيح معارف ومعلومات حول اهتمامات الطـلاب، ونقاط قوتهم، ومهاراتهم الشخصيـة، وأمزجتهم. وأما بالنسبة لبعض المسابقات، فقد تكون درجات الاختبارات المقنّنة ملائمة، خاصة تلك التي تتطلب من الطلاب وجـود مهارات حسابية وأدبية جيدة. وأما فيمـا يتعلق بالمسابقات الأخرى، خاصة في مجال الفنون البصرية والأدائية، فستكون ملفات إنجاز الطلاب portfolios والأداء من أكثر الأساليب ملاءمة لعملية التحديد.

وقد تبرزفي أثناء عملية التحديد، بعض الخصائص والسلوكات المعيّنة المتعلقة بالموهبة نفسها بصورة جيدة، حيث تسهم في المشاركة في أنواع مختلفة من المسابقات. مثلاً، يمكن وضـع الطلاب الذين يظهرون مهارات قيادية ممتـازة، أو يمكنهم تطويرها بصورة أكبر، في مسابقات تستند إلى الفريق. أمّا من كانت لديهم مهارات اتصال جيدة ومواهب خطابية، فمن المرجح أن يكون أداؤهم جيداً في مسابقات الخطابة.

أمّـا الطلاب الذين لديهم إمكانية للنجاح في المسابقات، فعليهم أن يصبحوا محفّزين ذاتيّـاً بصـورة كبيرة، حيث يمكنهـم وضع الأهـداف والمحافظة عليها. ومـن ناحية أخرى، قـد لا يتمكّـن الطلاب الذين لا يستمتعـون بالمنافسة أو يفتقرون إلـى الثقة، خصوصاً داخل

أوساط التنافس، من تحقيق النجاح من غير تدريب ودعم إضافي. أما بالنسبة لبعض الثقافات والمسابقات. فقد لا تكون مناسبة أو محل تقدير، خصوصاً على المستوى الفردي (Riley, Bevan–Brown, Bicknell, Carroll–Lind, & Kearney, 2004).

وأخيراً، من المهم في المسابقات المدرسية أو على امتداد المنطقة التعليمية، أن يكون توثيق مشاركة الطلاب في المسابقات مشمولاً بوصفه جزءاً من الخبرات التعليمية المتنوعة التي تضم الطلاب وتُقدَم لهم. إن توثيق المسابقات يضمن بصورة أفضل انسجامها مع أهداف المناهج الدراسية وعمليات الكشف، والدعم المتواصل. ومن الضروري، أيضاً، أن يُجرى تقويم فعالية المسابقة في تلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين بوصفه جزءاً من خطة البرنامج. ويعتقد كامبل وزملاؤه (Campbell and colleagues, 2001) أنه من المهم للمربين تحديد التأثيرات المترتبة على المسابقات، موضّحين سبب الحاجة إلى عمليات التقويم الخاصة بالطلاب الموهوبين. وافترضوا أيضاً، أنه نظراً إلى رعاية مؤسسات المجتمع المحلي أو المؤسسات التجارية، الكثير من المسابقات، فإنها قد لا تمتلك المصادر، أو الاهتمام المتعلق بتمويل عملية التقويم.

وبصورة مختصرة، يتعين على المدارس والمناطق التعليمية؛ لإنجاح تنفيذ المسابقات الخاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، أن تأخذ ما يأتي في الحسبان:

- التخطيط الفعّال والمنسق، والإشراف على مشاركة الطلاب في المسابقات، بما في ذلك مواءمة المناهج والتوثيق والتقويم.
- الاختيار الدقيق للمسابقات على أساس الفهم الشامل لأغراضها وإجراءاتها، فضلاً عن تحديد القدرات الخاصة بالطلاب على نحوٍ فردي.

تسهيل المشاركة الفردية للطلاب في المسابقات

ويمكن أيضاً تسهيل المسابقات للطلاب بوصفها نشاطاً خارج المدرسة. وفي هذه الحالات، يتعيّن على كل من المعلمين وأولياء الأمور والموجهين، أو أعضاء المجتمع، مساعدة الطلاب في أثناء عملية اختيار المسابقات التي سيشاركون فيها من خلال مساعدتهم على تقويم

مجالات المواهب الخاصة بهم. ويمكن تسهيل هذا الأمر باستعمال استبانة اهتمامات مقنّنة، أو بصورة غير رسمية من خلال سؤال الطلاب ببساطة: «ما المواهب التي تمتلكها؟»، وتمكينهم من تدوين المجالات التي يكون أداؤهم فيها متميزاً. وقد تتضمن بعض أفكار المتسابقين مجالات الرياضيات والعلوم، والتاريخ، والقراءة، والرسم، والقيادة، والتصوير الفوتوغرافي، والعزف على البيانو، والكتابة الإبداعية، أو النشيد. ويمكن أيضاً أن يدوّن الطلاب اهتماماتهم والمجالات التي يرغبون في معرفة المزيد عنها. ويمكن دمج قائمتي الاهتمامات والمواهب بعضهما في بعض ووضع تقديرات لها. ويتعين على الطلاب أن يختاروا بصورة مثالية الكثير من المسابقات للتفكير فيها بصورة أولية، وأن يقرأ كل طالب أوصاف المسابقات، ويسأل نفسه الأنواع الآتية من الأسئلة:

- هل هذه المسابقة تقع في مجال قدرتي واهتماماتي؟
- هل يمكنني القيام بما هو متوقع؟
- هل يتوفر لديّ الوقت والمصادر التي تتطلبها المشاركة؟
- هل أحتاج إلى داعم للمسابقة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكنني الحصول على من يدعمني؟
- إذا كان هناك حاجة إلى فريق، فهل يوجد طلاب آخرون مهتمون؟

ويتعيّن على الطلاب مناقشة معلميهم وأولياء أمورهم وأصدقائهم في أفكارهم. ويتعين عليهم أيضاً، التحدث مع الطلاب الذين شاركوا في المسابقات المعنية، وسؤالهم حول تجاربهم الخاصة. وأخيراً، عليهم تدوين إيجابيات المشاركة وسلبياتها، والتأكد من المواعيد النهائية لتحديد مدى ملاءمة الوقت للمشاركة. ويُذكِّر كل من ريلي وكارنيس (Riley & Karnes, 2005) الطلاب، بأنه من المهم الاستعداد بصورة مناسبة لمشاركتهم، واستعمال مُذكِّرة تخطيط المسابقة أو المُذكِّرة اليومية.

ويتعيّن أيضاً على الطلاب التفكير مليّاً عند المشاركة، والتقويم والاحتفاء بجهودهم، فضلاً عن تحديد أهداف جديدة للمسابقة. وينصح كل من ريلي وكارنيس (Riley & Karnes, 2005: p5) للطلاب، التأمل في الأسئلة الآتية بعد تجربة التنافس:

- ما الذي تعلّمته؟
- ما الذي عملته بصورة صحيحة؟
- ماذا كان بإمكاني أن أعمل أفضل من ذلك؟
- ما الذي أحتاج إليه كي يصبح أدائي أفضل مستقبلاً؟

على الرغم من كون هذه الأسئلة أسئلة عامة وواسعة جدّاً، لكن يمكن أن يحتاج الطلاب إلى النظر في مسابقات تتضمن مهارات أكثر تحديداً، ويمكن استخدام القياس المتدرج Rubric (قائمة الشطب) على نحو ما هو مبين في الشكل 1.8، أو تكييفه للمتسابقين بوصفه وسيلة للتقويم والتأمل الذاتي. مثلاً، قد يتأمل الطلاب في المحتوى، والعملية، ومهارات المنتج الخاصة بالمسابقة. وعلاوةً على ذلك، قد يتوفر لديهم آخرون، مثل أولياء الأمور والمعلمين والمدربين، لتقدير أدائهم.

مهارات المسابقة	رائع تنافست بتألق	تنافست بتميز	تنافست بصورة جيدة	يمكن أن أصبح متنافساً أفضل
إدارة الوقت	استغللت وقتي جيداً للتحقق من إنهاء الأمور في وقتها، والتزمت بالمواعيد النهائية كافة.	استغللت على الأغلب وقتي جيداً، مع التسويف في أمر واحد، وأنهيت الأمور جميعها في وقتها.	كان لديّ ميل إلى تأجيل الأمور والتسويف، ولكن بقيت ملتزماً بالمواعيد النهائية.	لم ألتزم بالمواعيد النهائية التي وضعتها لنفسي.
التخطيط	طوّرت خطة شاملة للمسابقة، وعملت بصورة إستراتيجية.	طوّرت خطة مسابقة جيدة.	قمت ببعض التخطيط، ولكن لم أفكر في الأمور جميعها بمرور الوقت.	لم يكن لديّ خطة مسابقات.
العمل الجماعي	كنت عضواً متعاوناً في الفريق. وتواصلت جيداً، ودعمت الآخرين.	على الأغلب متعاوناً، وعادة ما تواصلت مع سائر أعضاء الفريق.	كنت متعاوناً إلى حدٍّ ما، ولكن أحياناً لم أكن عضواً جيداً في الفريق.	لم أكن متعاوناً جدّاً، ولم أساعد الفريق حقّاً بطريقة يمكنني عملها.

حسن الاستعداد	توفرت لديّ جميع المواد التي يتطلبها ا لتنا فس ، و كنت مستعداً جيداً.	كان لديّ أغلب ما أحتاج إليه للتنافس جيداً، وكنت مستعداً جيداً للمسابقة.	لم أكن مستعداً بالقدر الذي يمكنني عمله.	لم أكن مستعداً لهذه المسابقة، ولم أحضّر لها جيداً.
الفخر	تنافست من أجل جهدي الشخصي، وعملت بجدٍّ، وقد ظهر ذلك جليّاً.	تنافست مع قدر كبير من الجهد.	حاولت التنافس جيداً، ولكن بإمكاني بذل المزيد من الجهد.	لم أبذل أفضل ما لديّ، وأحتاج إلى بذل جهد أفضل في المرة القادمة عندما أتنافس.
الاتجاه	كان لديّ اتجاه إيجابي في أثناء المسابقة.	كان لديّ اتجاه إيجابي أغلب الوقت في أثناء المسابقة.	غالبا ما كنت إيجابيّاً بخصوص المسابقة.	كان لديّ اتجاه سلبي تجاه المسابقة.
المظهر	أظهرت أفضل ما لديّ، وكنت أنيقاً ومرتباً، وتبسّمت بكثرة.	ظهرت بصورة جيدة، وبدا أنني واثق إلى حدٍّ ما.	كان بإمكاني الاهتمام أكثر بمظهري.	لم أظهر بصورة جيدة جداً، وكان بإمكاني أيضاً جعل مظهري أفضل.

شكل 1.8 قائمة شطب للمسابقات

ويتعين أن يكون الهدف من التقويم الذاتي أو الأقران هو تحسين المشاركة في المستقبل أو زيادتها، ولا بد من أن يكون هذا الأمر واضحاً للطلاب. واستناداً إلى التقويم، يستطيع الأفراد تحديد أهداف المسابقة من خلال تعرّف المجالات التي يسعوْن إلى التحسّن من خلالها. ومن ناحية أخرى، عندما تترك المسابقات بصورة كاملة إلى مبادرة الطلاب خارج المدرسة، فإن إمكانية مشاركة الطلاب ستكون محدودة إذا لم يدركوا أنفسهم بوصفهم بارزين في مجال معيّن. وبالآتي، تتناقص قيمة المسابقة بوصفها خبرة تعليمية. وعلاوةً على ذلك، فإن الحصول على مناصر و/ أو مدرب أمر مرغوب فيه؛لكي تنجح في مختلف أنواع المسابقات. أما بالنسبة للطلاب الفقراء، فتتقلص هذه الإمكانية إلى حدٍّ كبير

عندمـا تنفصل فرص المنافسـة عن الخبرة التعليميـة المدرسية. ويجسّـد الفيلم الوثائقي المفتـون spellbound التأثيرات المتباينة للفقر في أداء الطلاب في التجمع الوطني للتهجئة National Spelling Bee [2]، مقترحـاً أن التمـرن ومشاركة أولياء الأمور الإيجابية يُعدّ متغيراً مهمّاً للنجاح، ولفهم الطلاب لمعنى النجاح.

الخلاصة: التميز التنافسي والمساواة

استعرض هذا الفصل قضايا المساواة والتميز المحيطة بالمسابقات بوصفها متطلبات خاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، سواء داخل المدرسة أم خارجها. ويتوافر الكثير من المزايا المحتملة للمسابقات؛ لكنها نظرية أكثر منها مستندة إلى الأبحاث. ومن أجل تحقيق التميـز لـدى طلابنا الموهوبين والمتفوقين الذين يشاركون فـي المسابقات، لا بد من إجراء الأبحاث التجريبية الكمية والنوعية لتحديد مدى فعاليتها. وهناك سؤال بحثي واضح هو: «ما مدى كفاءة المسابقات في تلبية الحاجات الاجتماعية والوجدانية والفكرية والإبداعية والثقافية للطلاب الموهوبين والنابغين؟» وتتضمن المجالات الأخرى التي يمكن بحثها ما يأتي:

- الفصـل في المزايا والتحديـات النظرية والخلافية للمسابقـات، وخاصة تأثيرات خبرات التنافس في مفهوم الذات.
- تصوّرات المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع تجاه المسابقات.
- دراسات طولية أو متابعة للمسابقات الناجحة.

ومـن المهم أن تُجرى هـذه البحوث وتُنشر علـى نطاق واسع للممارسيـن، سواء أكانوا مدرسيـن ومدربيـن، أم أولياء أمـور. وأيّ تدابير للطلاب الموهوبيـن والمتفوقين لا تدعمها الأبحاث التي توضح مدى كفاءتها في تلبية حاجاتهم الفريدة تكون في محل شك.

وتتمثل إحدى القضايا التي أثيرت في هذا الفصل في تسهيل المسابقات بوصفها جزءاً من نهج مدرسي شامل لتوفير الخدمات. وتكون المسابقات من دون توثيق مدى وتتابع المنهاج

---

2 مسابقـة سنويـة بدأت في عام 1925 وتعقد في الولايات المتحدة بمشاركـة كندا والمكسيك ونيوزيلندا ودول أخرى، وهي مسابقة غيـر ربحيـة يشارك فيها طلاب لا تزيد أعمارهم عن 16 عاما. ولا تهدف المسابقة إلى جعل الطلاب يتقنون التهجئة فحسب، وإنما أيضاً إلى مساعدتهم على زيادة مفرداتهم ومعرفتهم باللغة الانجليزية- المراجع

الدراسي من حيث طرق وأساليب التحدي، وعمليات التقويم، والمشاركة المتخصصة والدعم، معرّضــة للأخطار الآتيــة: العزلة، والخبرات المنفردة، وعدم الملاءمــة لتحقيق التميز لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين. وعلاوةً على ذلك، تظهر اللامساواة من حيث الدعم والمصادر المخصصة للأنــواع المختلفة من المسابقات، التي تؤدي إلى فرص غير متساوية. ومن أجل معالجة هذا الموقف، والحصول على تميز تنافسي مع المساواة، يتعيّن على المدارس والمجتمع ما يأتي:

- تطوير معايير مفتوحة وشاملة وشفافة لاختيار الطلاب عند المشاركة في المسابقات، استناداً إلى التوافق بين أهداف المسابقة وطرق التحديد.
- تزويد المسابقات داخل المدارس والمجتمع الأوسع بالدعم البشري والمادي والمالي.
- ضمان الاعتراف العام بجميع المتسابقين، وليس الفائزين فقط، من خلال حملات العلاقات العامة المخطط لها بصورة جيدة.
- تحقيق التوازن للفرص، والاعتراف الخاص بالمسابقات في المجالات جميعها ودعمها، بدءاً من المجالات الأكاديمية إلى الفنون الجميلة والأدائية والقيادة والخدمة، وصولاً إلى ألعاب القوى.
- إيجــاد بيئة مدرسية تقدر التميز في مختلــف المجالات من خلال الارتقاء بمستوى التوقعات.
- تقويم فعالية المسابقات في تلبية حاجات الطلاب الموهوبين والمتفوقين.
- تتميــز المسابقات بالقدرة علــى تعزيز رؤى المربين نحو التميز والمساواة، على أن تُنفذ بطرق مخططة ومدروسة جيداً. ويستطيع الطلاب الموهوبون والمتفوقون، من بين سائر المتنافسين، الاستمتاع بالتميز التنافسي مع وجود المساواة.

obeikandi.com

قائمة المراجع

Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Intellectually talented children: How can we best meet their needs? In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 155–1 69). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Betts, G. (1985). *Autonomous Learner Model for the gifted and talented.* Greeley, CO: ALPS.

Borland, J. (Ed.). (2003). *Rethinking gifted education.* New York: Teachers College Press.

Campbell, J. R., Wagner, H., & Walberg, H. J. (2001). Academic competitions and programs designed to challenge the exceptionally able. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. Subotnik, & R. Sternberg (Eds.), The *international handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 523–535). New York: Elsevier.

Cropper, C. (1998). Is competition an effective classroom tool for the gifted student? *Gifted Child Today,* 21(3), 28–30.

Curran, J., Holton, D., Marshall, C., & Haur, P. W. (1991/1992). *A survey of secondary mathematics students.* Unpublished research report, University of Otago, Dunedin, New Zealand.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F., & Kolloff, P. B. (1978). A three–stage model of gifted education. *Gifted Child Today,* 3(5), 53–57.

Fletcher, K. P. (1995, May). *International Chemistry Olympiad New Zealand team selection,* training and evaluation. Perpresented at Teaching Gifted Students at Secondary Level First National Conference, Palmerston North, New Zealand.

Future Problem Solving Program. (2003). Information. Retrieved October 15, 2003, from http://www.fpsp.org

Gondek, R.(2005). *Promoting gender equity in the science classroom.* Retrieved December1,2005,from http://www2.edc.org/WomensEquity/pdf–files/sciguide.pdf

Hume, K. (2001, March). The Future Problem Solving Program. *Parenting for High Potential,* 8–11.

obeikandl.com

Kames, F. A., & Riley.T. L .(1996). *Competitions: Maximizing your potential.* Waco, TX: Prufrock Press.

Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005). *Competitions for talented kids* . Waco, TX: Pru–frock Press.

McAlpine, D. (2004). Definitions. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2nd ed., pp. 1–25). Palmerston North: Kanuka Grove Press.

Olszewski–Kubilius, P. (2003). Special summer and Saturday programs for gifted students. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 2 19–228). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learn–ing Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model* :

A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center,

CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Leppien, J. L., & Hays, T. S. (2000). *The Multiple enu Model: A prac–tical guide for developing differentiated curriculum* .Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Riley, T., Bevan–Brown, J., Bicknell, B., Carroll–Lind, J., & Kearney, A.(2004). *The extent, nature and effectiveness of planned proaches in New Zealand schools for providing for gifted and talented students.* Retrieved March 15, 2004, from http://www.rninedu.govt.nz/goto/gifted

Riley, T. L., & Karnes, F. A. (1998/1999). Competitions: One solution for meeting the needs of New Zealand's gifted students. EX *The New Zealand Journal of Gifted Education,* 11/12(1), 21–26.

Riley, T. L., & Karnes, F. A. (1999). Forming partnerships with communities via com–petitions. *Journal of Secondary Gifted Education,* 10, 129–134.

Riley, T. L., & Karnes, F. A. (2005). Problem–solving competitions: Just the solu–tion! *Gifted Child Today,* 28(4), 31–39.

Rimm, S. B. (1986). *Underachievement syndrome:* Causes and cures. Watertown, WI: ple Publishing Company.

obeikandi.com

Rogers, K. B. (2002). *Re–forming gifted education.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Schuhmann, S. (2002). *Balancing athletics and academics in* AISD. Retrieved De–cember 1, 2005, from:

http://web.reporter–news. corn/I998/2002/local/ba10804.html

The Parliament of the Commonwealth of Australia. (1998). *Report by the Senate Select Committee on the education of gifted and talented chil– dren.* Retrieved June 1, 2003, from http://www.alphalink.com.au/drednort/ssc.html

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and chal– lenge high–ability learners.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Udvari, S. J. (2000). Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation. *Roeper Review,* 22, 212–217.

VanTassel–Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for tal– ented students. *Gifted Child Quarterly,* 30, 164– 169.

VanTassel–Baska, J. (1998). *Excellence in educating the gifted* (3rd ed.). Denver, CO: Love.

VanTassel–Baska, J., & Brown, E. F. (2005). An analysis of gifted education cur– riculum models. In F. A. Kames & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed., pp. 93–132). Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel–Baska, J., & Stambaugh, T. (Ed.). (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Volk, V. (2006). Expanding horizons–Into the future with confidence! *Roeper Re– view,* 28, 175–179.

Woythal, D. (2002). Teacher, when will we ever use this? ITAG News: The *Magazine of the Iowa Talented and Gifted Association,* 2 7(3), insert.

obeikandl.com

مصادر خاصة بالمسابقات

Karnes، F. A.، & Riley، T. L. (2005). Competitions for talented kids. Waco، TX: .Prufrock Press

يوجد في هذا الكتاب ما يزيد على مئة وأربعين مسابقة تتعلق بالمجالات الأكاديمية، والفنون الجميلة والأدائية، وخدمة التعلم، والقيادة. وتوجد أيضاً نشرة للمسابقات خاصة بالطلاب الذين يظهرون مواهبهم.

Johns Hopkins University Center For Talented Youth –Link to Acdemic Competitions

رابط خاص بالمسابقات الأكاديمية في مركز جامعة جونز هوبكنز للشباب الموهوبين

http://www.jhu.edu/gifted/imagine/linkB.htm

يوفر هذا الموقع الإلكتروني روابط مباشرة للمسابقات في مجالات الفنون والحوار، والعلوم، وغيرها الكثير.

الطفل الموهوب اليوم Gifted Child Today

http://www.prufrock.com/client/client_pages/prufrockjm_giftchild.cfm

تركّز هذه المجلة، التي تصدرها مطبعة بروفروك Prufrock Press، على المسابقات في أعدادها كلها.

obeikandl.com

obeikandl.com

التعلّيم عن بُعد والطلاب الموهوبون

كيمبرلي أ. ميلر، شيريل م. أدامز، وبولا أولزيسكي- كوبيليوس

مقدمة

يمكـن تعريف التعليم عن بُعـد Distance education بأنه التعليـم والتدريب الناجمين عـن الفصـل المادي للطالب والمعلم، حيث لا يضطر الطالب إلـى السفر إلى مكان معيّن في وقـت محدد من أجل خبرة التعلـم (Keegan, 1995، كما ورد في Valentine, 2004). وعلى الرغـم مـن اتفاق معظم الباحثيـن في هذا المجال مع هـذا التعريف للتعليم عـن بُعد، لكن يـدور الكثير من النقاش حـول أصول هذا المجال، وأن مساقات التعليـم عن بُعد كانت أيضاً متوافرة خلال القرن السابع عشر عندما كان رجال الدين المستقبليون يتلقون تدريباً عن بُعد (Ludlow & Duff, 2003). ويقـول كاتـب آخر: إن التعليم عن بُعد بـدأ في عام 1873عندما أنشأت آنا تيكنور Anna Ticknor «جمعية تشجيع الدراسة داخل المنزل society to encourage studies at home»، وهـي جمعيـة متطوعين مقرّها مدينة بوسطن، تشجـع النساء من فئات المجتمـع كافة على تحسين الفرص التعليمية من خلال دراسات الانتسـاب، وأتاحت التعلم بالمراسلة لما يزيد على عشرة آلاف عضو على مدى أربعة وعشرين عاماً (Nasseh, 2004). وأورد ناسيه Nasseh أن أول اعتراف رسمي للتعليم عن بُعد جاء ما بين 1883 و 1891، عندما رخّصت ولاية نيويورك لكلية شوتوكا للفنون الحرة Chautauqua College of Liberal Arts في منح درجات علمية للطلاب الذين أتمّوا المساقات الدراسية عبر التعليم عن بُعد.

obeikandl.com

ومن المثير للاهتمام، أنه على الرغم من امتداد التعليم عبر ما يزيد على مئة عام، لكن الباحثين غير متفقين على أصوله.

وفي أواخر عام 1800 وأوائل عام 1900، بدأت الكليات والجامعات عرض مساقات تعليمية عبر المراسلة، وفي عام 1906، أصبحت مدرسة كالفرت Calvert School في بالتيمور أول مدرسة ابتدائية توفر مساقات المراسلة (Nguyen & Gattlin, 2004). وعلاوةً على مساقات المراسلة المتوافرة في الولايات المتحدة،فقد أنشأت جامعة كوينزلاند في أستراليا قسم الدراسات الخارجية في عام 1911، وتأسست أيضاً في عام 1969 الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة. وكان للجامعة المفتوحة تأثير فاعل في التعليم عن بُعد؛ نظراً إلى استعمالها طريقة الوسائط المتعددة (الكتب الدراسية، والصوت، والأشرطة السينمائية، والفيديو، والبث الإذاعي والتلفزيوني) في التعليم، التي لم تكن ذائعة الصيت في ذلك الوقت. ومنذ افتتاح الجامعة المفتوحة الأصلية، أُنشئت أربع جامعات مفتوحة أخرى في أوروبا، فضلاً على ما يزيد على عشرين جامعة في مختلف أنحاء العالم (Nguyen & Gattlin). وعلى الرغم من أن هذا يمثل استعراضاً موجزاً لتاريخ مجال التعليم عن بُعد، لكن هناك جانب من تاريخ هذا المجال غائب بصورة ملحوظة، وهو استعمال التعليم عن بُعد مع المراهقين الموهوبين. وعلى الرغم من استفادة المراهقين الموهوبين من التعليم عن بُعد في الماضي، لكن لا يوجد أيّ ذكر لهذه الفئة في أدبيات الموضوع.

التقنيات والوجه المتغير للتعليم عن بُعد

يمكن تقسيم التقنيات المستخدمة في توصيل التعليم عن بُعد في ثلاث فئات، هي: المراسلة «الرسائل المتبادلة» والاتصالات السلكية واللاسلكية، وأجهزة الحاسوب (Garrison, 1985). واعتمدت أقدم مساقات التعليم عن بُعد المقدمة خلال القرنين السابع والثامن عشر بصورة حصرية على المراسلات عبر الخدمات البريدية، واستمر هذا التوجه مدة مئتي عام من التعليم عن بُعد (Jeffries, 2004). ومع ظهور تقنيات جديدة، كالإذاعة والتلفاز والهاتف، ظهرت فئة تقنية ثانية للتعليم عن بُعد (Garrison). وفي أواخر الأربعينات من القرن العشرين، كانت خمس جامعات تستخدم التلفاز في تدريس مساقات التعليم عن

بُعد، وفي أواخر الخمسينات من القرن الماضي، استعملت سبع عشرة جامعة التلفاز لاستكمال مساقات المراسلة. وفي أواخر الستينات من القرن العشرين، بدأ الكثير من المدارس أنظمة الدوائر التلفزيونية المغلقة (closed circuit television) الخاصة بها، وجرّبتها مع أنظمة الموجات القصيرة لخدمة التلفاز التعليمي الثابت (Instructional Fixed Television Service). وفي أوائل السبعينات من القرن العشرين، وُجدت 233 محطة تلفزيونية تعليمية، وكان لدى الكثير من الجامعات البنية التحتية التي يتطلبها تقديم التعليم عن بُعد لعدد كبير من الطلاب (Jeffries). وأتاح استعمال تقنية خدمة التلفاز التعليمي الثابت المجال للجامعات للتواصل مع الجامعات الأخرى من خلال شبكات الاتصال الخاصة بهم، والوصول إلى أكبر عدد من الطلاب خارج الحرم الجامعي. وفي أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات من القرن العشرين، أصبح استعمال أشرطة الفيديو طريقة شائعة لنقل التعليم إلى مسافات بعيدة. وعلاوةً على ذلك، أدّت التفاعلات الفعلية التي تجمع تقنية خدمة التلفاز التعليمي الثابت مع الهواتف إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتواصل بفعالية أكبر مع أعضاء هيئة تدريس المساقات، وإمكانية نقل المعلومات بمعدل أسرع، وتلقي الطلاب مزيداً من التغذية الراجعة الفورية، وطوّر الطلاب أيضاً علاقات أفضل بمعلميهم (Jeffries).

وعلى الرغم من وجود تأثيرات لهذه التحسينات في نقل المعلومات، لكن ما زال يتعيّن على الطلاب السفر إلى موقع معيّن للالتحاق بالمساق، وهو ما شكّل عائقاً أمام بعض الطلاب (Garrison, 1985). وفي الثمانينات، مكّن استعمال البريد الإلكتروني، والمؤتمرات المعقودة عن بُعد عبر الحواسيب، والتعلم بمعاونة الحاسب (Computer Assisted Learning)، الطلاب لأن يصبحوا مستقلين فعليّاً مع تمكّنهم من المحافظة على جودة ووتيرة الاتصال بين الطالب والمعلم (Garrison)، وبالآتي التخلص بصورة فعّالة من عائق السفر. وأوصلت هذه التطورات إلى أول مساق جامعي مباشر قدّمه معهد نيوجيرسي للتكنولوجيا، عام 1984، وأول برنامج مباشر يمنح درجة علمية قدّمته جامعة فينكس، عام 1989 (Jeffries, 2004). وقد استمر وجه التعليم عن بُعد بالتغير مع استمرار التقدم التكنولوجي، خصوصاً استعمال تقنيات الإنترنت والنطاق الواسع broadband. وجُلّ المساقات المتوافرة حاليّاً، تُتاح إما مباشرة أو عبر أشكال متنوعة من المؤتمرات المعقودة عن بُعد عبر الحواسيب. وعلاوةً على ذلك، ونظراً إلى توافر

الحواسيب والإنترنت، ذهبت مدارس ثانوية وجامعات كثيرة إلى أبعد من تقديم عدد قليل من المساقات، حيث تقدم حالياً برامج تمنح درجات علمية كاملة بالإضافة إلى التلمذة المباشر (Jeffries). ومن الواضح، أن التحسن الكبير في تقنيات تقديم التعليم عن بُعد قد عزّز من عملية توصيل التقنية؛ ومن ناحية أخرى، حفزّت أيضاً التكنولوجيا النمو الهائل في هذه الصناعة. وينفق الأمريكيون ما يزيد على خمس مئة مليون دولار سنوياً على التعليم عن بُعد، وتخصيص ما يزيد على مليوني درس تعليمي في كل عام للملتحقين (Shea & Boser, 2001).

ينتشر التعلّيم عن بُعد حالياً على نطاق واسع، خصوصاً على المستوى الجامعي. ويجري استعماله لنقل التعليم عبر الحدود الجغرافية، وتوسيع نطاق الفرص التعليمية الفريدة من نوعها على المستوى الوطني والدولي (Timpson & Jones, 1989). ويؤكد الباحثون والمربون أن التعليم عن بُعد يمكّنُ المدارس من توسيع معايير المناهج الدراسية الخاصة بها، وتقديم مساقات لمستويات مختلفة من المتعلمين (Ravaglia & Sommer, 2000). ويتجاوز التعلّيم عن بُعد قيود الزمان والمكان عن طريق استعمال وسائل الإعلام، مثل البرامج المستندة إلى الحاسوب أو الإنترنت، التي تسمح للمربين والمعلمين «بالتفاعل»، ولكن ليس بالضرورة من خلال المواقف التي تتطلب المقابلة وجهاً لوجه («الوصول إلى التعلّيم عن بُعد» Accessing Distance Learning,» 1995; Hofmeister, 1994; Washington, 1997). ويركّز الباحثون والمربون على أن التعلّيم عن بُعد قد لا يتمكّن أبداً من أن يحلّ محل الصفوف الدراسية والمدارس القائمة، ولكن يمكن استعماله للتعويض عن الخلل التعليمي، والافتقار إلى المساقات التعليمية المتقدمة في المدارس العادية، أو في المجموعات المحدودة من العروض (Adams & Cross, 1999/2000; Ravaglia & Sommer; Washington; Wilson, Litle, Coleman, & Gallagher, 1997/1998) أو بوصفه جزءاً من برنامج التعليم المنزلي (Ravaglia & Sommer; Washington).

قضايا جوهرية أخرى

يتعين أن تُختار المواد الخاصة بالتعلّيم عن بُعد، وتُعد بعناية على غرار أي مساق آخر. وعلى الرغم من أن استعمال بعض المهام العملية في الصفوف التقليدية قد يتعين تعديلها

مـن أجل التعلّيم عـن بُعد، لكن توجد مجموعـة متنوعة من المصادر، مثـل المكتبة الوطنية للمعالجات الافتراضية (http:// www.nlvm.usu.edu/en/nav/vlibrary.html) يمكنها المساعدة على التغلب على هذه المشكلة.

وعلى الرغم من أن المختبرات الافتراضية غالباً ما تستخدم بالتزامن مع دروس العلوم، لكن هناك بعض الخلاف حول استعمالها. وحالياً يشترط مجلس الكلية[1] أن يحصل أي مساق يستعمل خيار التسكين المتقدّم على موافقة مسبقة. فضلاً عن إصرار مجلس الكلية على أنه يتعين على الطلاب الملتحقين بدروس التسكين المتقدّم في العلوم، ممارسة التجارب المخبرية عمليّـاً لا افتراضيّـاً. وبالآتي، لا بد من إشراف معلّم العلوم علـى الطلاب الملتحقين بدروس التسكين المتقدّم في العلوم،عبرالإنترنت، في أثناء نشاطهم المخبري.

ويُعد بناء المجتمع داخل بيئة غير متزامنة من القضايا الأخرى الحاسمة لنجاح دروس التعلّيم عن بُعد. فالتعلم التعاوني الذي يمكّن الطلاب من العمل معاً من أجل حل مشكلة يُعد جزءاً مهمّـاً من عملية التعلم (Dillenbourg & Schneider, 1995;Johnson & Johnson, 1996). ويُعد كل من توفير الفرص ودعمها من أجل التعاون وبناء المجتمع بين أفراد الصف والمعلم، مـن الجوانب المتعلقة بالتعلّيم عن بُعـد التي يتعيّن الاهتمام بها (Curtis & Lawson, 2001; Swan & Shih, 2005). وعندما تبدأ دروس التعلّيم عن بُعد وتُدعم، وتُدار بصورة مناسبة، يمكن أن توصل هذه التفاعلات المباشرة إلى مخرجات التعلم المماثلة للتفاعلات داخل الصفوف (Harasirn, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995; Hiltz, 1998). أمّا المقدمات الذاتية، ونشرات مجالس النقاش، وتبادل الخبـرات الشخصية، ومواقع الإنترنت الخاصة بالطلاب، فتُعد من طرق البدء في بناء المجتمع عبر مساقات التعلّيم عن بُعد (Walling, 2003).

1. في عام 1900، اتحدت 12 كلية وجامعة لتشكيل مجلس الكلية. ويهدف المجلس إلى توسيع فرص الوصول إلى التعليم العالي، وتحرير عمليـة تقديم الطلبات بالنسبة للطلاب ومكاتب القبول. وبعدما طوّر المجلس امتحان القبول الموحد، الذي عرف لاحقاً باختبار الاستعداد المدرسي، أصبح بإمكان الطلاب تقديم طلب قبول إلى مؤسسات تعليمية كثيرة دون تقديم اختبارات متعددة- المراجع.

التعلّيم عن بُعد والطلاب الموهوبون

تاريخيّـاً، لقـد صُمّم التعلّيم عن بُعـد بداية للطلاب الذين لم ينجحـوا داخل الأوساط المدرسية التقليدية، أو الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس العادية (Olszewski–Kubilius & Limburg–Weber, 2002; Timpson & Jones, 1989). وعليـه، فقد اقتصرت الدراسات المتعلقة بفعالية التعلّيم عن بُعد بهذه المجموعات من الطلاب (Adams & Cross, 1999/2000; Belcastro, 2001; Lewis, 1989; McBride & Lewis, 1993; Ravaglia & Sommer, 2000; Threlkeld, 1991). ونظراً إلى الافتقار إلى الأدب أو الأبحاث المتعلقة بدور وفعالية هذا النوع مـن البرامج المخصصة للموهوبين، فإنه لا يتوفر سوى عدد قليل من برامج التعلّيم عن بُعد المصمّمة خصّيصاً لمجتمع الموهوبين (Adams & Cross 1999, 2000).

خصائص المتعلم

يتوفـر حاليّاً القليل مـن الأبحاث التي تتنـاول خصائص المتعلميـن الموهوبين الذين يلتحقـون بمساقـات التعلّيم عـن بُعد، والأسباب التـي تدفعهم إلى ذلك. ومـن ناحية أخرى، أجـرى أولزيسكـي- كوبيليوس ولـي (Olszewski–Kubilius and Lee) دراسـة شملت تسعة وتسعيـن طالباً من الذين التحقـوا بمساقات مستوى الشرف للمرحلة الثانوية، و87 طالباً من الملتحقين بمساقات التسكين المتقدم عبر برنامج تعليم عن بُعد، يُعرف باسم روابط التعلم Learning Links (LL) الـذي يرعـاه مركز جامعة نورث وسـترن لتنمية المواهب. وقد صُمّم هـذا البرنامـج خصّيصاً للطلاب الموهوبين في الصف الرابـع وحتى الثاني عشر. وكان من أحـد أهداف الدراسة تحديـد مبررات الطلاب بخصوص التسجيل فـي البرنامج. وكان جُلّ المشاركيـن في الدراسة من الملتحقين بالمدارس العامـة؛ حيث التحق 43% منهم بمدرسة عامـة فـي إحدى ضواحي المدينة، و 28.7% في منطقة ريفية، و 10.3% في منطقة حضرية، في حين التحق فقط 11.5% من الطلاب بمدرسة خاصة أو دينية، و5.7% بالدراسة المنزلية. وبالآتي، كانت مساقات التعلّيم عن بُعد، بالنسبة لغالبية الطلاب المشاركين، تكميلية للبرامج المدرسية العادية.

ووُجِـدَ لدى الطلاب أسباب متعددة للالتحاق بمسـاق التعليم عن بُعد، ولكن اهتمامهم في مجال المادة الدراسية والرغبة في إثراء تعلمهم (69.7%) كان من أكثر المبرّرات تكراراً (Olszewski–Kubilius & Lee, 2004). والتحقـت نسبـة كبيرة من الطلاب (42%) بمساق روابط التعلم نظراً إلى عدم توفره في مدارسهم المحلية، في حين التحق 40.4% منهم بالمساق نظراً إلى أنه يسمح لهم بدراسة المواد وفقاً للوتيرة الخاصة بهم. أما التسريع والتقدم بسرعة أكبر إلى المستوى الآتي من المادة الدراسية، فقد مثّل المبرر الذي قدمه 29.3% من الطلاب لالتحاقهـم بدروس روابط التعلم، في حين أورد 10.1% من الطـلاب أنهم التحقوا بالمساق للحصول على رصيد نقاط يؤهّلهم للانتقال إلى مدرسة ثانوية أخرى، وقال 6.1%: إنهم التحقوا به لزيادة رصيد مساقات التسكين المتقدّم الأخرى من أجل الالتحاق بالجامعة.

والتحق ما يقل عن 10% من الطلاب بالمساق عن طريق روابط التعلم، على الرغم من توفره في مدارسهم، لأنه كان مغلقاً بالنسبة لهم في تلك المرحلة (المجموع الكلي لهذا المبرر بلـغ 8.1%). وبالمثل، التحق 7.1% من الطـلاب بالمساق عن طريق روابط التعلم؛ نظراً إلى عـدم قدرتهـم على ملاءمته ضمن جدولهـم المدرسي. وبالنسبة لـِ 5.1% من الطلاب، كان مسـاق LL جزءاً من منهاجهم الدراسي المنزلي. وبالآتي، كانت مبررات الطلاب الموهوبين بخصوص التحاقهم بمساق التعلّيم عن بُعد متفاوتة، وأن أعـداداً كبيرة منهم التحقوا بمثل تلك الدورات لسدّ الثغرات الموجودة في برامج مدارسهم.

وتوصّـل الكثير من الدراسات التي تركّز على التعلّيم عن بُعد، وعلى الطلاب الموهوبين إلـى نتائج واعدة، لاسيما المزيد مـن الاستقلالية في التعلم، وزيادة مهارات التفكير الناقد، والتحسّـن في مهـارات الاتصال، ومهارات التعلم التعاوني بصـورة أفضل، والفرص المتاحة لمواجهة تحديات فريدة، وفرص تعريض الطلاب لموضوعات غير متوافرة في بيئتهم الحالية (Cope & Suppes, 2002; Ewing. Dowling, & Coutts, 1997; McBride & Lewis, 1993; McLoughlin, 1999; Olszewski–Kubilius & Lee, 2004; Wallace, 2005; Wilson et al., 1997/1998).

مسوّغات برامج التعلّيم عن بُعد الخاصة بالطلاب الموهوبين

على الرغم من أن بعض البرامج المنتشرة في أنحاء الولايات المتحدة كانت ناجحة، لكن الحاجة إلى إيجاد مزيد من برامج التعلّيم عن بُعد المخصّصة للموهوبين تتزايد (Lewis, 1989). وأن القصور أيضاً في أعداد المعلمين المؤهلين (خصوصاً معلمي الرياضيات والعلوم) في ازدياد مستمر، وتُعد مساقات التعلّيم عن بُعد بالنسبة لكثير من الطلاب الموهوبين، الطريقة الوحيدة لسد هذه الفجوة (McBride & Lewis, 1993). ويشعر الطلاب الموهوبون بأنهم مهملون أو محبطون عندما لا تتوفر لهم فرصة للالتحاق بدورات متقدمة ؛ نظراً إلى أنهم مضطرون إلى تلقي مساقات غير مصمّمة لتلبية حاجاتهم (Benbow & Stanley, 1996). وغالباً ما يحدث هذا الإحباط بسبب الاتجاه في التربية نحو التعامل مع الأفراد جميعهم بالطريقة نفسها، أو تقديم مستوى أقل من المطلوب. وفي حين تتوافر الخدمات للكثير من الطلاب ذوي القدرات الأقل من أجل مساعدتهم على زيادة أدائهم، فإن الكثير من الطلاب الموهوبين يتركون دون تحديات هم بحاجة إليها (Benbow & Stanley). وفي حالة عدم تمكّن أولئك الطلاب من الوصول إلى مساقات متقدمة داخل مدارسهم الأصلية، يمكن للتعليم عن بُعد سدّ هذه الثغرة، والتأكد من قدرتهم على الوصول إلى إمكاناتهم. وتمتلك البرامج الداخلية للموهوبين مكانة فريدة لتوفير المساقات التي يفتقر إليها الكثير من النظم المدرسية. ولدى مدارس الموهوبين الداخلية معلمون من حملة درجة الماجستير، وميزانيات أكبر، ولديها قدرة أفضل على البحث عن مصادر تمويل إضافية، خصوصاً عندما ينصبُّ تركيز هذا النوع من الخدمة على أنشطة خارج المدرسة (McBride & Lewis).

إن الحصول على المساقات التي يتطلبها استكمال تعليم الفرد يمكّنُ المتعلمين من تحمل مسؤولية تعليمهم، واستقلالهم واعتمادهم على أنفسهم في أثناء خبراتهم التعليمية (Bonk, Wisher, & Lee, 2004). وفضلاً عن ذلك، تشمل مساقات التعلّيم عن بُعد أيضاً المهارات التقنية التي لا تكون دائماً متوافرة داخل الصفوف التقليدية. إن اكتساب هذه المهارات لا يزيد فقط الثقة بالنفس لدى الطلاب، ولكن يمكنها أيضاً أن تعزّز دافعية التعلم الخاصة بهم. وينطبق هذا بصورة خاصة على الطلاب الانطوائيين. وفي الوقت الذي يتردّد فيه الكثير من الطلاب الانطوائيين في المشاركة داخل الصفوف التقليدية، فإنهم يكونون قادرين على

التفاعـل بثقة داخل بيئة التعلّيم عن بُعد في كثير من الأحيان؛ لأنهم يشعرون برهبة أقل تجاه الطـلاب الآخرين عند التحاقهم بمساقـات التعلّيم عن بُعد (Bonk & King, 1998; Chong, 1998; Cooney, 1998). وتستفيد المدارس من خلال قدرتها على خدمة عدد أكبر من الطلاب دونما حاجة إلى بذل مزيد من «الجهود» لخدمتهم، ويمكنها أيضاً تقديم منهاج أكثر شمولية لا يمكن توفيره بطريقة أخرى (Russell, 2004; Turoff, Discenza, & Howard, 2004). ويرى رافاغليا وسومر (Ravaglia & Sommer, 2000) أن التعلّيم عن بُعد طريقة لتوفير التعلم المتقدم للطلاب الموهوبين دون الحاجة إلى نقلهم من بيئتهم المدرسية العادية. ويمكن للمدارس أن تزوّد طـلاب المرحلة الابتدائية بدروس المرحلة المتوسطـة دون الحاجة إلى الاهتمام بنقل أولئـك الطلاب إلى مدارس أخرى، أو التعامل مع القضايا الاجتماعية/ الوجدانية التي غالباً ما تظهر عند وضع الطلاب الأصغر سنّاً داخل صفوف مع طلاب يكبرونهم بسنوات كثيرة.

التعلّيم عن بُعد قد لا يكون مناسباً للمتعلمين الموهوبين جميعاً

ومـن ناحية أخرى، لن يكون الطـلاب الموهوبون كافة ناجحين في مساقات التعلّيم عن بُعـد. وتشيـر ويلسـون وزملاؤهـا (Wilson et al., 1997/1998) إلى وجـود أربع خصائص للطالـب الناجح في التعليم عن بُعد، هي: المعرفـة الأساسية بالمساق، والرغبة في الالتحاق بمسـاق التعليم عن بُعد، والقدرة على العمل بصورة مستقلة، والدافعية للمثابرة عند مواجهة الصعوبـات. ويمكـن أن يعيق الافتقار إلى أيّ منها أو جميعها الطالب بصورة كبيرة من إتمام مسـاق التعلّيـم عن بُعد بنجاح، وبالآتي يمكـن أن يعيق الخبرة التعليميـة للطالب أو الطالبة. وعـلاوةً علـى ذلك، يمكن أن يكون مكوّن الدورة بحد ذاته غير جذّاب بالنسبة للطلاب إذا ما أحسّوا بأن استقلالهم أو اعتمادهم على أنفسهم ينخفض من خلال العمل الجماعي المطلوب (Dirkx & Smith, 2004). لـذا، يتعين على المدرسين أن يأخذوا هذه المعايير في الحسبان قبل اقتراح التعليم عن بُعد بوصفه وسيلة لتعزيز الخبرات التعليمية لدى المراهقين الموهوبين (Wilson et al., 1997/1998).

برامج التعليم عن بُعد للطلاب الموهوبين

من الصعوبة بمكان قياس عدد الطلاب الموهوبين المشاركين في برامج التعليم عن بُعد. وقد توصّلت دراسة وطنية متعلقة بأربعة برامج للبحث عن المواهب إلى أن (33644) طالباً في الصف الثالث حتى الثاني عشر شاركوا في مساقات التعليم عن بُعد، من خلال برامج للبحث عن المواهب منذ بدايتها في تسعينيات القرن العشرين (1990)، وأن (7468) طالباً شاركوا في العام 2003–2004 (Lee, Matthews, & Olszewski–Kubilius، 2003 – 2004. وأما بالنسبة للعام 2003 – 2004، فقد تجاوز الذكور (53.9%) الإناث (45.9%) من حيث مشاركتهم في التعليم عن بُعد. وأن ما يزيد على نصف الطلاب (54.2%) كانوا في الصف السابع حتى التاسع، و43.1% كانوا في الصف الثالث حتى السادس، و2.8% منهم كانوا في الصف العاشر حتى الثاني عشر. ومن الممكن أن يكون كثير من الطلاب الموهوبين الآخرين مشاركين في برامج التعليم عن بُعد من خلال المدارس الثانوية الافتراضية التي تدعمها الولاية. وفي كتاب صدر حديثاً يهدف إلى مساعدة الطلاب كبار السن في المدارس الثانوية، تضمن قوائم مباشرة خاصة بالمرحلة الثانوية (133) برنامجاً (Kiernan, 2005). وعلى الرغم من أن الأغلبية الساحقة من أغلب هذه البرامج لم تكن موجهة للطلاب الموهوبين خاصة، لكن بعض البرامج المنفردة يمكن أن تتضمن مساقات موجهة للموهوبين أو مناسبة لهم.

وعلى الرغم من ندرة البحوث المتعلقة بالتعليم عن بُعد للموهوبين، لكن المربّين القائمين على تربية الموهوبين يشيرون بصورة مستمرة إلى اهتمامهم بالتعليم عن بُعد، ويعتقدون أيضاً أن برامج التعليم عن بُعد تتمكّن من زيادة قدرتهم على خدمة المتعلمين الموهوبين الذين يمكنهم الاستفادة من التعليم المستند إلى التكنولوجيا. ويؤكد الباحثون والمربون على أن برامج التعليم عن بُعد يمكنها أن تكون مفيدة للطلاب الموهوبين الراغبين في تسريع عملية تعليمهم، أو تكميل المصادر التعليمية المتوافرة حالياً وإثرائها (Adams & Cross, 1999/2000; Olszewski–Kubilius & Limburg–Weber,2002) لذا، يتمكّن الطلاب من التعلم ضمن مستوى يتناسب مع قدراتهم (Adams & Cross; Threlkeld, 1991; Timpson &Jones, 1989; Washington, 1997). ويمكن أن تشكّل برامج التعلّيم عن بُعد خياراً جيداً بالنسبة لمختلف أنواع الطلاب الموهوبين – خاصة الطلاب الملتحقين بمدارس

المناطق الريفية، حيث تكون المساقات المتقدمة وبرامج الموهوبين محدودة-، والطلاب الذين لا يتمكّنون من الحصول على دخول «مبكر» إلى المساقات المتقدمة، والطلاب الراغبين في الالتحاق بمساقات إضافية متقدمة ولكن لا يمكنهم ملاءمتها مع جدولهم المدرسي، والطلاب الذين لا يتقدمون داخل الوسط المدرسي العادي (Goodrich, 1994; Lewis, 1989; Lewis & Talbert, 1990; McBride, 1991; McBride & Lewis, 1993; Ravaglia & Somrner, 2000; Savage & Werner, 1994; Wilson et al., 1997/1998)، و/ أو متعلمي المنازل (Ravaglia & Sominer).

يقدّم ما يزيد على تسعين من الأعضاء المؤسّسين للاتحاد الوطني للمدارس الثانوية المتخصصة في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، علاوةً على بقية المدارس والكليات، مساقات التعليم عن بُعد لطلاب ما قبل الجامعة. وفيما يأتي أمثلة على هذه البرامج.

مدرسة لويزيانا للرياضيات والعلوم، والفنون

على الرغم من وجود القليل جدّاً من البيانات الفعلية المتعلقة بمدى نجاح الطلاب الموهوبين في التعليم عن بُعد، لكن الأبحاث وثّقتْ أدلة تتعلق بالتأثيرات الإيجابية لبرامج التعلّيم عن بُعد في الطلاب الموهوبين والمتفوقين من النواحي الأكاديمية والاجتماعية. فقد درس لويس (Lewis, 1989) برنامج تعلّيم منقول عن بُعد telelearning في مدرسة لويزيانا للرياضيات والعلوم، والآداب، حيث جرى خلاله تقديم دروس للطلاب الموهوبين في المناطق الريفية عبر الحواسيب، والسبورات الإلكترونية، وأجهزة المودم modems، وخطوط الهاتف. وخلال عامي 1987 و 1989، قدّمت مدرسة لويزيانا مساقات مثل حساب التفاضل والتكامل المبتدئ، ودراسة الفنون، وعلم المثلثات لمئتي طالب تقريباً. وأظهرت الدراسات المسحية على الطلاب أن المشاركين في البرنامج أصبحوا متعلمين أكثر استقلالية، ويتحملون مزيداً من المسؤولية عن تجربتهم الأكاديمية. وقد وجدت الدراسة أيضاً أن العلاقات بالأقران الزملاء في البرنامج أصبحت مترابطة خلال مهام التعلم ضمن مجموعات صغيرة، وتقاسموا أيضاً تجربة تحوّلهم إلى مستكشفين نشطين في مجال جديد من التعلم. وفي دراسة لاحقة، استعمل ماكبرايد ولويس (McBride & Lewis, 1993) برنامج التعلّيم عن بُعد لعرض دروس

خاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين يقطنون في ما يزيد على مئة موقع في المناطق الريفية. وباستعمال تقنيــة الحواسيب المصورة والمسموعة لعرض المساقات ذات المستوى المتقدم في الرياضيات، واللغة الأجنبية، والعلوم، أظهرت المسوح أن طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين أكاديمياً، أصبحوا أكثر استقلالية وتفاعلاً مع الطلاب الآخرين دون وجود معلمين لتلك المساقات. كذلك مكّنت مساقات التعلّيم عن بُعد بعض الطلاب من الالتحاق بمساقات من المستويات المتقدمة، مثل حساب التفاضل والتكامل، ممّا أهّلهم أكثر من غيرهم لدخول الكليات.

مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات

توصّلــت ويلسون وزملاؤهــا (Wilson et al., 1997/1998) إلى مزايــا لبرامج التعلّيم عن بُعد لطلاب المدارس الثانوية في مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات. وقد قوّم الباحثــون برنامــج التعلّيم عن بُعد بصورة حثيثة على مدار المساق الذي استمر ثلاثة أعوام، باستعمال مصــادر متعددة للبيانات، مثل استبانات الطــلاب والمعلمين، ومقابلات الطلاب وموظفــي التعلّيم عــن بُعد، ومجموعات التركيز، والملاحظــات، ومراجعة الوثائق، ومنتجات الطــلاب (على سبيل المثال، تدوين دفتر اليومية، وأشرطة الفيديو، والاتصالات المحوسبة، والمقــالات، ودرجات الاختبــار). وأظهرت النتائج أن البرنامج مكّــن الطلاب الموهوبين في الرياضيات والعلوم من تطوير الدراسة المستقلة، ومهارات التفكير والاستعداد الأفضل للالتحاق بالكلية. وتضمّنت تعليقــات الطلاب بخصوص مزايا البرنامج أنهم تعلّموا بمزيد من التوسع والعمق، وتعلموا وسائل جديدة للاتصالات، واختبروا بصورة تفوق ما هو موجود في صفوفهم العادية، وطــوّروا مهارات دراسية ومهارات استخدام الآلات الحاسبة البيانية بصورة أفضل. وتمثّلت المزايا الأخرى التي أدركها الطلاب في مساقات الدراسة المتحديّة والممتعة، وتحسين مهارات الاتصال، وتوفّر الفرص للتفاعل مع المماثلين لهم في القدرة العقلية المنحدرين من مناطق جغرافية مختلفة. وأعرب الطلاب أيضاً عن ثقتهم بأنهم كوّنوا فكرة عن وضعهم مقارنة بغيرهم من طلاب المدارس المختلفة، وهي نتيجة مشتركة بالنسبة للطلاب الموهوبين عند وضعهم داخل مساقات تحدٍّ مناسبة.

أكاديمية إنديانا للعلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية

تُعـد أكاديمية إنديانا التابعـة لجامعة بول الرسمية، أكاديميـة عامة داخلية مخصّصة للموهوبيـن في الصفين الحـادي عشر والثاني عشر من مختلف أنحاء ولايـة إنديانا. ويوسّع مكتـب برامج التوعية والتواصـل الاجتماعي مهمة المدرسة وينقلها إلـى المدارس والطلاب باستعمـال التقنيات المتاحة الأكثـر اقتصاداً وابتكاراً. وهي توفر مساقـات للمرحلة الثانوية بمـا في ذلك التسكين المتقدم في الأحياء المتقـدّم، والتسكين المتقدم في حساب التفاضل والتكامل، والتسكين المتقدم في الكيمياء، والتسكين المتقدم في الفيزياء، والتسكين المتقدم فـي الإحصاء، وعلم الفلـك، واللغة اليابانية I، و واللغة اليابانيـة II، واللغة الروسية I، واللغة الروسيـة II، والفيزيـاء I. ويمكن تلقّي هذه المساقات عن طريق الحاسب الآلي في المنزل أو المدرسة، ويتوفر أيضاً رقم اتصال مجاني لتمكين الطلاب من التحدث مع أساتذتهم. وتتمثل وظيفـة منسق الموقـع بالتواصل مع مكاتب الأكاديمية وتقسيـم المهام. ويجد الطلاب الذين يلتحقون بالمساقات داخل الأكاديمية أنها تتضمن التحدي، وتمثّل بديلاً مناسباً عن الدروس الأقل صرامة في مدارسهم العادية. وعلاوةً على ذلك، يقدّر طلاب المدارس الصغيرة، ومدارس الأرياف، الذين يدرسون في منازلهم فرصة الالتحاق بالمساقات الدراسية التي عادة لا تتوافر لهم في أي مكان آخر.

الطرق السريعة عبر مدارس الأرياف

طُوّر برنامج فرق الطرق السريعة عبر مدارس الأرياف (ستارز STARS) Superhighways Teams Across Rural Schools فـي شمال أسكتلندا، من خلال الجمع بين مصادر الوسائط المتعددة وشبـكات الاتصالات. وأجرى إيوينغ وآخرون (Ewing et al., 1997) دراسة شملت مئة وسبعة وعشرين طالباً ملتحقين ببرنامج ستارز، كان معظمهم من الموهوبين، من ثماني عشرة مدرسة ابتدائية ومدرستين ثانويتين في المناطق الريفية. وقد توصّلت الدراسة إلى أن برنامـج التعليم عن بُعد أسهم في زيادة قـدرات حل المشكلات، ومهارات التفكير المنطقي، ومهارات التعلم التعاوني لدى أولئك الطلاب من خلال تعزيز تفاعلهم مع أقرانهم من مختلف المدارس. وأظهـرت النتائج أيضـاً أن البرنامج أسهم في تعزيز دافعيـة الطلاب، والالتزام بالمهمة، والقدرة القيادية، وتحمّل مسؤولية التعلم.

أستراليا

استعمل ماكلوفلين (McLoughlin, 1999) طريقة صفوف «التيليماتيكس Telematics»، التي تُعـرّف بأنها تدريس للمساقات باستعمال تقنية التصوير المسموع والرسوم الحاسوبية، بوصفها وسيلة لإثراء تجربة التعلم لدى الطلاب الموهوبين. وشملت الدراسة خمسة معلمين، ممـن لديهم خبرة فـي مجال التدريس تتراوح ما بين ثمان إلى عشـر سنوات، وثلاثين طالباً موهوباً ممن هم في سنّ المرحلة الثانوية من سكان غرب أستراليا. واختبرت الدراسة فاعلية تقنية المؤتمر المصور والمسموع في تنمية مهارات التفكير المعرفي لدى الطلاب الموهوبين في مجالات الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، واللغة الإيطالية، والعلوم الاجتماعية، وكذلك تعزيز التفاعلات التواصلية بين المتعلمين. واستناداً إلى الملاحظات الصفية وتحليل الكلام، اقترحت بيانات المسألة أن المعلمين يستعملون التكنولوجيا لدعم التعبيرات اللفظية والبصرية (علـى سبيـل المثال، عرض الأفـكار ومناقشتها، حل المشكلات، وغيرهـا)، وأنها زادت من تعاون الطلاب ومستويات التفكيـر العليا، مثل التفكير الناقد، والتفسير، والتأمل طوال ثلاث مراحـل من التدخل العلاجـي intervention. وقد أصبح المعلمون داخل هذه الغرف الصفية الإلكترونية أقل سيطرة، ولكنهم أكثر تركيزاً على استجابات الطلاب المكتوبة، في حين أصبح الطـلاب الموهوبون أكثر مشاركة من ذي قبل في التعاون والنقاش الخاص بتعلمهم في أثناء فترة البرنامج. وقد أورد الباحث ملاحظة بأن دور التكنولوجيا قد تغيّر من أداة لعرض مفاهيم جديدة إلى أداة لتحقيق حوار تعاوني داخل و/ أو بين المتعلمين والمدرسين.

أولينك (Owlink)

علـى الرغم من أن دراسـة ميلر وكوماري (Miller & Kumari, 1997) لم تكن مصمّمة خصّيصاً للمتعلمين الموهوبين، لكن عشرات المعلمين من الصف الثالث حتى المرحلة الثانوية شاركوا في مجتمع إلكتروني، يُعرف باسم أولينك OWLink. وكان الهدف من البرنامج توفير تعليم أفضل لطلاب صفوف الروضة حتى الثاني عشر (K–12) باستعمال تقنيات المؤتمرات المتلفـزة video conferencing والإنترنت. وقـد طوّر مجتمع إلكتروني من خلال ربط جامعة رايـس Rice University بخمس مدارس في تكساس، باستعمال التقنيات السمعية/ البصرية باتجاهين، واتصال إنترنت عالي السرعة. وتتضمن أمثلة المساقات المقدمة للطلاب والمعلمين

فـي صفوف K–12 كلاً من الكتابة، وماكبث، وعلم الجبـر، والتسكين المتقدم في الإحصاء، والفيروسات، والطب الوقائي، والزواحف، و«الأبطال المحليين». وعكست هذه الدراسة نتائج إيجابية، حيث إن الطلاب لم يثروا فقط تعلمهم في المادة التي درسوها، ولكنهم أيضاً اكتسبوا وجهات نظر لأنظمة معرفية متعددة وتاريخية وثقافية من خلال الموضوعات المتنوعة، وسارعوا أيضاً إلى المبـادرة وتحمّل المسؤولية لعملية تعلمهم. مثلاً، أنشأ بعض الطلاب خارج الدوام المدرسـي نوادي ودروس إنترنت من تلقاء أنفسهم، وساهموا أيضـاً في تشغيل موقع أولينك بصورة تطوعية.

مركز الشباب الموهوبين

يقدم مركز الشباب الموهوبين (Center For Talented Youth (CTY في جامعة جونز هوبكنز مساقات متعددة الوسائط مستندة إلى الحاسوب في مواد الرياضيات وعلوم الحاسوب، والكتابـة، وكذلك مساقات التسكين المتقدم. وتُعـد دروس الرياضيات وعلوم الحاسوب ذات وتيرة فردية، ويمكن للطلاب البدء في أي وقت والالتحاق بها لمدة ثلاثة أشهر أو ستة أو تسعة (Wallace, 2005; Ybarra, 2005). وتغطي مساقات الرياضيات المناهج الدراسية الابتدائية والثانوية بصورة كاملة، وكذلك تتضمن مساقات على مستوى الكلية. وتمكّن مساقات الرياضيات الطلاب مـن التسريع ضمن التسلسل النموذجي للمادة، أو الالتحاق بدروس إثرائية. وتتوافر دروس الكتابة للطلاب بدءاً من الصف الخامس مـع تحديد مواعيد البداية والنهاية. وتهيّئ دروس التسكين المتقدم الطلاب للتقدم إلى اختبارات مجلس الكلية، والحصول على رصيد نقـاط خاص بالكلية، ويتفاعل الطلاب مع مدرسيهم من خـلال استعمال البريد الإلكتروني، والهاتف، أو من خلال إحدى وسائل السبورة التفاعلية المستندة إلى الإنترنت. ويمكن للطلاب أن يحصلوا على رصيد نقاط للمرحلة الثانوية من أجل الالتحاق بدروس المرحلة الثانوية.

برنامج الكشف عن المواهب

يوفـر برنامج الكشف عن المواهـب (The Talent Identification Program–TIP) في جامعـة ديـوك Duke University مساقات تعليم عن بُعد للطلاب الموهوبين بدءاً من الصف الثامن حتى الثاني عشـر من خلال برنامج الدراسة الإلكترونية E–Studies. والمساقات من

النوع المستند إلى شبكة الإنترنت واستعمال السبورة، عبارة عن نظام محوسب لإدارة المساق (Putallaz, Baldwin, & Selph, 2005)، حيث يقرأ الطلاب مواد المساق، ويرسلون المهام، ويتفاعلون مع مدرسهم وأقرانهم عبر مناقشات الإنترنت، والمحاضرات الافتراضية virtual lectures، والتعاون في الوقت المخصص. وفي الوقت الحالي، تتوافر ثمانية مساقات؛ تتضمن علـم التشريح وعلم وظائف الأعضاء، وبرمجة جافا JAVA لألعاب الفيديو، والاقتصاد الكلي، وعلـم النفس، وورشـة عمل للرواية القصيـرة، وغيرها. وتستمر الدروس لمدة خمسة عشر أسبوعـاً، وتتطلب خمس إلى سبع ساعات من الدراسـة المستقلة أسبوعيّاً. ولا تضمن جامعة ديوك الاعتماد لمن يكمل مساقات الدراسة الإلكترونية بنجاح، ولكن يمكن للطلاب أن يبحثوا عن هذا الأمر من تلقاء أنفسهم من خلال مدارسهم المحلية.

مركز تنمية المواهب

قـدّم مركز تنمية المواهـب The Center for Talent Development – CTD في جامعة نورث وسترن برنامج التعليم عن بُعد، روابط التعلم، للطلاب الموهوبين لما يزيد على عشرين عاماً. ويوفر برنامج روابط التعلم دروس تعليم عن بُعد لطلاب الصف الرابع حتى الثاني عشر. وتتراوح مدة الدروس من ثلاثة حتى تسعة أشهر. وتتضمن دروس الطلاب الأصغر سنّاً (22) درساً إثرائيّاً، مثـل عجائب مصر القديمة، روايات أميركية كلاسيكية، ورشات عمل الكتابة، واللغة اللاتينية، وموضوعات في الرياضيات، والعلوم المخبرية، وأعمال التسويق. ويتوفر أيضاً ثلاثـون أو أكثـر من دروس مستويات الشرف بما في ذلك الكتابة الإبداعية، والتحليل الأدبي، والكتابة الصحفية، والاقتصاد، تاريخ الولايات المتحدة، وعلم الأحياء، وعلم الكيمياء، وبرمجة جافـا. ويتوفـر تسعة عشر درساً مختلفاً مـن دروس التسكين المتقدم بمـا في ذلك التسكين المتقدّم في العلوم البيئية، وتاريخ الولايات المتحدة، والاقتصاد، والإحصاء، وغيرها الكثير. ويحصل الطلاب على الكتب المقررة، التي تشمل مواد المساق التمهيدية، والمقاطع الصوتية للمساق course syllabi. ويتواصل الطلاب مع المعلمين عبر البريد الإلكتروني، ولكن المساقات الدراسيـة جميعها متاحة للطلاب من خلال المراسلات التقليدية بوساطة تنسيق البريد إذا تطلـب الأمر ذلك. وتستعمل المساقات نظـام إدارة طريقة السبورة، الذي يمكّن الطلاب من مشاركـة بقية زملائهـم في المناقشات المباشرة. وتتوافر بعض مساقات مستويات الشرف

بصـورة اختيارية خلال الصيف لفترة ستة أسابيع، ومساقات المرحلة الثانوية أيضاً حاصلة على اعتماد المدارس الثانوية. وعلاوةً على ذلك، تتوافر دروس الرياضيات للمرحلة الابتدائية والفيزياء والرياضيات للمرحلة الجامعية، من خلال وجود ارتباط بالبرنامج التعليمي للشباب الموهوبين في جامعة ستانفورد.

البرنامج التعليمي للشباب الموهوبين

يقـدم البرنامج التعليمـي للشبـاب الموهوبيـن The Education Program for Gifted Youth (EPGY) مساقـات التعلّيـم عن بُعـد المستندة إلـى الحاسوب والوسائـط المتعددة فـي مـواد الرياضيات واللغـة الإنجليزيـة، والعلـوم الإنسانيـة، والفيزياء، وعلـم الحاسوب (Cope & Suppes, 2002; Gilbert–Macmillan, 2000). ويغطي ويتناول تسلسل الرياضيات مرحلـة رياض الأطفـال وحتى المرحلة الجامعيـة المتقدمة. وتتوافر دروس الكتابة لمرحلة الصف الرابع حتى مستوى التسكين المتقدم. وتتطلب معظم مساقات اللغة الإنجليزية اجتماعاً أسبوعيّـاً في إحدى الغرف الصفية الافتراضية، حيـث يناقش الطلاب والمدرسون الجوانب المختلفة للأنشطة الخاصة بهم. وتتوافر دروس العلوم الإنسانية لطلاب الصف الحادي عشر والثاني عشر، وتُقدّم بالتعاون مع التحالف من أجل التعلم مدى الحياة Alliance for Lifelong Learning. وتتوافر أيضـاً دروس الفيزياء للمرحلة الثانوية حتى المرحلة الجامعية المتقدمة. وتتوافر دروس علوم الحاسوب للمرحلة الثانوية. ويحصل الطلاب على اعتماد جامعة ستانفورد عند إتمام مساقات المرحلة الجامعية بنجاح.

مصادر أخرى تقدم التعلّيم عن بُعد

المزوِّدون الرئيسون في القطاع الربحي، هم: http://class.com، http://K12. com، وآبيكـس للتعليـم Apex Learning. بالنسبة للمراحل الابتدائيـة والمتوسطة، يوفر K12.com مساقات الرياضيات والعلوم والتاريخ والفنون اللغوية / اللغة الإنجليزية، والفن (صفوف الروضة حتى الرابع)، بالإضافة إلى ثلاثة مساقات فنية أخرى، فضلاً عن مساقات موسيقى متعددة. وأمـا بالنسبة للمرحلة الثانوية، فيوفر K12.com أربعة عشر (14) درساً من دروس التسكين المتقدم (المواد الدراسية الأساسية إضافة إلى اللغتين الفرنسية والإسبانية). في حين يوفر

class.com دروساً للمرحلة الثانوية فقط. وأما آبيكس للتعليم فتقدم مساقات خاصة بالتربية البدنيــة/ الصحية والتقدير الموسيقي، بالإضافــة إلى دروس التسكين المتقدم الأربعة عشر نفسها الموجودة لدى K12.com.

أفكار ختامية

خلاصة القول، نادراً ما تطرقت الدراسات البحثية المتعلقة بالتعلّيم عن بُعد إلى المتعلمين الموهوبين، ولكن النتائج المتعلقة بالتأثيرات في الطلاب الموهوبين تُعد مُلهِمة. وقد تبيّن من خــلال الدراسات، أن التأثيرات الإيجابية في الطلاب تتضمن مهارات معرفية أفضل، وزيادة تحمّل مسؤولية التعلم، والتعرض لأكبر تنوّع من الأفراد ووجهات النظر. وتوجد أيضاً مخاوف تتعلق بالتعلّيم عن بُعد، تتضمن عدم قدرة الطلاب على استخدام لغة الجسد بوصفها مؤشراً علــى مشاركة الطالب وفهمــه (Gallagher,2001). وتُعد أيضاً المشــكلات التكنولوجية غير المتوقعة (Lewis & Talbert, 1990). وإن عدم التواصل مع بقية الطلاب، وإمكانية انعزال أحد الطــلاب وانفصاله، والافتقار إلى الدعم الوجداني من الأقران والمعلمين بصورة شخصية، جميعها مخاوف أخرى مرتبطة ببرامج التعلّيم عن بُعد (University of Plymouth, 2002).

قائمة المراجع

Accessing distance learning. (1995, November/December). *Imagine,* 3, 1–4.

Adams, C. M., & Cross, T. L. (1 999/2000). Distance learning opportunities for academically gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 11, 88–96.

Belcastro, F. P. (2001). Electric technology and its use with rural gifted students. *Roeper Review,* 25, 14–16.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high–potential students. *Psychology, Public, Policy,* and Law, 2, 249–292.

Bonk, C. J., & King, K. S. (1998). *Electronic collaborators: Learner–centered technologies for literacy, prenticeship, and discourse.* Mahwah, NJ: Lawrence Eribaum.

Bonk, C. J., Wisher, R. A., & Lee, J. (2004). Moderating learner–centered e–learning: Problems and solutions, benefits and implications. In T. S. Roberts (Ed.), *On–*

line collaborative learning: Theory and practice (pp. 54—86). Hershey, PA: Information Science Publishing.

Chong, S. M. (1998). Models of asynchronous computer conferencing for collaborative learning in large college classes. In C. J. Bonk & K. S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner–centered technologies for literacy, apprenticeship,* and discourse (pp. 157–182). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaurn.

Cooney, D. H. (1998). Sharing aspects within aspects: Real time collaboration within the high school English classroom. In C. J. Bonk & K. S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner–centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 263–287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cope, E. W., & Suppes, P. (2002). Gifted students' individual differences in dis–tance–learning computer–based calculus and linear algebra. *Instructional Science,* 30, 79–110.

Curtis, D. D., & Lawson, M. L. (2001). Exploring collaborative online learning. *Jour–nal of Asynchronous Learning Networks,* 5(1). Retrieved May 14, 2006, from http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol5_issue 1 /Curtis/curtis.htrn

Dillenbourg, P., & Schneider, D. (1995). *Collaborative learning and the Internet.* Retrieved June 19, 2006, from http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_I html

Dirkx, J. M., & Smith, R.O. (2004). *Learning to see through the invisible: The prob–lem of process in online collaborative learning* . Retrieved June 22, 2004, from http://idea.iupui.edu/bitstream/1805/251/1/ DirkxSmnith.pdf

Ewing, J., Dowling, J., & Coutts, N. (1997). STARS: *Report on Superhighways Teams Across Rural Schools project.* Dundee, Scotland: Northern College. (ERIC Docu–ment Reproduction Service No. ED421319)

Gallagher, J. J. (2001). Personnel preparation and secondary education programs for gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 133–138.

Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education,* 6, 235–241.

Gilbert–Macmillan, K. (2000). Computer–based distance learning for gifted students: The EPGY experience. *Understanding Our Gifted,* 12(3), 17–20.

Goodrich, B. E. (1994). Creating a "virtual" magnet school. *T.H.E. Journal,* 21(10) 73–75.

Obeikandl.com

Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). Learning networks: *A field guide to teaching and learning online.* Cambridge, M: MIT Press.

Hiltz, S. R. (1998). *Impacts of college–level courses via Asynchronous Learning Net–works: Some preliminary results.* Retrieved June 19, 2006, from http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm

Hofmeister, A. (1994). Technological tools for rural special education. *Exceptional Children,* 50, 326–331.

Jeffries, M. (2004, October). *Research in distance education.* Retrieved June 22, 2006, from http://www.digitalschool.net/fedu/DL_history_mjeffries.html

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperation and the use of technology. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1017–1044). New York: Simon & Schuster.

Kiernan, V. (2005). *Finding an online high school.* Alexandra, VA: Mattily Publishing.

Lee, S. Y., Matthews, M. S., & Olszewski–Kubilius, P. (in press). A national picture of talent search and talent search educational programs. *Gifted Child Quarterly.*

Lewis, G. (1989). Telelearning: Making maximum use of the medium. *Roeper Re–view,* 11, 195–198.

Lewis, G., & Talbert, M. (1990). Telelearning: Reaching out to the gifted in rural schools. *Educating Able Learners,* 15(1), 2–3, 10.

Ludlow, B. L., & Duff, M. C. (2003). Distance education and tomorrow's schools. In D. R. Wa11ing (Ed.), *Virtual schooling: Issues in the development of e–learning policy* (pp. 15–30). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

McBride, R. (1991). Strategies for implementing teletraining sys–tems in education K–12. In C. Steinfleld & T. Ehlers (Eds.), ITCA *teleconferencing yearbook.* Washington, DC: ITCA.

McBride, R. 0., & Lewis, G. (1993). Sharing the resources: Electronic outreach pro–grams. *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 372–386.

McLoughlin, C. (1999). Providing enrichment and acceleration in the electronic class–room: A case study of audiograhic conferencing. *Journal of Special Education Technology,* 14(2,), 54–69.

Obeikandl.com

Miller, L. M., & Kumari, S. (1997,January). Project OWLink: *Distance learning in electronic studios.3* papervPerpresented at the Annual Distance Education Conference, Corpus Christi, TX.

Nasseh, B. (2004). *A brief history of distance education.* Retrieved June 19, 2006, from http://www.seniornet.org/edu/art/history.html

Nguyen, T., & Gattlin, L. (2004). *Distance learning.* Retrieved June 19, 2006, from http://www.bol.ucla.Edu/pinkachu

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted,* 28, 7–35.

Olszewski–Kubilius, P., & Limburg–Weber, L. (2002). *Designs for excellence: A guide to educational program options for academically talented middle and sec–ondary school students. Evanston,* IL: The Center for Talent Development, Northwestern University.

Putallaz, M., Baldwin,J., & Se/ph, H. (2005). The Duke University Talent Identifica–tion Program. *High Ability Studies,* 16, 41–54.

Ravaglia, R., & Sommer, R. (2000). Expanding the curriculum with distance learn–ing. *Principal,* 79(3), 10–13.

Russell, G. (2004). Virtual schools: A critical view. In C. Cavanaugh (Ed.), *Devel–opment and management of virtual schools: Issues and trends* (pp. 1–25). Hershey, PA: Idea Group.

Savage, L., & Werner,J. (1994). *Potpourri of resources to tap gifted education in rural areas.* Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED369601)

Shea, R., & Boser, U.(2001, October 15). So where's the beef? U.S. News & *World Report,* 44.

Swan, K., & Shih, L. (2005). On the nature and development of social presence in online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks,* 9(3). Re–trieved May 14, 2006, from http://www.aln.org/alnweb/journal/ Vo19_is–sue3/Swan/swan.htm

Threlkeld, R. (1991). Increasing educational options through distance learning. *Com–municator,* 21(1), 12–14.

obeikandi.com

Timpson, W. M., & Jones, C. S. (1989). Increased education choices for the gifted: Distance learning via technology. *Gifted Child Today* , 12(5), 10–11.

Turoff, M., Discenza, R., & Howard, C. (2004). How distance programs will affect students, courses, faculty, and institutional futures. In C. Howard, K. Schenk & R. Discenza (Eds.), *Distance learning and university effectiveness: Changing educational paradigms for online learning* (pp. 1–20). Hershey, PA: Idea Group.

University of Plymouth (2002). *Distance education:* Why distance learning? Retrieved March 12, 2003, from http://www.fae.plym. ac.uk/tele/vidconfl.html

Valentine, D. (2004). *Distance learning: Promises, problems, and possibilities.* Retrieved from http://www.westga.edu/distance/ojkla/fall53/valentine53.html

Wallace, P. (2005). Distance education for gifted students: Leveraging technology to expand academic options. *High Ability Studies,* 16(1), 77–86.

Walling, D. R. (2003). Virtual schooling and the arts: Potential and limitations. In D. R. Walling (Ed.), Virtual schooling: Issues in the *development of e–learning policy* (pp. 99–112). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Washington, M. F. (1997). Real hope for the gifted. *Gifted Child Today,* 20(6), 20–22.

Wilson, V., Litle, J., Coleman, M. R., & Gallagher, J. (1997/1998). Distance learning: One school's experience on the information highway. *Journal of Secondary Gifted Education,* 9, 89–100.

Ybarra, L. (2005). Beyond national borders: The Johns Hopkins University Center for Talented Youth reaching out to gifted children throughout the world. *High Ability Studies,* 16(1), 15–26.

ملاحظات المؤلفين

اقتبست أجزاء من هذا الفصل من:

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted,* 28, 7–35.

obeikandl.com