

مدارس المتفوقين والمتميزين بين رعاية التفوق وعزل المتفوقين

بقلم

د. مصطفى سوادي جاسم

باحث في مركز الفيض العلمي لاستطلاع الرأي والدراسات المجتمعية



مقدمة

حين يصبح التفوق سبباً للعزل

ينطلق إنشاء مدارس المتفوقين والتميزين من فكرة تبدو، في ظاهرها، شديدة المنطقية: إذا كان بعض الطلبة أكثر قدرة على التحصيل وأسرع في التعلم من أقرانهم، فمن حقهم أن يحصلوا على تعليم يتناسب مع مستواهم، ومناهج أكثر عمقاً، وبيئة تعليمية أكثر تحدياً، ومعلمين قادرين على التعامل مع قدراتهم الأكاديمية المرتفعة. ومن هذه الفكرة نشأت في عدد من الأنظمة التعليمية برامج ومسارات ومدارس مخصصة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع. غير أن السؤال التربوي الأهم لا يتعلق بمبدأ رعاية المتفوق؛ فهذا المبدأ يكاد يكون محل اتفاق، وإنما يتعلق بالطريقة التي ينبغي أن تتم بها هذه الرعاية: هل تحتاج رعاية التفوق إلى عزل المتفوقين في مدارس مستقلة، أم يمكن تحقيقها داخل المدرسة العامة من خلال التمايز والإثراء والتسريع والتجميع المرن؟ وتكتسب هذه المسألة أهمية خاصة في العراق؛ لأن الانتقال إلى مدارس المتفوقين والتميزين لا يأتي من فراغ، وإنما بعد سنوات من التحصيل الدراسي. ففي ضوابط العام الدراسي 2026-2027، حددت وزارة التربية شروطاً مرتفعة للتقديم إلى مدارس المتميزين وثانويات كلية بغداد، وأخضعت المتقدمين لاختبارين، أحدهما للذكاء والآخر تحصيلي في اللغة العربية واللغة الإنكليزية والرياضيات والعلوم، في حين حددت للقبول في مدارس المتفوقين معدلاً لا يقل عن 95% وفق الضوابط المعلنة لذلك العام. وفي ضوابط لاحقة منشورة في أيلول 2026، أكدت الوزارة أن القبول في مدارس المتميزين لا يتم إلا بعد اجتياز الاختبار، كما وضعت ترتيبات خاصة لقبول الطلبة المؤهلين حتى خارج الطاقة الاستيعابية. وهذا يعني أن الطالب العراقي الذي يدخل هذه المنافسة لا يبدأ من نقطة الصفر؛ فهو يدخلها بعد أن أثبت، وفق معيار التحصيل الدراسي، مستوى مرتفعاً من النجاح. ومن هنا تنشأ مفارقة تستحق التأمل: إذا كان الطالب قد أثبت تفوقه الدراسي خلال سنوات التعليم، فهل تتمثل المشكلة في عدم وجود مدرسة خاصة به، أم في أن المدرسة العادية لم تُصمم أصلاً بحيث تستطيع التعامل مع تفاوت مستويات المتعلمين؟ إن هذا السؤال ينقل النقاش من الدفاع عن مدارس المتفوقين أو مهاجمتها إلى مستوى أعمق: ما الفلسفة التربوية الأفضل لرعاية التفوق؟

أولاً: التفوق الدراسي ليس مجرد رقم

يميل التفكير المدرسي التقليدي إلى اختزال التفوق في المعدل الدراسي. ولا شك في أن التحصيل الدراسي مؤشر مهم، لأنه يمثل حصيلة تفاعل الطالب مع المنهج والمدرس والأسرة والدافعية والجهد والقدرة على التعلم خلال مدة زمنية طويلة. لكنه، من الناحية النفسية، ليس صورة كاملة عن الطالب. فالطالب الذي يحصل على معدل مرتفع يمتلك سجلاً من الأداء الأكاديمي، بينما اختبار الذكاء يقيس جوانب معينة من الأداء العقلي في موقف اختباري محدد. والاختبار التحصيلي يقيس ما يستطيع الطالب إظهاره من تعلم في مواد معينة وفي زمن محدد. ولذلك لا ينبغي النظر إلى هذه المؤشرات الثلاثة على أنها شيء واحد.

وتظهر أهمية هذه الملاحظة في الحالة العراقية تحديداً؛ لأن عملية الانتقال إلى مدارس المتفوقين والمتميزين تتضمن الانتقال من دليل تحصيلي سابق إلى اختبارات جديدة للانتقاء. وهذا ليس خطأ في ذاته، فالاختبارات قد توفر معلومات إضافية، لكن السؤال العلمي هو: ما مقدار المعلومات الجديدة التي يضيفها الاختبار؟ وهل يؤدي إلى تحسين دقة الاختيار فعلاً، أم يعيد ترتيب الطلبة وفق معيار مختلف عن التفوق الذي أظهره الطالب خلال سنوات الدراسة؟

ثانياً: هل يحتاج المتفوق إلى مدرسة خاصة؟

من منظور علم النفس والتربية، هناك أساس قوي لفكرة أن الطالب مرتفع التحصيل يحتاج إلى تحدٍ معرفي مناسب؛ فالطالب الذي يستطيع إنجاز المحتوى الدراسي بسرعة أو بسهولة قد لا يستفيد بالقدر نفسه من تكراره أو بقائه على المستوى ذاته من الصعوبة. ولهذا ظهرت استراتيجيات تربوية متعددة، مثل الإثراء، والتسريع، والتجميع بحسب الحاجة، والدراسة المتقدمة في بعض المواد. لكن وجود هذه الحاجة لا يؤدي منطقياً إلى نتيجة واحدة هي إنشاء مدرسة منفصلة.

وهنا تكمن إحدى أهم القضايا التي ينبغي مناقشتها: المطلوب تربوياً هو أن يتناسب مستوى التحدي مع مستوى الطالب، وليس بالضرورة أن تتطابق هوية المدرسة مع مستوى الطالب. وبعبارة أخرى، قد يحتاج المتفوق إلى تعليم مختلف، لكنه لا يحتاج بالضرورة إلى مجتمع مدرسي مختلف.

وتدعم بعض الدراسات العراقية أهمية النظر إلى المتفوق من زاوية أوسع من التحصيل. فقد أظهرت دراسة الذهبي (2008) أن تجربة مدارس المتميزين في العراق قامت على انتقاء الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة وإخضاعهم لاختبارات القدرة العقلية والتحصيل، لكنها أشارت في الوقت نفسه إلى وجود طلبة متفوقين ظلوا في المدارس الاعتيادية، وأن كثيراً من الأساليب المتبعة معهم لم تكن كافية لتلبية حاجاتهم التربوية والعلمية والنفسية. وهذا يقود إلى نتيجة مهمة: المشكلة ليست بالضرورة في المدرسة العادية ذاتها، وإنما في قدرتها على تقديم تعليم يتناسب مع مستوى الطالب المتفوق.

كما تكشف دراسة قاسم (2020)، التي شملت 246 طالباً وطالبة من مدارس المتميزين في بغداد، عن جانب آخر أكثر حساسية؛ فقد وجدت أن أفراد العينة لا يعانون مشكلات تعليمية بدرجة واضحة، لكنهم يعانون مشكلات نفسية بدرجة متوسطة، مع وجود علاقة طردية بين المشكلات التعليمية والنفسية. وهذه النتيجة لا تعني أن مدارس المتميزين هي سبب المشكلات النفسية، ولا تسمح بذلك منهجياً، لكنها تذكّرنا بأن ارتفاع التحصيل والانتقاء الأكاديمي لا يعينان بالضرورة اكتمال التوافق النفسي، وأن أي نموذج لرعاية المتفوقين ينبغي أن يهتم بالجانب النفسي إلى جانب التحصيل.

ومن هنا تظهر مشكلة منهجية أساسية في الحكم على مدارس المتفوقين: هل ارتفاع أداء طلبتها يعود إلى المدرسة، أم إلى أنهم كانوا متفوقين أصلاً قبل دخولها؟ ولذلك فإن ارتفاع معدلاتهم بعد الالتحاق بهذه المدارس لا يكفي وحده لإثبات تفوق النموذج، ما لم نقارنهم بطلبة مماثلين في القدرة والتحصيل ظلوا في المدارس الاعتيادية، ونقيس مقدار التطور الذي أضافته المدرسة إلى قدراتهم.

وعليه، فإن السؤال التربوي الأكثر دقة ليس: هل نضع المتفوقين في مدارس خاصة أم في مدارس عادية؟ وإنما: كيف نوفّر للمتفوق، أينما كان، مستوى التعليم والتحدي والدعم النفسي الذي يتناسب مع قدراته؟ فقد يتحقق ذلك في مدرسة متخصصة، وقد يتحقق داخل المدرسة العادية من خلال الإثراء والتسريع والتجميع المرن والتعليم المتميز.

ثالثاً: ماذا تقول البحوث عن تجميع الطلبة بحسب القدرة؟

لا تسمح الأدلة العلمية بحكم بسيط من نوع "التجميع جيد" أو "التجميع سيئ". فالنتائج تعتمد بصورة كبيرة على نوع التجميع، وطريقة تطبيقه، ونوعية المنهج الذي يقدم للطلبة بعد التجميع.

ففي تحليلين من الدرجة الثانية شمالاً نحو قرن من البحوث، وجد Olszewski و Makel و Steenbergen-Hu و Kubilius أن بعض أشكال التجميع حققت فوائد أكاديمية، ومنها التجميع داخل الصف والتجميع عبر الصفوف في مادة معينة والتجميع الخاص بالطلبة مرتفعي القدرة، في حين كانت آثار التجميع بين الصفوف/ الشعب في بعض صوره محدودة. كما وجدت الدراسة نتائج إيجابية واضحة للتسريع الأكاديمي.

لكن هذه النتيجة لا تعني أن المدرسة المنفصلة هي الشكل الأفضل للتجميع. فالبحث نفسه يوضح أن أثر التجميع يتغير تبعاً لطبيعته. وهذا ما تؤكد مراجعات حديثة أيضاً؛ فقد وجدت مراجعة شاملة منشورة عام 2026 أن الإثراء والتسريع يملكان قاعدة أدلة داعمة نسبياً، بينما بقيت الأدلة الخاصة بالتجميع بحسب القدرة أقل قوة من حيث الجودة المنهجية، مع استمرار وجود فجوات في دراسة النتائج الاجتماعية والانفعالية والعدالة التعليمية.

إذن، السؤال ليس: هل نستفيد من تجميع المتفوقين؟ بل: أي نوع من التجميع؟ ولأي مدة؟ وفي أي مواد؟ وبأي منهج؟ وبأي كلفة نفسية واجتماعية؟ وهذه الأسئلة أكثر دقة من الحكم العام على مدارس المتفوقين.

رابعاً: المشكلة النفسية المحتملة: "الحوت الكبير في البركة الصغيرة"

من أهم المفاهيم التي يمكن أن يستند إليها المقال مفهوم Big-Fish-Little-Pond Effect، أي تأثير "الحوت الكبير في البركة الصغيرة".

فقد يكون الطالب في مدرسة عادية من أعلى الطلبة تحصيلاً، ويكون مفهومه عن قدرته الأكاديمية مرتفعاً؛ لأنه يقارن نفسه بمجموعة واسعة من مستويات التحصيل. ولكن عندما ينتقل إلى مدرسة تضم عدداً كبيراً من الطلبة المتفوقين، تصبح المقارنة مختلفة. الطالب الذي كان من أعلى المجموعة قد يجد نفسه في منتصفها أو أسفلها.

وتشير OECD صراحة إلى أن الأدبيات المتعلقة بالتجميع المتجانس للطلبة مرتفعي القدرة أثارت مخاوف من تأثير هذا النوع من التجميع في مفهوم الذات الأكاديمي، مع الإشارة إلى أن نتائج الأدبيات الاجتماعية والانفعالية ليست حاسمة تماماً وما زالت متباينة. وهنا تظهر مفارقة تربوية مهمة: قد نرفع مستوى المجموعة الأكاديمية،

لكننا لا نضمن بالضرورة أن يشعر كل طالب داخل المجموعة بأنه أكثر كفاءة. وهذا أمر ينبغي أن يؤخذ بجديّة، لأن مفهوم الطالب عن نفسه ليس قضية نفسية هامشية؛ فهو يرتبط بالدافعية، والمثابرة، وطموح التعلم، واستعداده لمواجهة المهام الصعبة.

خامساً: من "أنا متفوق" إلى "هل أنا متفوق بين المتفوقين"؟

يمكن صياغة الأثر النفسي المحتمل بصورة أكثر وضوحاً. الطالب في المدرسة العادية قد يتعلم أن: "الاجتهاد يؤدي إلى النجاح. لكن في المدرسة التي تضم نخبة أكاديمية من الطلبة قد يتعلم بصورة غير مقصودة أن: النجاح لا يكفي؛ يجب أن أكون أفضل من الآخرين أيضاً. وهنا يمكن أن تتغير طبيعة الدافعية من دافعية التعلم إلى دافعية المنافسة".

ولا يعني ذلك أن كل طالب في مدارس المتفوقين سيعاني من الضغط أو القلق؛ فالأدلة لا تسمح بهذا التعميم. لكن تصميم البيئة التعليمية نفسها ينبغي أن يضع احتمال المنافسة المفرطة والقلق المرتبط بالأداء في الحسبان. ولهذا ينبغي أن يكون السؤال: هل المدرسة التي نؤسسها لتنمية التفوق تعمل على تنمية حب المعرفة والاستقلالية والإبداع، أم تتحول تدريجياً إلى بيئة لإنتاج المزيد من الدرجات؟

سادساً: المدرسة ليست مكاناً للتحصيل فقط

ربما تكون هذه أهم حجة تربوية في المقال. إذا نظرنا إلى المدرسة من زاوية الدرجات فقط، فإن جمع الطلبة المتفوقين يبدو منطقياً جداً. لكن إذا نظرنا إلى المدرسة بوصفها مجتمعاً مصغراً يتعلم فيه الطفل كيف يتعامل مع المختلف، ويتعاون، ويتحاور، ويقود، ويساعد، ويتقبل الفروق، ويفهم الآخرين، فإن الصورة تصبح أكثر تعقيداً. المجتمع الحقيقي ليس مجتمعاً من أصحاب المعدلات المتقاربة.

وعندما يذهب الطالب إلى مدرسة متجانسة جداً من الناحية الأكاديمية، فإنه يحصل على بيئة قوية من حيث المنافسة الفكرية، لكنه يفقد جزءاً من التنوع الذي توفره المدرسة المختلطة.

وهذا لا يعني أن الطلبة المتفوقين يجب أن يُحرّموا من أقران متفوقين؛ بل يمكن الجمع بين الأمرين من خلال تجميعهم في بعض الدروس والمشروعات والأنشطة مع بقائهم جزءاً من المجتمع المدرسي الأوسع.

وهذا بالفعل أحد النماذج التي تناقشها الأدبيات الدولية: يمكن وضع الطلبة مرتفعي القدرة في مجموعات داخل الصف نفسه، بحيث يحصلون على تعليم متميز مع بقائهم ضمن البيئة المدرسية العامة. وتعرض OECD نموذج "التجميع العنقودي" بوصفه أحد البدائل التي تجمع بين التمايز للطلبة المتفوقين وعدم عزلهم بالكامل عن بقية الطلبة.

سابعاً: ماذا نتعلم من فنلندا؟

تقدم فنلندا مادة مهمة للنقاش لأنها تنطلق بصورة عامة من فلسفة المدرسة الشاملة، مع الاهتمام بالفروق الفردية ودعم الطالب داخل المدرسة. وتقوم الفكرة الأساسية على ألا يكون اختلاف مستوى الطالب سبباً

مباشراً لإخراجه من الجماعة التعليمية، بل أن تمتلك المدرسة أدوات متعددة للتعامل مع الاختلاف. وهنا تظهر فكرة مهمة يمكن للعراق الاستفادة منها نظرياً: ليس المطلوب أن يتعلم جميع الطلبة الشيء نفسه، بالطريقة نفسها، وفي الوقت نفسه، حتى يكونوا في المدرسة نفسها. يمكن أن يكون الطالب مع زملائه في البيئة الاجتماعية العامة، بينما يحصل في مادة معينة على: محتوى أكثر عمقاً. مسائل أكثر تعقيداً. مشروع بحثي. تسريع في مادة معينة. مجموعة تعلم متقدمة. ساعات إثرائية. تعلم قائم على المشكلات. وبذلك لا نختار بين التفوق والاندماج، وإنما نحاول الجمع بينهما.

ثامناً: وماذا عن سويسرا؟

التجربة السويسرية مهمة لأنها لا تقدم نموذجاً واحداً جامداً. فالتعليم السويسري موزع بدرجة كبيرة بين الكانتونات، ولذلك توجد طرائق مختلفة لرعاية الطلبة ذوي القدرات العالية. واللافت تربوياً أن رعاية الطالب المتفوق يمكن أن تبدأ داخل المدرسة العادية من خلال التمايز والإثراء والتجميع الجزئي، وقد تصل عند الحاجة إلى برامج أو ترتيبات أكثر تخصصاً.

وهذا يطرح أمامنا مبدأ مهماً: المدرسة الخاصة ينبغي ألا تكون الحل الأول تلقائياً، وإنما أحد الحلول الممكنة عندما لا تستطيع البيئة التعليمية العادية، بعد تطويرها وتكييفها، تلبية حاجات الطالب. وهذا يختلف عن فلسفة تجعل العزل المدرسي هو النتيجة الطبيعية لمجرد ارتفاع معدل الطالب.

تاسعاً: هل المدارس المنفصلة تحقق فعلاً قيمة مضافة؟

هذه نقطة منهجية مهمة جداً. إذا كانت مدارس المتفوقين تضم طلبة دخلوا إليها أصلاً بمعدلات مرتفعة جداً، ثم تخرجوا منها بمعدلات مرتفعة جداً، فلا يمكننا من هذه المعلومة وحدها أن نقول إن المدرسة هي التي صنعت تفوقهم. لماذا؟ لأن هؤلاء الطلبة كانوا متفوقين قبل دخول المدرسة. ولكي نعرف القيمة المضافة للمدرسة، نحتاج إلى مقارنة علمية بين: طلبة متشابهين في التحصيل والقدرات والظروف الاجتماعية، بعضهم التحق بالمدرسة المتخصصة وبعضهم بقي في المدرسة العادية مع برنامج إثرائي مناسب. ثم نقارن النتائج بعد سنوات. وهذه النقطة مهمة جداً بالنسبة إلى تقييم التجربة العراقية. فالسؤال العلمي ينبغي ألا يكون: كم حصل خريجو مدارس المتفوقين على معدلات مرتفعة؟

بل: كم أضافت المدرسة المتخصصة إلى أداء الطالب مقارنة بما كان يمكن أن يحققه لو بقي في مدرسة عادية جيدة التجهيز والتدريس؟ وهذا فرق جوهري بين النتيجة والأثر.

عاشراً: ليست المشكلة في المدرسة المتخصصة وحدها، بل في فلسفة النظام

من غير المنصف القول إن مدارس المتفوقين لا تحقق أي فائدة. فالبحوث تشير إلى أن بعض أشكال التجميع والتسريع والإثراء يمكن أن تحقق مكاسب أكاديمية واضحة. فقد أظهرت التحليلات التجميعية آثاراً إيجابية لبعض أشكال التجميع، كما أظهرت نتائج قوية نسبياً للتسريع الأكاديمي. لكن المشكلة تظهر عندما يتحول

المدرسة المنفصلة من وسيلة إلى فلسفة.

أي عندما نفترض أن: "الطالب المتفوق يجب أن يكون في مدرسة للمتفوقين". بينما يمكن أن يكون التفكير التربوي الأكثر مرونة: "الطالب المتفوق يحتاج إلى تعليم يتناسب مع مستواه"، وقد يحصل عليه في المدرسة العادية أو في برنامج متخصص أو من خلال مدرسة متخصصة، بحسب حاجاته. وهنا يصبح احتياج الطالب هو نقطة البداية، وليس اسم المدرسة.

حادي عشر: ما البديل الذي يمكن التفكير فيه للعراق؟

إذا كانت الغاية هي المحافظة على التفوق وتنميته، فقد يكون من المفيد التفكير في نموذج أكثر مرونة من العزل الكامل. يمكن أن يقوم النموذج على خمس طبقات:

أولاً: اكتشاف الطالب مرتفع التحصيل: ولا يكون ذلك اعتماداً على اختبار واحد، وإنما على مجموعة من الأدلة. ثانياً: الإثراء داخل المدرسة: يُقدم للطالب محتوى يتجاوز مستوى المنهج المعتاد من حيث العمق والتعقيد، دون إخراجهم من بيئته المدرسية.

ثالثاً: التجميع المرن: يجتمع الطلبة المتفوقون في مجموعات محددة لبعض المواد والمشروعات والمسابقات، ثم يعودون إلى صفوفهم الأصلية.

رابعاً: التسريع عند الحاجة: إذا كان الطالب متقدماً بصورة واضحة في مادة معينة، يمكن أن يدرس محتوى مستوى أعلى دون الحاجة إلى تغيير المدرسة كلها.

خامساً: المدرسة المتخصصة بوصفها خياراً لا قدراً: يمكن الاحتفاظ بمدارس المتفوقين والمتميزين للطلبة الذين تظهر حاجتهم فعلاً إلى بيئة متخصصة لا تستطيع المدرسة العادية توفيرها. بهذا التصور لا نلغي مدارس المتفوقين، وإنما نعيد وضعها داخل منظومة أوسع لرعاية التفوق.

ثاني عشر: ماذا ينبغي أن يتغير في فلسفة القبول؟

إذا أردنا تطوير التجربة العراقية، فإن أحد الأسئلة التي تستحق الدراسة هو العلاقة بين المعدل السابق والاختبار الجديد. فليس من الضروري أن يكون الطالب الذي لا يجتاز اختباراً معيناً "غير متفوق".

الأدق أن نقول: قد لا يكون هذا الطالب مناسباً لنوع معين من البرامج وفق نتيجة الاختبار المستخدم، وهذا مختلف تماماً عن الحكم على قدرته العامة أو مستقبله الدراسي.

وهذا التفريق مهم نفسياً جداً. فالطفل في هذه المرحلة العمرية لا ينبغي أن يخرج من تجربة الاختبار برسالة ضمنية تقول: "أنت لم تنجح، إذن أنت لست متفوقاً". بل ينبغي أن تكون الرسالة: "هذه نتيجة في أداة من أدوات الانتقاء، ويمكن أن تكون لديك نقاط قوة أخرى تحتاج إلى بيئة تعليمية مناسبة".

فالاختبار يجب أن يساعد في توجيه المسار التعليمي، لا أن يتحول إلى حكم على قيمة الطفل أو هويته الأكاديمية.

ثالث عشر: من المدرسة التي تعزل المتفوق إلى المدرسة التي تطور الجميع

ربما يكون التحول الأكثر أهمية في فلسفة التعليم هو أن نتوقف عن النظر إلى مدارس المتفوقين بوصفها وسيلة لتعويض قصور المدرسة العامة.

إذا كانت المدرسة العادية عاجزة عن تقديم تحدٍ معرفي للطلاب الذي يحصل على 95% أو 98% أو 100%، فإن الحل الطويل المدى ليس فقط إنشاء مدارس منفصلة لهؤلاء الطلبة. بل ينبغي أن نسأل: لماذا لا تستطيع المدرسة العادية التعامل مع هذا الاختلاف؟

فالمدرسة الجيدة هي التي تستطيع أن تحتوي الطالب الذي يحتاج إلى دعم إضافي، والطالب المتوسط، والطالب الذي يحتاج إلى تحدٍ أكبر. وهذا هو جوهر التعليم المتميز. إن نجاح النظام التعليمي لا يقاس فقط بقدرته على رعاية الطلبة الأقوياء، وإنما بقدرته على التعامل مع التنوع الطبيعي في قدرات المتعلمين دون أن يحول هذا التنوع إلى طبقات مدرسية جامدة.

رابع عشر: نحو فلسفة عراقية جديدة لرعاية التفوق

لا ينبغي أن تكون النتيجة التي نصل إليها هي إلغاء مدارس المتفوقين والمتميزين بصورة مباشرة، لأن هذا يحتاج إلى أدلة محلية تقارن القيمة المضافة لهذه المدارس ببدائل أخرى، لكن من الممكن الدعوة إلى إعادة تقييم فلسفتها. والفلسفة المقترحة يمكن أن تقوم على المبادئ الآتية:

1. التفوق يحتاج إلى رعاية، لا إلى عزلة.
2. الاختبار أداة تشخيص، وليس حكماً نهائياً على قيمة الطالب.
3. التحصيل الدراسي مؤشر مهم، لكنه ليس المؤشر الوحيد.
4. التحدي الأكاديمي يمكن أن يقدم داخل المدرسة العادية بطرائق متعددة.
5. التجميع المرن قد يكون أكثر ملاءمة من العزل الدائم في بعض الحالات.
6. الإثراء والتسريع ينبغي أن يكونا جزءاً من منظومة رعاية التفوق.
7. ينبغي تقييم مدارس المتفوقين بالقيمة المضافة التي تحققها، لا بمجرد معدلات طلبتها النهائية.
8. ينبغي قياس النتائج الأكاديمية والنفسية والاجتماعية معاً.

الاستنتاجات

1. إن التفوق الدراسي حاجة تربوية تستحق الرعاية، لكن رعايته لا تستلزم بالضرورة عزل المتفوقين في مدارس مستقلة؛ إذ يمكن الاستجابة لاحتياجاتهم بالتعليم المتميز والإثراء والتسريع والتجميع المرن.
2. إن التحصيل الدراسي واختبارات الذكاء مؤشرات مختلفة للقدرات؛ لذلك فإن عدم اجتياز اختبار معين لا ينفي تفوق الطالب الدراسي، بل يعكس أدائه في أداة وموقف اختباري محددين.
3. إن الانتقال إلى مدرسة تضم أعداداً كبيرة من المتفوقين يغير الإطار المرجعي للمقارنة الاجتماعية، وقد يؤثر في مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية، مع عدم وجود ما يبرر تعميم الأثر السلبي على جميع الطلبة.

4. إن الفوائد الأكاديمية لبعض أشكال تجميع المتفوقين لا تعني أن العزل المدرسي الكامل هو الشكل الأكثر فاعلية؛ فالدراسات تدعم أيضاً الإثراء والتسريع والتجميع المرن.
5. إن المدرسة المتجانسة أكاديمياً توفر تحدياً ومنافسة فكرية مرتفعين، لكنها قد تقلل التنوع الاجتماعي؛ فالمدرسة لا تقتصر وظيفتها على التحصيل، بل تنمي التعاون والحوار والتعامل مع الاختلاف.
6. إن ارتفاع نتائج طلبة مدارس المتفوقين لا يكفي للحكم على فاعليتها، لأنهم كانوا مرتفعي التحصيل أصلاً؛ ولذلك ينبغي الاهتمام بمفهوم القيمة المضافة التي تحققها المدرسة.
7. إن الاختبارات ينبغي أن تكون وسيلة لاتخاذ قرار تربوي أدق، لا غاية بحد ذاتها، وأن يستند تشخيص الطالب إلى أدلة متعددة تعكس قدراته وحاجاته.
8. إن التجارب الدولية لا تقدم نموذجاً واحداً لرعاية المتفوقين؛ فبعض الأنظمة تعتمد البرامج والمدارس المتخصصة، وأخرى تركز على المدرسة الشاملة والتمايز والإثراء والتسريع.
9. إن التجربة الفنلندية تؤكد إمكانية الجمع بين التعليم المشترك والاستجابة للفروق الفردية، بينما تقدم سويسرا مسارات متعددة تشمل الدعم داخل المدرسة والبرامج الأكثر تخصصاً.
10. إن التحدي الحقيقي أمام التعليم العراقي لا يقتصر على اكتشاف المتفوقين، بل يتمثل في بناء مدرسة قادرة على الاستجابة للتفاوت في قدرات الطلبة داخل البيئة التعليمية نفسها.
11. إن العزل ينبغي أن يكون خياراً تربوياً استثنائياً تفرضه حاجة تعليمية واضحة، لا نتيجة تلقائية لارتفاع المعدل الدراسي؛ فالغاية هي تنمية قدرات الطالب لا مجرد تصنيفه.
12. إن رعاية التفوق ينبغي أن تنتقل من فلسفة اختيار الأفضل» إلى فلسفة «تنمية الأفضل لدى كل طالب، بالتركيز على الإمكانيات القابلة للتطوير لا على ترتيب الطالب بين أقرانه.

التوصيات

1. إعادة النظر في فلسفة مدارس المتفوقين والتميزين في العراق، بحيث يكون الهدف الأساس هو توفير تعليم أكثر عمقاً وتحدياً للطلبة مرتفعي التحصيل، وليس مجرد فصلهم عن بقية الطلبة.
2. عدم جعل المدرسة المتخصصة المسار الوحيد لرعاية التفوق، والعمل على تطوير برامج متقدمة داخل المدارس العادية للطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التحصيل.
3. توسيع تطبيق التعليم المتميز في المدارس العراقية، بحيث يستطيع المدرس تقديم مستويات مختلفة من العمق والتحدي للطلبة وفق قدراتهم وحاجاتهم.
4. اعتماد الإثراء الأكاديمي المنظم للطلبة المتفوقين، من خلال المشروعات البحثية، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، والتعلم القائم على الاستقصاء، والأنشطة التي تتجاوز حدود الحفظ والاستظهار.
5. وسيع فرص التسريع الأكاديمي للطلاب الذي يثبت تقدمه الواضح في مادة معينة، بدل أن يكون الانتقال إلى مدرسة أخرى هو الحل الوحيد لتلبية حاجته التعليمية.

6. اعتماد التجميع المرن بدل العزل الكامل كلما كان ذلك ممكناً؛ بحيث يجتمع الطلبة المتفوقون في بعض المواد أو المشروعات أو الأنشطة المتقدمة، مع بقائهم ضمن مجتمعهم المدرسي العام.
7. مراجعة فلسفة الاختبارات المستخدمة في القبول، والتأكد من أن كل اختبار يؤدي وظيفة تشخيصية واضحة، وأن القرار النهائي لا يعتمد بصورة مفرطة على أداء الطالب في اختبار واحد.
8. دراسة العلاقة بين المعدل الدراسي ونتائج اختبارات الذكاء والاختبارات التأهيلية في العراق من خلال بحوث تجريبية محلية، لمعرفة مدى التوافق أو الاختلاف بين هذه المؤشرات، وما إذا كانت الاختبارات الحالية تضيق قدرة تنبؤية حقيقية إلى معدل الطالب السابق.
9. إجراء دراسات تتبع طويلة المدى لخريجي مدارس المتفوقين والمتميزين، ومقارنتهم بطلبة مماثلين في التحصيل والقدرات بقوا في المدارس العادية؛ لقياس القيمة المضافة الفعلية لهذه المدارس.
10. عدم الاقتصار في تقييم مدارس المتفوقين على التحصيل والدرجات، وإنما اعتماد مؤشرات أخرى، مثل الإبداع، والدافعية، ومفهوم الذات الأكاديمي، والمهارات الاجتماعية، والتعاون، والرفاه النفسي، والقدرة على حل المشكلات.
11. تأهيل المدرسين العاملين مع الطلبة مرتفعي التحصيل في مجالات التعليم المتميز، والتسريع، والإثراء، وإدارة الصفوف ذات المستويات المتقدمة، والتعامل مع الضغوط النفسية المرتبطة بالمنافسة والتحصيل.
12. تعزيز خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس المتفوقين والمتميزين؛ لأن ارتفاع التحصيل لا يعني بالضرورة غياب القلق أو الضغط أو المشكلات المرتبطة بمفهوم الذات والمقارنة الاجتماعية.
13. توفير فرص للتفاعل بين طلبة مدارس المتفوقين وطلبة المدارس الأخرى من خلال الأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية والمشروعات المشتركة؛ للحفاظ على التنوع الاجتماعي وعدم تحويل التفوق الأكاديمي إلى عزلة اجتماعية.
14. الاستفادة من التجارب الدولية بصورة نقدية لا تقليدية؛ فلا ينبغي استنساخ النموذج الفنلندي أو السويسري، وإنما دراسة المبادئ التي يمكن تكييفها مع السياق العراقي، خصوصاً التمايز والإثراء والتسريع والتجميع المرن.
15. إجراء تقويم دوري لسياسة مدارس المتفوقين والمتميزين في العراق، بحيث تستند القرارات المتعلقة بالتوسع أو التقليص أو تغيير آليات القبول إلى نتائج البحوث والتقويم الميداني، لا إلى الانطباعات أو النتائج الدراسية وحدها.

خاتمة

هل نحمي التفوق أم نعزله؟

إن القضية الحقيقية في مدارس المتفوقين والمتميزين ليست في الاعتراف بحق الطالب المتفوق في تعليم يناسب قدراته؛ فهذا حق تربوي لا ينبغي التشكيك فيه. وإنما تكمن القضية في السؤال عن أفضل البيئة التي يمكن أن ينمو فيها هذا التفوق.

فقد توفر المدرسة المتخصصة بيئة أكاديمية غنية، وأقرناً مرتفعي التحصيل، ومناهج أكثر تحدياً، وهذه فوائد لا يمكن إنكارها. وقد دعمت بعض البحوث أثر بعض أشكال التجميع والإثراء والتسريع في التحصيل الأكاديمي. لكن ذلك لا يعني أن الفصل الدائم هو الطريق الوحيد، ولا أن ارتفاع التحصيل في المدرسة المتخصصة يمثل وحده دليلاً على أن المدرسة هي التي صنعت هذا التفوق. كما أن الأدلة المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية للتجميع المتجانس ليست بالوضوح نفسه الذي نجده في النتائج الأكاديمية، وقد أشارت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) إلى مخاوف تتعلق بمفهوم الذات الأكاديمي وإلى محدودية الأدلة الاجتماعية والانفعالية.

ومن هنا فإن السؤال الذي ينبغي أن يواجهه النظام التعليمي العراقي ليس: هل نريد مدارس للمتفوقين أم لا؟ بل: هل نستطيع أن نبني مدرسة عادية قادرة على رعاية المتفوق دون أن تعزله، وأن نقدم له تحدياً يتناسب مع قدرته دون أن نحرمه من التنوع الإنساني الذي يحتاج إليه لكي يصبح ليس متفوقاً في التحصيل فقط، وإنما إنساناً قادراً على التعاون والحوار والإبداع وتحمل المسؤولية؟

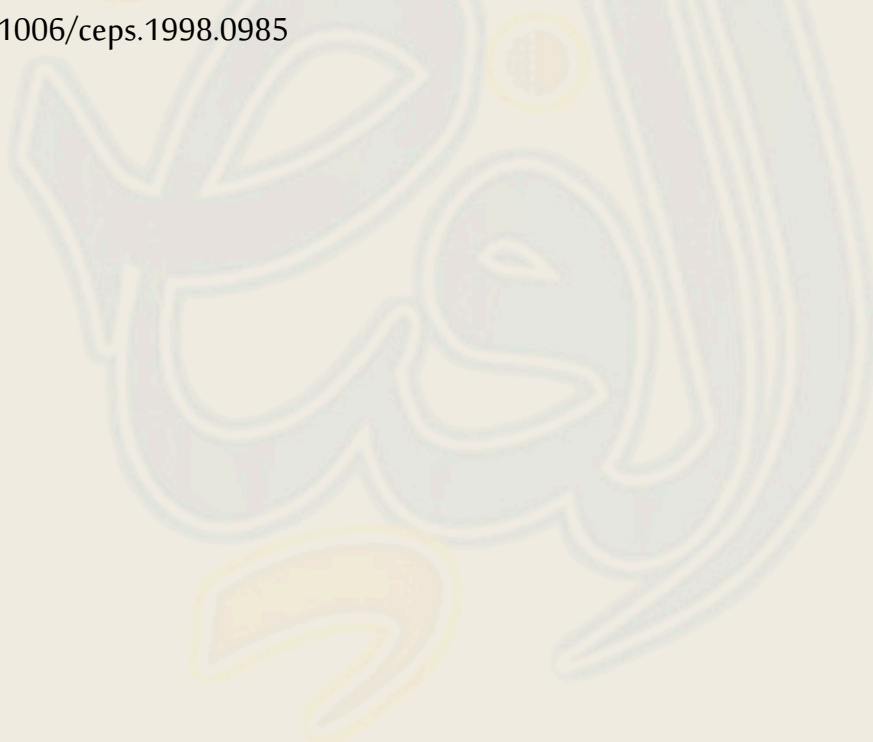
إن التفوق ليس مشكلة تحتاج إلى عزل أصحابها، وإنما طاقة تحتاج إلى بيئة تربوية ذكية. وقد يكون مستقبل مدارس المتفوقين في العراق ليس في زيادة عدد المدارس المنفصلة، وإنما في بناء نظام أكثر مرونة يجعل الإثراء والتسريع والتجميع المرن والتعلم المتميز متاحاً داخل المدرسة، ويجعل المدرسة المتخصصة خياراً تربوياً لمن يحتاج إليها فعلاً، لا نتيجة تلقائية لمجرد حصوله على معدل مرتفع.

فالمعيار الحقيقي لنجاح أي سياسة لرعاية المتفوقين ليس أن تنتج مدرسة أكثر تفوقاً من غيرها، وإنما أن تنجح في الإجابة عن سؤال أكثر عمقاً: كيف نحافظ على تفوق الطفل، من دون أن نخسره بوصفه طفلاً يعيش ويتعلم وينمو داخل مجتمع متنوع؟

المصادر

1. الحلو، غسان، والبشراوي، شاكراً محمد أحمد (2019). الذكاء العاطفي لدى طلبة مدارس المتميزين وطلبة مدارس العاديين في بغداد: دراسة مقارنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية (8) 1-24.
2. الذهبي، هناء مزعل (2008) المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الاعتيادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 5(19)، 398-432.
3. العكيلي، جبار وادي باهض، وكعيد، ضاري خميس. (2019) عادات العقل المنتجة لدى طلبة المدارس الثانوية المتميزين. مجلة أبحاث الذكاء، (27) 189-220.
4. قاسم، انتصار كمال(2020). المشكلات التعليمية والنفسية لدى الطلبة المتميزين. مجلة كلية التربية للبنات، 31(2)، 41-60. <https://doi.org/10.36231/coedw/vol31no2.3>.
5. فرات نوري، وإلهام فارس. (2026) أثر برنامج إثرائي وفقاً لأنموذج التعلم القائم على التحدي في مهارات التفكير التحليلي بمادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مدارس المتفوقين. مجلة الآداب، 68(2)
6. Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (Eds.). (2015). A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students (Vols. 1-2). University of Iowa, Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
7. F.ang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z., & Yuan, Q. (2018). The Big-Fish-Little-Pond Effect on academic self-concept: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1569. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01569>
8. Finnish National Agency for Education. (2014). National core curriculum for basic education 2014. Finnish National Agency for Education.
9. Finnish National Agency for Education. (2026). Support to learning and pupil welfare system. Finnish National Agency for Education.
10. Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86(4), 900-944.
11. OECD. (2023). Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
12. Preckel, F., & Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 522-531. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.007>

13. Rutigliano, A., & Quarshie, N. (2021). Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries (OECD Education Working Papers No. 262). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>
14. Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39–53. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155>
15. Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
16. Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK). (2026). Förderangebote für Begabte [Support programmes for gifted learners]. EDK.
17. Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The Big-Fish-Little-Pond Effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305–329. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0985>



تأسس مركز الفيض العلمي لاستطلاع الرأي والدراسات المجتمعية في بغداد بموجب شهادة التسجيل الصادرة عن الأمانة العامة لمجلس الوزراء -دائرة المنظمات غير الحكومية المرقمة (1J775330) بتاريخ ٢٦/٤/٢٠١٢، وهو مركز علمي بحثي يهتم بإجراء الاستطلاعات والدراسات الميدانية فضلاً عن إعداد الأوراق البحثية والمقالات حول قضايا الحياة المجتمعية للأسرة والمواطن، والدولة بمؤسساتها المختلفة.

- لا يجوز نشر أي من إصدارات المركز ونتائجته العلمية الا بموافقة خطية صريحة ويمكن الاقتباس بشرط ذكر المصدر كاملاً.
- حقوق الطبع والنشر محفوظة لمركز الفيض العلمي لاستطلاع الرأي والدراسات المجتمعية

للتواصل

00964- 7710122232



Alfaiidcenter2011@gmail.com



www.al-faidh.com



العراق - بغداد - الكرادة

