تصميم التعلُّم والدراسات الاجتماعية للطلاب الموهوبين والنابغين

الفصل
19

جوزيف راسيل

ربما يستطيع معظم الأشخاص سرد قصة أو اثنتين عن دروس التاريخ أو المواطنة في المدرسة الثانوية، وربما يتذكرون بعض تفاصيل الثورة الأمريكية، أو كيف يصبح مشروع القانون قانونًا، وقد يتذكرون أن أحد المعلمين كان لطيفًا بصورة خاصة، أو كيف حصلوا على أول بطاقة لتسجيل الناخبين في المدرسة الثانوية. قد يقول بعض هؤلاء في هذه العملية الافتراضية إن الدراسات الاجتماعية كانت حقًّا موضوعهم ودرسهم المُفضَّل. ولكن، كم واحدًا منهم يُمكِنه حقًّا أن يخبرك بأهمية ما تعلَّموه؟

تعاني الدراسات الاجتماعية -من بين المجالات الأربعة التي تُعَدُّ المبحث الرئيس في المدارس الحكومية الأمريكية- مشكلة فريدة تتعلق بالارتباط أو الصلة؛ أي الأهمية. من المُؤكَّد أن فنون اللغة مهمة وذات صلة. وحتى لو لم يكن أحدنا من محبي الأدب، فإن القدرة على القراءة والكتابة هي أمر ضروري لتعلُّم موضوعات أخرى، واستكمال معظم المهام في الحياة. صحيح أن تعلُّم الرياضيات والعلوم قد يكون صعبًا، لكنه سهل لمَن لديه الاستعداد أو الإصرار والرغبة في بذل الجهد، وصولًا إلى خيارات مهنية مجدية في مرحلة البلوغ. بوجه عام، يصعب تصنيف الدراسات الاجتماعية على أنها موضوع محتوى؛ لأنه يصعب غالبًا إثبات أهميتها. فالتاريخ -مثلًا- موضوع مثير للاهتمام. ولكن، هل هو حقًّا مهم للناس؟ كيف يعيشون حياتهم يومًا بعد يوم؟

الدراسات الاجتماعية والطلاب الموهوبون

ربما تتفاقم مشكلة أهمية الدراسات الاجتماعية عند الطلاب الموهوبين. فقد أشار جونز وإيبير Jones& Hébert, 2012 إلى أن التطور الفائق للطلاب الموهوبين -مقارنةً بأقرانهم من الفئة العمرية نفسها- قد يؤدي غالبًا إلى تحدي الطالب الموهوب لدرس ما؛ لأنه ممل أو غير جاذب، ولأنه لا يرى علاقة الارتباط لهذا المنهاج الدراسي. وبالمثل، يُمكِن لبنية مناهج الدراسات الاجتماعية أن تُنظَّم بصورة زاخرة بالافتراضات الثقافية السائدة التي تؤدي فقط إلى زيادة هذا النقص الظاهر في أهميتها بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين المنحدرين من خلفيات ثقافية متنوعة. ولمَّا كانت الدراسات الاجتماعية تُمثِّل تخصصًا يُتعامَل معه، بحسب تعريفه، حيث يعتريه الغموض والاختلافات في التفسير، فإنها قد تكون محبطة جدًّا للطلاب الموهوبين من ذوي الدافعية الكبيرة الذين يتطلعون إلى امتلاك القدرة على الإجابة بصورة صحيحة Graham, 2013.

كثيرًا ما يجد المعلمون ومُعِدُّو المناهج الدراسية للطلاب الموهوبين والنابغين في الدراسات الاجتماعية أنفسهم يعملون في توازن صعب بين موضوعية متدنية المستوى (الأسماء والتواريخ) والتحليل الشخصي عالي المستوى في تصميم مهام التعلُّم ونماذج تقويمه. إنهم يقضون وقتًا في البحث والتقصي لضمان أن تكون الدروس متوازنة ثقافيًّا ودقيقة من حيث الحقائق، ويتناولون مجموعة مواد معيَّنة من وجهات نظر وتفسيرات تاريخية مختلفة. بالرغم من ذلك، فلا يوجد ما يكفل أن يكون الطلاب الموهوبون الدارسون للمقرَّر مشاركين فاعلين، أو ذوي دافعية كبيرة لدراسة المادة؛ لأن أحدًا لم يجب بعدُ عن سؤال: «لماذا هي مهمة في المقام الأول؟». من الملاحظ أن المعايير الرسمية المشتركة الأساسية المحكمة لفنون اللغة والرياضيات ومعايير علوم الجيل الثاني قد حظيت بقبول وطني، وأن الدراسات الاجتماعية قد أُهمِلت بالمقابل. يقال كثيرًا إن المعايير المشتركة الخاصة بالدراسات الاجتماعية تمتاز بالاتساع أكثر من العمق، وتُركِّز على اكتساب المعارف ضمن المستوى الأدنى من التصنيف المعرفي. من السهل ملاحظة كيف أن هذه الدراسات قد تصبح خليطًا من الحفظ عن ظهر

قلب، والكتابة التحليلية غير المترابطة. وحتى تظل الدراسات الاجتماعية تخصصًا ذا ارتباط وصلة وجاذبًا للطلاب الموهوبين، يجب أن يُركِّز مُعِدُّو المناهج الدراسية على الغرض، والمعنى، والتفاعل الحقيقي مع الأسئلة والمشكلات المباشرة غير المرتبطة بزمن.

إعادة النظر في علم أصول تدريس الدراسات الاجتماعية

تُعرَّف البيداغوجيا في الفهم المعاصر بأنها علم أصول التدريس؛ أي فن التدريس، أو حرفة التدريس. ففي الاستعمال الحديث، يشير هذا المصطلح إلى أصول المهنة التي يتعلَّمها المعلمون عن طريق الإعداد المهني، أو ملاحظة المعلمين الآخرين، أو بالخبرة في غرفة الصف. تشترط معظم الولايات الأمريكية أن يشتمل تدريب المعلمين ونماذج تقويم منح التراخيص على علم أصول التدريس. وبعد هذا التدريب الأولي والاختبار، يعمل المربون المُتخصِّصون على تطوير قدراتهم ومهاراتهم المهنية عن طريق الخبرة والتدريب المهني المستمر.

لا يُمكِن للمرء إلا أن يسأل: هل توجد توجد طريقة أفضل لعمل ذلك؟ قد يستفيد ميدان تعليم الموهوبين من دراسة التعريف الأصلي للتدريس (قيادة طفل ما مثلًا)، وهذا يختلف كثيرًا عن تركيز التطوير المهني أو المساق الجامعي. فالبيداغوجيا ليست إستراتيجية للإدارة الصفية، أو إسداء بعض النصائح عن كيفية تقدير علامات المقالات بفاعلية أكثر. بالنسبة إلى معلم الدراسات الاجتماعية، فإن إعادة الهيكلة المنشودة لغرفة الصف تتمثَّل في إيجاد بيئة هدفها تدريب التفكير المستقل، والمواطنين المتعقلين القادرين على إدارة أنفسهم وحدهم Hooks, 1994.

يرى باولو فريري Paulo Freire, 1970 في دراسته المشهورة «تدريس المقهورين» Pedagogy of the Oppressed أن عملية التعليم وعملية التحرير هما وجهان لعملة واحدة؛ إذ يتعيَّن على الشخص الحر حقًّا أن يكون واعيًا لذاته عقليًّا، وأن مهمة المعلم تتمثَّل في توجيه الطلاب إلى تحقيق هذا الهدف. لاحِظ أهمية استخدام مصطلح

«توجيه»هنا؛ فلكي تكون العملية مُؤثِّرة للطلاب الموهوبين، يجب أن تكون الدافعية لذلك داخلية Clinkenbeard, 2012. لهذا، فالوعي الذاتي -قبل كل شيء- لا يُمكِن أن يكون خارجيًّا. صحيح أن كتاب **تدريس المقهورين** قد حظي بقراءة الكثيرين، وأن فلسفته أثَّرت بفاعلية في إعداد برامج الموهوبين في كثير من الدول، بيد أنه لا يزال بحاجة إلى قراءة واسعة في مؤسسات التعليم الأمريكية؛ إمَّا من المعلمين، وإمَّا من الطلاب. وفي الكتاب اللاحق **أساليب تدريس الحرية Pedagogy of Freedom**، ركَّز مؤلِّفه فريري 1998 على السبب الذي يجعل هذا النوع من التدريس مهمًّا في المجتمع الأمريكي، وأكَّد -مُردِّدًا قول الرئيسين واشنطن وجيفرسون- أن نجاح أيِّ مجتمع من مجتمعات الحكم الذاتي على النحو المتوقع منه محكوم بقدرة مواطنيه على التشكيك المستمر في حكمة قادته وصلاح أخلاقهم.

بالنسبة إلى تعليم الموهوبين في الدراسات الاجتماعية، فإن هذه الدعوة إلى تحرير التعليم مقنعة. فأين سوف يتعلَّم طلابنا الموهوبون الذين سيكون كثيرون منهم قادة مستقبلًا؟ كيف ينظرون إلى قضايا مجتمعهم، وإلى إسهامهم فيه بعين ناقدة، إذا لم يكن ذلك في غرفة صف الدراسات الاجتماعية؟

من جانبه، يرى نَل Null, 2011 أن «تحرير التعليم الليبرالي هو نقيض التلقين» (p 15). فالطلاب الذين يتلقون تعليمهم في هذا النظام ينظرون إلى القضايا من وجهات نظر متعددة، ويبنون أحكامهم على العقل، ويتجنبون اتباع أفكار الآخرين وإملاءاتهم بطريقة عمياء. إذا أردنا الرد على هذا التحدي، فإنه يتعيَّن علينا التفكير مليًّا في عملية إعداد برامج الدراسات الاجتماعية، والأغراض التي تخدمها. سنحاول فيما يأتي فعل ذلك تحديدًا على نحوٍ يتوافق مع المعايير المعتمدة لتعليم الموهوبين، إلى جانب الاهتمام بإعداد برنامج الدراسات الاجتماعية الذي يُقدِّم شيئًا من الإرشاد العملي لمُعِدِّي المناهج الدراسية ومعلمي الصفوف في آنٍ معًا.

عناصر منهاج التدريس

يشمل ميدان تعليم الموهوبين كثيرًا من النماذج الفكرية المتنافسة، ونماذج المناهج الدراسية، ومنهجيات التدريس، ولا يسعنا في هذا الفصل الحديث عن هذه الموضوعات كلها. بالرغم من ذلك، فقد توحدت الجهود لإعداد أسلوب جاذب مدروس لتدريس مناهج الدراسات الاجتماعية، فجرى تحليل الكثير من النماذج الفكرية، ونماذج المناهج الدراسية، ومنهجيات التدريس التي تُعَدُّ أكثر شعبيةً واستخدامًا؛ بغية معرفة أفضل الممارسات المتفق عليها. لذلك، فإن أيَّ طريقة تدريس حديثة لمناهج تعليم الموهوبين يجب أن تشمل: التفكير الناقد، والتعلُّم المستقل، والبحوث الأصيلة، والتعاون المثمر، وإعداد مُنتَجات مُتقَنة ذات مستوى متقدِّم.

تزخر الدراسات الاجتماعية -بوصفها تخصصًا مهمًّا- بكثير من الفرص لدفع تقدُّم الطلاب في هذه المجالات، لكن هذه الفرص لا تتحقق كلها دائمًا؛ وذلك أن معايير الولايات لا تُحفِّز الطلاب غالبًا إلى تنمية مهارة التفكير العليا، وتحوي متطلَّبات قليلة أو معدومة لمُنتَجات المستوى المتقدِّم. لا يتوقف الأمر عند هذا الحد، فحتى معايير المقرَّرات المتقدِّمة، مثل: التاريخ الأمريكي وتاريخ العالم، لم تُعالِج بصورة كافية التفكير الناقد، والتعلُّم المستقل، والبحوث الأصيلة، والتعاون، والمُنتَجات ذات المستوى المتقدِّم. وقد ركَّزت كثيرًا على اكتساب المعارف من دون المشاركة الناقدة، بالرغم من أن التغيرات الأخيرة في المقرَّرات المتقدِّمة تُبشِّر بنجاح المقرَّرات الجاذبة للطلاب الموهوبين مستقبلًا.

أكَّدت التوجيهات العريضة لرابطة التاريخ الأمريكية ضرورة مراعاة ما يأتي عند تدريس مادة التاريخ: التفكير الناقد، والتعلُّم المستقل، والبحوث الأصيلة، والتعاون، والمُنتَجات ذات المستوى المتقدِّم. وهو ما أكَّدته المعايير التي وضعها مركز دراسة التاريخ بجامعة كاليفورنيا، الذي يحتفظ بأحدث مجموعة من معايير تدريس التاريخ في الولايات المتحدة التي تقوم على البحوث، والتي تُعَدُّ أكثر المعايير شمولية. لذلك، فإن تصاميم التعلُّم التي تُركِّز على التفكير الزمني، والاستيعاب التاريخي،

والتحليل، والتفسير التاريخي، وقدرات البحث التاريخي التي تُميِّز المشاركة الناقدة والأسلوب السابر في دراسة منهاج الدراسات الاجتماعية؛ يُمكن تعديلها في الدراسات الاجتماعية نظرًا إلى تشابه التخصصات، بدءًا بالتاريخ، ومرورًا بالدراسات الوطنية، وانتهاءً بالعلوم الاجتماعية.

يُركِّز إطار هذا المنهاج الخاص بالطلاب الموهوبين والنابغين كثيرًا على التشكيك في الافتراضات المتعلقة بالتاريخ والسياسة والاقتصاد والثقافة، وكيف نستقبل المعلومات ونستخدمها في إعداد تفسيراتنا للحقيقة. لهذا، فإن كل مُكوِّن تصميم يترافق مع وصف لأكثر الأشياء التي يشجع الطلاب على التشكيك فيها، في محاولة لتحقيق المزيد من المشاركة والتعلُّم الناقد في درس الدراسات الاجتماعية.

المحاضرة 2.0

أسئلة «مَن» الإستراتيجية: الخبير (المعلم نفسه).

أسئلة «ماذا» الإستراتيجية: مصداقية الرواية.

في بعض المراحل، لا يوجد مجال للتهرُّب من أنشطة التعلُّم الثلاثة الآتية في الدراسات الاجتماعية: القراءة، والكتابة، والمحاضرة. أمَّا النشاطان الأولان فواضحان، وأمَّا النشاط الأخير (المحاضرة) فهو الذي قد يُمثِّل مُعضِلة للطلاب والمعلمين معًا؛ إذ لا تبدو المحاضرات جاذبة أو مثيرة. ففي التاريخ -مثلًا- يسود شعور بالإحباط. لنأخذ المواد التي يجب أن تجذب الطلاب النابغين، ونجعلها أكثر مَلَّا لما يُمكِن أن يفعلوه يوميًّا. لكن الأمر لا يبدو كذلك، فالمعلم يملك المعلومات التي قد تَلزم الطلاب، لكنه ليس مصدرها الوحيد. وإن مصادره ليست دائمًا دقيقة وصحيحة.

فبدلًا من أن تكون المحاضرة على نمط «الواعظ على المسرح» كما يقولون، يتعيَّن تنظيمها بصورة تجعلها نشاط تعلُّم تعاونيًّا. لو استخدمنا عيِّنة لدرس يتحدث عن إعلان الاستقلال الأمريكي لأمكن للأفكار السابقة أن تُحوِّل الدرس إلى بيئة تعلُّم

فاعلة تنبض بالحياة. في اليوم السابق للمحاضرة -مثلًا- يُمكِن للمعلم أن يطلب إلى عدد من الطلاب قراءة دراسات سِيَر ذاتية عن أهم مؤسسي الولايات المتحدة، ويُمكِنه أيضًا تكليف طلاب آخرين بمهمة تسويغ المطالب الأمريكية في إعلان الاستقلال. وقد يعهد إلى غيرهم بمهمة مقارنة مواقف الأمريكيين بمواقف البريطانيين. فبهذه الطريقة، يصبح لدى الطلاب جميعًا بعض المعلومات، ويأتي المعلم إلى الصف مثل «الحكواتي»، حيث يتوقف كثيرًا للإجابة عن أسئلة الخبراء الجُدد.

يسهل تصوُّر هذا الدرس نظريًّا، ولكن واقع الصفوف يكون أحيانًا غير مُنظَّم قليلًا؛ إذ تغدو الحصة -في كثير من الأحيان حتى اللحظة الأخيرة- مسرحًا للمشكلات غير المتوقعة التي تدمر أنشطة التعلُّم المُصمَّمة بعناية. في هذه الحالة، يظل المعلم قادرًا على إشراك الطلاب في طرائق جاذبة فاعلة.

تتيح التقنية الحديثة لمعظم الأشخاص الحصول على المعلومات مباشرةً عن طريق أجهزة الحاسوب، والأجهزة اللوحية، وأجهزة الهاتف. أمّا في الصف فيتعيَّن على المعلم المُتمكِّن الذي يُدرِّس هذا النموذج الجديد للموهوبين أن يستخدم ما يُمكِن لهذه التقنية أن تُوفِّره Eckstein, 2009. يُمكِن للمعلم أن يتوقف عن السرد بضع دقائق، ويتحدى قدرة الطلاب على معرفة ما يُدرِّسه، وإن كان فيه تحيز أم لا. في هذا السياق، يُمكِن التشكيك في المعلومات التي يُفترَض أنها تُمثِّل حقائق صحيحة شريطة أن يكون الطعن مُعزَّزًا بالمصادر. بعد ذلك، يُمكِن حفز الطلاب إلى الدفاع عن مصدر المادة التي يتحدون بها المزاعم الأولية. لا شك في أن ذلك سيكون صعبًا أول الأمر؛ لأن الكثير من الطلاب يخشون أنهم قد يكونون مخطئين، في حين يخشى كثير من المعلمين الاعتراف بأنهم لا يعرفون كل شيء، ولكن الجهد سيُكافَأ بحصص أكثر مثيرة للاهتمام.

الواقع المضاد: صديق المفكر الناقد

أسئلة «ما» الإستراتيجية: علاقة السبب بالنتيجة بين الأحداث.

المؤرخون جميعًا يلعبون لعبة «ماذا لو» في مرحلة من المراحل. إذا غيَّرنا x، فكيف يُمكِن أن نُغيِّر الحدث y؟ في حصة التاريخ لصف الموهوبين (أو أيِّ دراسات اجتماعية أخرى مع بعض التعديل)، ابتعد قليلًا وانضم إلى الطلاب. سيصبح الطلاب أكثر حماسة للمشاركة حين تتوافر لهم الفرصة لوضع سيناريو بديل، وتعلُّم التفاصيل الحقيقية للأحداث التاريخية التي تُناقَش لتبرير ادعاءاتها بخصوص كيف تكون مختلفة. بالنسبة إلى المعلمين الذين يُدرِّسون طلابًا متباييني القدرات، فهذه أيضًا إستراتيجية مفيدة؛ إذ يُمكِنهم ضم الطلاب إلى مجموعات القدرات، ومنحهم فقرة معيَّنة من درس أوسع للعمل عليها. يُمكِنهم أيضًا الطلب إلى الطلاب العاديين إعداد جدول زمني مفصل لأحداث الحرب الثورية، في حين يُطلَب إلى الطلاب المتقدِّمين قليلًا تحليل الخطابات التاريخية للمرحلة لمعرفة البلاغة والتحيز. أمَّا الطلاب الموهوبون فمُطالَبون بوضع رواية مضادة تتناول سيناريو «ماذا لو» يختار فيه الرئيس جورج واشنطن عدم اتخاذ قيادة الجيش الأوروبي. بهذه الطريقة، يشارك الطلاب جميعًا في شيء مفيد فاعل، كلٌّ يشارك بحسب مستوى قدراته ما يؤدي إلى نتيجة نهائية تعود بالنفع على المجموعة كاملة عند تركيب أجزاء الصورة معًا.

الأحداث الراهنة والسياسة العامة: المشاركة الناقدة المعاصرة

أسئلة «ما» الإستراتيجية: مبادئ القوى وتماسكها، مثل: القيادة السياسية، ووسائل الإعلام.

الأحداث الجارية هي أداة شائعة الاستخدام في كثير من دروس الدراسات الاجتماعية، ولكن فائدة استخدامها تظل محدودة في كثير من الأحيان. فمثلًا، قد يُطلَب إلى الطلاب مناقشة الأحداث الجارية، ولكن يُغضُّ الطرف غالبًا عن التحيز في كيفية تصوير هذه الأحداث. وبالمثل، تُناقَش السياسة العامة غالبًا من دون تمحيص في مقرَّرات التربية المدنية. ولكن، كم مرَّةً نوقشت السياسة العامة في درس التاريخ؟ كيف يُمكِن لسياسة معيَّنة أن تُؤثِّر في شيء مثل الصحة العقلية مثلما تُدرَّس

في حصة علم النفس؟ إلى أيِّ حدٍّ تتناول هذه الدروس أحداث العالم الحقيقي، أو صنع مُنتَجات واقعية؟

بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين في الدراسات الاجتماعية، فإن تقديم هذه المعلومات لا يكفي، وكذلك الاكتفاء بمناقشتها داخل الصف؛ لذا، يجب حفز الطلاب الموهوبين إلى إنتاج أفكار جديدة من تلقاء أنفسهم. فبدلًا من الاكتفاء بدرس مثل: «كيف يُمكِن لمشروع قانون أن يصبح قانونًا؟»، يتعيَّن عليهم كتابة مشروع قانون من وحي أفكارهم. وبدلًا من الاكتفاء فقط بعرضه على الصف، ينبغي حثهم على إرساله إلى المسؤولين المحليين المنتخبين، مُذيَّلًا بطلب خطي لدعمه في المجلس التشريعي. يُمكِن أيضًا تطبيق طريقة مماثلة في الكتابة التاريخية؛ فبدلًا من توجيه الطلاب إلى كتابة ورقة بحث لحصة التاريخ قد لا تُقرَأ أو تُستخدَم مرَّة أخرى، يَحْسُن حث الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية على كتابة بحث يصلح للنشر في مجلة أكاديمية مُتخصِّصة، مثل: **The Concord Review** http://www.tcr.org/tcr/current.htm التي تنشر بحوثًا في الدراسات الاجتماعية لطلاب المدارس الثانوية الموهوبين. إن جودة هذا المستوى من العمل يجب أن تُحدِّد المعيار لكتابة المشروعات التي تعنى بتصميم تعليم الدراسات الاجتماعية للموهوبين.

التاريخ المحلي والشفهي

أسئلة «ما» الإستراتيجية: أهمية فهم التاريخ المختصر والأحداث التاريخية بعيدًا عن المعارك والأحداث الكبرى.

الأشخاص العاديون والأماكن قضية مهمة.

من أكبر التحديات التي تواجه تدريس مبحث التاريخ هو التغلب على فكرة أن التاريخ لم يصنعه إلا الرجال العظام منذ زمن سحيق، وفي أماكن بعيدة، وأن هذا التاريخ يظل بلا قيمة إلا إذا انبرى شخص ما لكتابته. يُمكِن أن يكون النشاط أكثر

من ذلك بكثير؛ فالطلاب الموهوبون والنابغون قادرون على إعداد مشروعات بحوث أصيلة، وإنتاج أعمال متقدِّمة ذات مستويات احترافية نتيجةً لهذا العمل.

قد يطلب المعلم إلى الطلاب واجبًا يتمثَّل في الخروج إلى الشارع، والتحدُّث إلى الناس عن أحداث في حياتهم، وتسجيل ما يقولون للأجيال القادمة. بهذه الطريقة، يستطيع الطلاب الموهوبون أن يفهموا كيف تتكوَّن الأحداث التاريخية على أيدي أشخاص حقيقيين Ritchie, 1995. فقد يصبح درس عن حرب فيتنام أو حركة الحقوق المدنية مفيدًا أكثرَ حين يلتقي الطلاب بشخص حقيقي عاش هذه التجربة، ويتحدثون إليه.

فضلًا على ذلك، لا يتعيَّن أن يتناول هذا النوع من الدروس أحداثًا على نطاق واسع؛ فلكل مجتمع تاريخه الخاص، ومن المعروف في مجال الدراسات التاريخية أن الكثير من التاريخ المحلي، الذي يُوفِّر غالبًا رؤية لا تُقدَّر بثمن عن حياة الناس الحقيقية في الماضي، يضيع في العالم الحديث؛ وذلك أنه لا أحد يكتب عنه، أو يخرجه من المكتبات المحلية والمتاحف الصغيرة، ويفعل أيَّ شيء حياله.

لذلك، ينبغي أن يعطى الطلاب الموهوبون الذين يناط بهم أيٌّ من هذه المهام الهدف النهائي للمُنتَج في العالم الحقيقي. صحيح أن تقديم تقرير للصف شيء جيد، غير أنه سيبدو أفضل كثيرًا إذا وجد طريقه إلى النشر في مجلة تاريخ، أو في منتدى للتاريخ في شبكة الإنترنت، أو حتى في الصحف المحلية. في أغلب الأحيان، يجد الطلاب الموهوبون صعوبة في إدراك حقيقة أنهم متطورون نمائيًّا أكثر من الطلاب الآخرين ممَّن هم في مثل سنهم، غير أن البالغين من حولهم يُنكِرون عليهم أفكارهم وجهودهم، ويصفونهم بالهواة. فما أفضل طريقة لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين بدلًا من الاعتراف بأعمالهم خارج غرفة الصف؟ بصراحة، إن هذا النوع من المهام يُوضِّح للطلاب -إذا نُفِّذ بصورة صحيحة- أن احتمالات الوظيفة موجودة في هذا النوع من العمل إذا كانوا يرغبون في ذلك، وأنهم غير مضطرين إلى الانصياع لضغوط «تعلُّم شيء للحصول على وظيفة حقيقية».

التأريخ: أسرار المهنة.

أسئلة «ما» الإستراتيجية: صحة النصوص والمواد المستخدمة في المقرَّر، ومصادر المعلومات الأخرى.

من المهم جدًّا تعليم الطلاب الصغار كيف يُمكِن إعداد بحث دقيق وتحليل منهجي للبرهان. هذا يُسمَّى التأريخ في التاريخ، ولكن المبادئ أساسًا هي نفسها مثلما هو الحال في أيِّ نوع من أنواع العلوم الاجتماعية. ما ندعو إليه هو الأخذ بجزء من التشكيك عند تحليل مصدر المواد، ولا سيما أن الطلاب، حتى الموهوبين منهم، يُسلِّمون غالبًا بأيِّ شيء يقرؤونه، أو يقوله معلموهم، وينظرون إليه بوصفه حقيقة لا جدال فيها. إنهم يحتاجون غالبًا إلى مساعدةٍ لتعلُّم التمييز بين المواد الموثوق بها والمواد غير الموثوق بها.

والحقيقة أن المعلومات المذكورة في موقع إلكتروني موثوق به في شبكة الإنترنت، وتُؤكِّده مصادر ووثائق أساسية عدَّة ربما تكون جديرة بالثقة، أكثر من المزاعم المتعلقة ببعض الأحداث التاريخية في عمل روائي تاريخي غير مُعزَّز ببرهان.

التقنية: ليس شرطًا أن يكون تاريخنا كله ماضيًا

أسئلة «ما» الإستراتيجية: الاعتماد المفرط على النصوص، والأساليب، ومصادر المعلومات التقليدية.

في كثير من الأحيان، ربما يسود اعتقاد بأن الدراسات الاجتماعية هي من اختصاص المتمردين، ولكن المُلاحَظ أن الصورة النمطية لمعلم التاريخ هي صورة المعلم شارد الذهن، أو الذي يكون عقله مشغولًا دائمًا بكتاب، أو بإلقاء المواعظ التي تتحدَّث عن أمور غير مهمة، والشكوى من أن التقنية الحديثة ليست هي الطريقة المثلى التي يعمل بها المؤرخون الجادون. وفي الواقع، لا يُمكِن لهذه الصورة أن تُمثِّل نموذجًا مقبولًا لصف الموهوبين في الدراسات الاجتماعية. فنحن بوصفنا معلمين

للموهوبين، يجدر بنا أن نكون منفتحين على التغيرات في التقنية، وعلى الوسائل التي يُمكِن للمعلم أو الطلاب استخدامها في عرض المعلومات.

تخيَّل شابًّا موهوبًا فنيًّا كئيبًا منقطعًا عن النص، يشعر فجأة برغبة جامحة في التعلُّم باستخدام رسوم بيانية جيدة لرواية تاريخية. لتوضيح المشهد أكثر، تخيَّل أن هذا الشاب نفسه قد كُلِّف بمهمة تأليف رواية مرسومة للأحداث التاريخية لكي يستخدمها الطلاب الآخرون نصًّا. يُمكِنك أخذ هذا التكليف خطوة أخرى إلى الأمام، بضم هذا الطالب إلى طلاب آخرين بارعين في البحث التاريخي وتصميم الرسوم حاسوبيًّا لإنتاج شريط فيديو للعبة تاريخية قد تساعد الآخرين على تعلُّم التاريخ، حتى من دون أن يدركوا ذلك Gee, 2007.

فلسفة: ما الذي ربما حدث للتفكير الناقد؟

أسئلة «ما» الإستراتيجية: طريقة واحدة للتفكير.

ربما قرأ بعضكم مقدمة هذا الفصل، ثم قال إن ما طُرِح فيه ليس بجديد. إنها حقًّا ظاهرة مثيرة جدًّا! ففي كل مرة يطرح فيها شخص ما طريقة أو فكرة جديدة للتعليم تثير اهتمام العاملين في هذا المجال، فإنها تتحوَّل غالبًا إلى فرضية تنظر إلى الطلاب بوصفهم مفكرين ناقدين بصورة أفضل. قد تكون هذه شهادة على مدى تراجع وعينا وفلسفة تعليمنا التقليدي، ولكن لا أحد يشير إلى أن معظم هذه الأفكار تُردِّد ما قاله أرسطو قبل آلاف السنين. فهل يُعْزى ذلك إلى أننا -بوصفنا معلمين وباحثين- قد نسينا الكتابات القديمة، أو لم ندرسها قطُّ؟

يزعم الكثير من المعلمين أنهم يستخدمون الأسلوب السقراطي. ولكن، هل قرؤوا أعمال أفلاطون التي استمد منها أرسطو أفكاره؟

إن الفلسفة الغربية في جوهرها هي تاريخ العقلانية والتفكير الناقد، والأفكار والأساليب التي تصمد أمام التحليل المنطقي والنقد بمرور الوقت هي أفضل من تلك

التي لا تصمد. في الحقيقة، تُعَدُّ المنهجية الأرسطية محور التفكير الناقد في معظم المجالات الأكاديمية، فلماذا تخلينا عنها في الدراسات الاجتماعية؟ إن الطلاب الموهوبين، ولا سيما أولئك الذين تعلَّموا التساؤل عن كل شيء، سيستفيدون من أسلوب التدريس الذي يتضمَّن دراسة الفلسفة. لذلك، يتعيَّن على مناهج الدراسات الاجتماعية الخاصة بالطلاب الموهوبين أن تطلب إليهم العمل بجدٍّ لفهم الأحداث التاريخية والمعاصرة باستخدام مجموعة أدوات التحليل الناقد التي وُضِعت قبل ألفي عام.

تطوير الموهبة والنموذج الفكري للدراسات الاجتماعية

يوجد في مجال تعليم الموهوبين مَن يُفضِّلون استخدام طريقة «ما» لتطوير المواهب في التعرُّف إلى الشباب الموهوبين وخدمتهم. في هذا النموذج، يجري تقييم عدد كبير من الطلاب لتعرُّف مواهبهم، ثم يعاد تقييمهم مرَّة أخرى لتحديد مواهبهم في تخصص أو مجال معيَّن. بعد ذلك، يدرس الطلاب المُحدَّدين بوساطة هذه العملية بصورة مكثفة في مجال موهبتهم واهتمامهم، فتكشف النتيجة النهائية أن الطلاب الذين ينهون البرنامج يكونون هم الأفضل دائمًا في مجالهم –Assouline & Lupkowski Shoplik, 2012. لقد طُبِّق هذا النموذج الخاص بالطلاب الموهوبين في الكثير من المجالات المختلفة من النشاط البشري (الموسيقى، ألعاب القوى، العلوم، الرياضيات). ولكن، كيف ستبدو طريقة تطوير مواهب الطلاب في الدراسات الاجتماعية؟

تصوَّر برنامجًا مُتخصِّصًا يهدف إلى إعداد أفضل جمهور من المفكرين والباحثين في السياسة العامة: طلاب نخبة مستعدين لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، ومسلحين بمهارة التفكير الناقد، والتبصُّر في كيفية تكوُّن الأحداث التاريخية في العالم الحديث، والمعرفة العميقة لكيفية تأثير القوى الاجتماعية والسياسية في الناس، وكيف يعيشون. إن هذا البرنامج سيكون قادرًا على تخريج الجيل القادم من القادة: شباب مستعدين للتشكيك في الافتراضات، وتقديم أفضل الحلول العلمية والأكثر عقلانية للمشكلات التي يواجهها العالم. لا شك في أن هذه الطريقة تُمثِّل رؤية شجاعة لتعليم الموهوبين في الدراسات الاجتماعية، وقد حان الوقت لمثل هذه الرؤية.

تطبيقات البحوث

هدف هذا الفصل إلى إعادة تصوُّر الدراسات الاجتماعية للطلاب الموهوبين بصورة ترتبط بالمعنى لا بالدروس نفسها، بل بعقول الطلاب اللامعين الذين أُعِدَّت هذه الدروس لهم. في هذا السياق، توجد تطبيقات كثيرة للبحوث في مناهج الدراسات الاجتماعية المتقدِّمة وتطوير المواهب المتميزة في مجالات الدراسات الاجتماعية، ولكن مُعوِّقات عدَّة تحول دون تطور مناهج هذه الدراسات، وفيما يأتي أبرزها:

1. ندرة البحوث المتعلقة بالموهبة في مجال الدراسات الاجتماعية. فقد راجعت د. جينيفر ل جولي وكتلر Jolly and Kettler 2008 البحوث المنشورة عن تعليم الموهوبين طوال عشر سنوات (1994م- 2003م)، وتَبيَّن لهما وجود 48 دراسة منشورة عن العلوم والرياضيات وفنون اللغة، لكنهما لم يجدا دراسة واحدة لمنهاج الدراسات الاجتماعية؛ لذا، فنحن بحاجة إلى المزيد من البحث لمعرفة الفوائد المعرفية والدافعية للطلاب الموهوبين والنابغيين المشاركين في التفكير الناقد، والبحوث الأصيلة، والتعاون الهادف، وتطوير نتاجات متقدِّمة في الدراسات الاجتماعية. لتحقيق ذلك، نحن بحاجة إلى دراسات تتقصى النتاجات ومعايير الأداء المتقدِّم أو الفائق في المجالات الاجتماعية.
2. اشتمال المعايير الرسمية المشتركة الأساسية (CCSS) لفنون اللغة على معايير القراءة والكتابة لصفوف الدراسات الاجتماعية (6-12). وقد دعا المُتخصِّصون في إعداد مناهج تعليم الموهوبين إلى التمايز الممنهج لمعايير فنون اللغة للمتعلِّمين الموهوبين والنابغين. ولكن -حتى الآن- لا توجد دعوات أو بحوث تناولت تنفيذ معايير (CCSS) لقراءة الدراسات الاجتماعية للطلاب الموهوبين. لذلك، توجد أسئلة كثيرة تبحث عن إجابات، مثل: ما العملية أو نماذج تصميم التعلُّم التي تُستعمَل لدمج هذه

المعايير في الدراسات الاجتماعية؟ كيف يُمايز مُعِدُّو المناهج توقعات القراءة والمطالب المعرفية لمهام التعلُّم للطلاب النابغين والموهوبين؟ ما الطرائق التي تُستخدَم في قياس النتاجات المتقدِّمة، والتي تُوثِّق تطوير عمليتي القراءة والكتابة المتقدِّمتين في الدراسات الاجتماعية؟ لا شك في أن هذه الأسئلة مهمة ومناسبة لفهم تأثير معايير (CCSS) للقراءة والكتابة في الدراسات الاجتماعية.

3. وجود مقرَّرات متقدِّمة للدراسات الاجتماعية أكثر من أيِّ مجال آخر (مثل: تاريخ الولايات المتحدة، وتاريخ العالم، والتاريخ الأوروبي، والجغرافيا البشرية، وحكومة الولايات المتحدة، والحكومة المقارنة، والاقتصاديات الضخمة، والاقتصاديات الصغيرة). من الواضح وجود افتراضات بخصوص هذه المقرَّرات ونماذج المناهج الدراسية المناسبة للطلاب الموهوبين في الدراسات الاجتماعية. ولكن، لا توجد بحوث كثيرة -بل تكاد تكون معدومة- تُوثِّق نتائج الأداء المتقدِّم للطلاب الموهوبين في هذه المناهج. وقد أشارت دراسات إلى أن بعض مقرَّرات الدراسات الاجتماعية لا تُوفِّر فرصًا كثيرةً للتفكير الناقد، والبحوث المستقلة، والمُنتَجات ذات المستوى المتقدِّم. لهذا، ربما يكون مفيدًا ونحن نوصي بتعليم طلابنا التشكيك في الافتراضات، أن نشكك أيضًا في بعض الافتراضات المتعلقة بكفاية المقرَّرات المتقدِّمة لتطوير المستويات المتقدِّمة لمواهب الدراسات الاجتماعية.

4. وجوب عمل المزيد من البحوث عن مدى استعداد معلمي الدراسات الاجتماعية عامةً، ومعلمي الموهوبين بوجه خاص. فقد ذكرت بعض الدراسات أن نسبة كبيرة من الطلاب الأمريكيين يتعلَّمون الدراسات الاجتماعية على أيدي معلمين تنقصهم الخبرة والمعرفة بأساليب التدريس. National Center for Education Statistics، 2006. توجد أيضًا حاجة إلى

المزيد من البيانات لتحديد ما يُمكِن عمله لتحسين قدرات معلمي الدراسات الاجتماعيـة الذين يُدرِّسـون الطلاب الموهوبين؛ بغيـة تطوير مواهب هؤلاء الطلاب في مجال معيَّن.

الخلاصة

لا يُمكِن لأيِّ منهاج دراسي لتعليم الدراسات الاجتماعية يشحذ الفكر ويُشجِّع المشاركة أن يعتمد فقط على حفظ الأسماء والتواريخ؛ فأيُّ منهاج متقدِّم لتدريس الموضوعات الاجتماعية للطلاب الموهوبين يجب أن يقوم على التفكير الناقد، والتعلُّم المستقل، والبحوث الأصيلة، والتعاون الهادف، ومُنتَجات متميزة. والحقيقة أن المجال واسع ومفتوح أمام إعادة تصوُّر الدراسات الاجتماعية بوصفها أساسًا لتطوير قادة مفكرين مبدعين مبتكرين للقرن الحادي والعشرين، وهذه هي مسؤولية المشرفين على البرامج الحديثة لتعليم الموهوبين، وتأليف المناهج الخاصة بهذه الفئة من الطلاب.

أسئلة المناقشة

1. ما الطرائق التي قد تُؤثِّر فيها المعلومات غير المتناهية، والتواصل العالمي، والتقنية المنتشرة في كل مكان في تصميم منهاج تعلُّم الدراسات الاجتماعية؟
2. مـا البراهيـن والحُجـج التـي تعتمـد عليهـا المواهـب المتقدِّمـة (أو الأداء المتميز) المرتبطة بمختلف مجالات الدراسات الاجتماعية؟
3. كيف يُمكِن لمُصمِّمي المناهج تضمين الدراسات الاجتماعية المتقدِّمة كلًّا من عملية التفكير، وحلِّ المشكلات، والخيال؟

4. مـا إمكانيـة دمج الفلسـفة وتخصصات العلوم الإنسـانية الأخرى في مناهج الدراسات الاجتماعية المتقدِّمة؟

5. مـا المُنتَجـات ذات المسـتوى والأداء العاليين التي يُمكِـن تفصيلها في مدى وتتابعٍ مستدامٍ من المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية؟

المراجع

American Historical Association. (n.d.). *AHA history tuning project: History discipline core.* Retrieved from http://www.historians.org/teaching-and-learning/current-projects/tuning/history-discipline-core

Assouline, S. G., & Lupkowski-Shoplik, A. (2012). The talent search model of gifted identification. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(1), 45–59. doi:10.1177/0734282911433946

Baer, J. (2010). Lectures may be more effective than you think: The learning pyramid unmasked. *The International Journal of Creativity and Problem Solving, 20,* 15–28.

Charap, L. (2013). Redesigning advanced placement U.S. history. *Magazine of History, 27*(3), 31.

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools, 49,* 622–630. doi:10.1002/pits.21628

Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly, 57,* 151–168. doi:10.1177/0016986213490020

Eckstein, M. (2009). Enrichment 2.0 gifted and talented education for the 21st century. *Gifted Child Today, 32*(1), 59.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York, NY: Bloomsbury.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy.* New York, NY: Palgrave MacMillan.

Graham, O. (2013). A gifted education. *Harvard Educational Review, 83*(2), 295.

Gyarmathy, E. (2013). The gifted and gifted education in Hungary. *Journal for the Education of the Gifted, 36,* 19–43. doi:10.1177/0162353212471587

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* New York, New York: Routledge.

Hughes, C. E., Kettler, T., Shaunessy-Dedrick, E., & VanTassel-Baska, J. (2014). *A teacher's guide to using the Common Core State Standards with gifted and advanced learners in English/language arts.* Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly, 46,* 45–63. doi:10.1177/001698620204600105

Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994–2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted, 31,* 427–446.

Jones, J. K., & Hébert, T. P. (2012). Engaging diverse gifted learners in U.S. history classrooms. *Gifted Child Today, 35*(4), 252–261.

Kyvig, D. E., & Marty, M. A. (2000). *Nearby history: Exploring the past around you* (2nd ed.). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Milgram, R. M., & Davidovich, N. (2010). Creative thiking and lecturer effectiveness in higher education. *The International Journal of Creativity and Problem Solving, 20,* 7–14.

National Center for Education Statistics. (2006). *Qualifications of public secondary school history teachers, 1999–2000.* Retrieved from http://nces.ed.gov/pubs2006/2006004.pdf

National Center for History in the Schools. (n.d.). *History standards.* Retrieved from http://www.nchs.ucla.edu/history-standards

Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

O'Reilly, C. (2013). Gifted education in Ireland. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(1), 97–118. doi:10.1177/0162353212470039

Ritchie, D. A. (1995). *Doing oral history.* New York, NY: Twayne Publishers.

Rollins, K., Mursky, C. V., Shah-Coltrane, S., & Johnsen, S. K. (2009). RtI models for gifted children. *Gifted Child Today, 32*(3), 20–30.

Russell, J. (2014). *Advanced placement United States history and its effectiveness for the gifted learner.* Manuscript submitted for publication.

Sieglinde, W. (2013). Gifted education in Austria. *Journal for the Education of the Gifted, 36,* 365–383.

Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(1), 84–96. doi:10.1177/0162353212468066

VanTassel-Baska, J. (Ed.). (2013). *Using the Common Core State Standards for English language arts with gifted and advanced learners.* Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 51,* 342–358. doi:10.1177/0016986207306323

VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and Individual Differences, 20,* 345–357. doi:10.1016/j.lindif.2009.12.006