مناهج دراسية لتحدي الطلاب الموهوبين في الدراسات الاجتماعية

الفصل 20

د. دانيال وينكلر، وروبين آندرمان، ود. جيمس مور، ود. ديفيد باكر

لا توجد بحوث تجريبية كثيرة تعرض لمناهج الدراسات الاجتماعية الخاصة بالطلاب الموهوبين. ونظرًا إلى هذا النقص في الممارسات المُعزَّزة تجريبيًّا، سنعرض في هذا الفصل عددًا من تعديلات المناهج الدراسية وأساليب التدريس. بالرغم من عدم تطبيق هذه المناهج والأساليب جميعها على الطلاب الموهوبين، فإن كلًّا منها يَعِدُ بالنجاح. ونحن ندعو المعلمين المميزين إلى دراسة هذه الأساليب المختلفة، التي تشمل التعلُّم القائم على الاستقصاء، ومقرَّرات المستوى المتقدِّم والطرائق ذات الصلة، وأساليب النقاش، وإستراتيجيات التسريع، وتعلُّم الخدمة، بوصفها عناصرلتصميم المناهج المحتملة في مدارسهم.

سنعرض مقدمات ومبادئ إرشادية لكل أسلوب من هذه الأساليب، لمنح المعلمين فرصة اختيار ما يناسبهم منها، آملين أن يساعدهم ذلك على تجريب مناهج الدراسات الاجتماعية، وصولًا إلى تحقيق الهدف الرئيس المنشود، وهو تحدي قدرات الطلاب الموهوبين أكاديميًّا.

الدراسات الاجتماعية وتعليم الموهوبين

الدراسات الاجتماعية مفهوم مُشكِل مثير للجدل؛ فقد عرَّفها المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية بأنها الدراسة المترابطة للعلوم الاجتماعية. ولكن العلوم الاجتماعية والإنسانية المطلوب دمجها، بما في ذلك إتقان المهارات الحياتية، لا

تزال موضع نقاش لم ينته بعدُ منذ أوائل القرن الحادي والعشرين Evans, 2004. وقد تساءل باحثون كثيرون عمَّا إذا كان إتقان هذه المهارات هو الهدف النهائي للدراسات الاجتماعية، في الوقت الذي طرح فيه العلماء وراسمو السياسات، والمعلمون، وغيرهم مجموعة متنوعة من الآراء تُعبِّر عمَّا تعنيه الدراسات الاجتماعية، وكيف يجب تدريسها. من أبرز الأسئلة التي أثارها الباحثون:

هل ينبغي التعامل مع مقرَّرات الدراسات الاجتماعية بوصفها وسيلة لنقل معارف ثقافية وتراث مدني مشترك؟ هل ينبغي تركيز محتوى المقرَّرعلى أساسيات مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ ما يساعد الطلاب على أن يصبحوا مؤرخين وعلماء اجتماع صغار؟ هل ينبغي تناول الدراسات الاجتماعية بوصفها إطارًا لمساعدة الطلاب على المشاركة في الاستقصاء التأملي؟ هل يتعيَّن على الدراسات الاجتماعية أن تُمثِّل هذه العناصر كلها، إضافةً إلى طرائق أخرى؟ أظهرت الدراسات الحالية أن قادة الدراسات الاجتماعية وصنَّاع القرار قد طرحوا هذه الأسئلة منذ أمد طويل، وأنها ستظل تُطرَح دائمًا.

يتعيَّن على معلمي الموهوبين الاهتمام أيضًا بحاجات التعلُّم للطلاب الموهوبين ممَّن هم أقل حظًّا. ففي عام 2001م، حدَّث الكونغرس قانون جافيتس لتعليم الطلاب الموهوبين والنابغين، الذي صدر أول مرة عام 1988م؛ لتمويل البحوث التي تتناول الطلاب الموهوبين والنابغين، وتقديم إستراتيجيات فاعلة لمساعدة المدارس والمعلمين على الوفاء بحاجات هذا المجتمع الطلابي. ولسوء الطالع، فإن التمويل المُخصَّص لتعليم الموهوبين لا يزال أقل كثيرًا من التمويل الذي وفَّره قانون ذوي الحاجات الخاصة (الإعاقات)، بالرغم من وجود حاجات مختلفة للطلاب الموهوبين والنابغين تُسوِّغ تقديم خدمات تعليم مناسبة لهم.

سواء توافر هذا التمويل أو لم يتوافر، فلا يزال بإمكان معلمي الدراسات الاجتماعية تحدي قدرات طلابهم الموهوبين أكاديميًّا، ولكن يتعيَّن عليهم أولًا الاستغناء عن أساليب التدريس التقليدية، مثل: التلقين، وأوراق العمل، والقراءة من الكتاب المقرَّر، والإجابة عن الأسئلة، وهي أساليب مملة للطلاب، وليست ذات صلة؛ ما يجعل بعض

الطلاب الموهوبين لا يشعرون بالتحدي. ولا شك في أن مواقف الطلاب السلبية هي نتيجة منطقية لحصر الدراسات الاجتماعية في التلقين وحفظ الحقائق عن ظهر قلب، وتجاهل أهمية التباين، والمشاعر، والقيم المتنافسة، والاتجاهات، والمعتقدات في القضايا الإنسانية كلها.

إن هذا الأمر يدعو إلى الأسف حقًّا، ولا سيما أن الدراسات الاجتماعية تُخرِّج أفرادًا قادرين على المشاركة الفاعلة في مجتمع ديمقراطي فاعل تعددي، وهذا من أهداف الدراسات الاجتماعية التي ذكرناها سابقًا. لذلك، فمن المهم أن يبتكر المعلمون أنشطة تُحفِّز التفكير الناقد والعاطفة لدى الطلاب الموهوبين، وتسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الخبرات التعليمية كلها. لتحقيق ذلك، يُمكِن للمعلمين إجراء تغييرات وتعديلات للمناهج الدراسية، أو استخدام أساليب تدريس جديدة. لا شك في أن هذه الطرائق تُوفِّر مجموعة متنوعة من الفرص التي قد تساعد الطلاب في أحوال وأوضاع مختلفة. نحن نعترف أنه لا يوجد منهاج أو أسلوب تدريس واحد يُمثِّل الحلَّ الأمثل لمعلمي الدراسات الاجتماعية، ولكن يُمكِن النظر إلى كلٍّ منها بوصفه خيارًا مهمًّا بالرغم من محدوديتها.

المعيار الرئيس المشترك وإطار (C3)

أصبحت المعايير (مثل: المعايير الرسمية الأساسية المشتركة (CCSS)، ومركز رابطة الحكام الوطنية لأفضل الممارسات (NGA)، ومجلس كبار مديري المدارس [CCSSO]) هي السمة السائدة لحياة المعلمين المعاصرة. أمَّا المعايير المشتركة، التي وضعها حكام الولايات بالتعاون مع خبراء المحتوى في اللغة الإنجليزية والرياضيات، فهي معايير تُعِدُّ الطلاب لدخول الكلية، أو سوق العمل في عالَم يحكمه اقتصاد حديث تقني.

تصف هذه المعايير مهارات القراءة والكتابة التي يتوقع من طلاب الدراسات الاجتماعية أن يعرفوها، لكنها لا تُقرُّ أيَّ محتوى لهذه الدراسات. أمَّا معايير (NCSS) فهي التي أنشأت إطار الكلية، والوظيفة، والحياة المدنية the College, Career, and

Civic Life Framework–C3 استجابةً لطلبات الولاية التي تُوضِّح شكل الإعداد للكلية والوظيفة في مقرَّرات الدراسات الاجتماعية. وهكذا، فإن إطار (C3) في الدراسات الاجتماعية يُعزِّز أهداف معايير (CCSS) بالتركيز على المعارف والمهارات التي تَلزم الطلاب في الحياة المدنية والمشاركة الاقتصادية الناجحة في الاقتصاد القائم على المعرفة والمهارات.

يُركِّز إطار (C3) على تطوير المعرفة والمهارات عن طريق قوس استقصاء يتطلَّب وضع أسئلة مقنعة، وإجراء بحوث، وافتراضات قائمة على البرهان والتفكير المشروط، والتواصل، والتقويم. يُركِّز هذا الإطار أيضًا على التاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، والتربية المدنية، بالرغم من أن معايير (NCSS) تشمل عشرة موضوعات للدراسات الاجتماعية، انظر الشكل (20–1) الذي يُبيِّن هذه الموضوعات ضمن مخطط لنموذج مشروع). إن تحسين الإعداد للحياة المدنية (أي إعداد مواطنين أكثر وعيًا واطِّلاعًا ونشاطًا والتزامًا بالديمقراطية والمشاركة المدنية) هو الهدف الرئيس للبرنامج الجديد القائم على الاستقصاء.

يتضمَّن إطار (C3) أربعة عناصر، هي:

1. **تحديد الأسئلة وتخطيط التحقيقات:** يكتب الطلاب الأسئلة، ويُحقِّقون في قضايا المجتمع والاتجاهات والأحداث.
2. **تطبيق مفاهيم التخصص وأدواته:** يُحلِّل الطلاب قضايا المجتمع والاتجاهات والأحداث بتطبيق المفاهيم والأدوات الخاصة بالتربية المدنية، والاقتصاد، والجغرافيا، والتاريخ.
3. **جمع البراهين وتقويمها واستخدامها:** يعمل الطلاب على التوصُّل إلى استنتاجات تتعلق بقضايا المجتمع والاتجاهات والأحداث عن طريق جمع البراهين وتقويم فاعليتها في تطوير تفسيرات سببية.

4. **العمل الجماعي ونشر الاستنتاجات:** يعمل الطلاب بصورة فردية وجماعية، ويعتمدون على المعرفة والمهارات في إكمال تحقيقاتهم في قضايا المجتمع والاتجاهات والأحداث.

فمثلًا، يبدأ المشروع القائم على الاستقصاء بطرح سؤال مقنع، مثل: ما السياسات والبرامج التي يتعيَّن على المجتمع أن يتبناها للحدِّ من الفقر؟ أمَّا الخطوة اللاحقة فتتطلَّب من الطلاب الإفادة من الأدوات المُتخصِّصة للعلوم الاجتماعية في وصف الاتجاهات والأسباب والنتائج وتحليلها، ووضع حلول للفقر. لتحقيق هذه الأهداف، يتعيَّن على الطلاب جمع البيانات وتقويمها (بيانات مكتب التعداد، والحقائق، والإحصاءات، والمقالات الاقتصادية، والكتب التي تُناقِش مسألة الفقر، والبراهين والحُجج الدالة على تأثير الفقر في الأفراد والمجتمع، والحلول القابلة للحياة، والاتجاهات التاريخية)؛ ما يجعلهم قادرين على اتخاذ قرارات واعية، وتوصيات متعلقة بالسياسات العامة.

بعد ذلك، يعرض الطلاب بحوثهم في بيئة حقيقية (تشمل غالبًا الجمهور، ورجال الأعمال، وأفراد المجتمع، والقادة السياسيين، وأولياء الأمور، وغيرهم من أصحاب المصلحة) بصورة عروض، وتقارير، ومقالات منشورة، ومحاكمات صورية، ومحاكاة، ومناقشات، وغير ذلك من الوسائط. يُعَدُّ إطار (C3) من الإطارات المعقدة التي تُمثِّل تحديًا؛ لأنه يتطلَّب توافر سلوكات طلابية فاعلة، وتفكيرًا ناقدًا، وبحوثًا، وتعاونًا، وتواصلًا. وهذا هو تحديدًا نوع التحدي الذي يَلزم الطلاب الموهوبين والنابغين لتحدي قدراتهم الأكاديمية، والمشاركة المدنية والاقتصادية الناجحة في نهاية المطاف. يعرض الشكل (20–1) مثالًا آخرَ على كيفية القيام بذلك عن طريق دمج أساليب الاستقصاء في موضوعات (NCSS) وغيرها، ومبادئ (C3)، ومشروع الاستقصاء لوباء الطاعون (الموت) الأسود.

مشروع الموت الأسود

خطوات «كيف»:

1. **تحديد المشكلة:** ضع سؤالًا مقنعًا يُوجِّه الطلاب ويُرشِدهم.
2. **بدء العمل:** يبدأ الطلاب المشروع بالبحث في المشكلة، وجمع البيانات وتحليلها، وأداء مهام حقيقية أخرى.
3. **تذكَّر:** المعلم هو الدليل الذي يجيب عن استفسارات الطلاب وتساؤلاتهم.

نموذج موضوع:

الموت الأسود (الطاعون الدملي في أوروبا، من عام 1348م إلى عام 1352م).

سؤال مقنع:

كيف أثَّر الموت الأسود في أوروبا اجتماعيًّا واقتصاديًّا وسياسيًّا في القرن الرابع عشر (الأسباب، والنتائج، والحلول المحتملة للموت الأسود)؟

الأسئلة المرتبطة بموضوعات (NCSS) العشرة:

يُمكِن لكل مجموعة أن تختار موضوعًا واحدًا لمشروعها:

1. **الثقافة:** كيف غيَّر الموت الأسود تركيبة الأسرة في أوروبا؟ كيف استجابت جماعات دينية معيَّنة للطاعون؟
2. **التاريخ:** ابحث في المصادر الرئيسة عن عدد الأشخاص الذين توفوا وأصيبوا بوباء الطاعون. قارن الموت الأسود بوباء الإيدز من عام 1980م إلى عام 2014م. فيمَ تختلف وفيات وباء الطاعون عن غيره من الأمراض المعدية، مثل الجدري والملاريا؟ ما الدروس التي يُمكِننا تعلُّمها من تاريخ وباء الطاعون، بما يساعدنا على الاستعداد لمرض مماثل اليوم؟
3. **الجغرافيا:** تتبَّع انتشار وباء الطاعون من آسيا إلى أوروبا. وضِّح كيف انتشر داء الطاعون جغرافيًّا. لماذا؟
4. **علم النفس:** صِف الأثر النفسي لوباء الطاعون في الأُسر ومسؤولي الكنيسة.
5. **علم الاجتماع:** ما الطبقات الاجتماعية التي سُجِّل فيها أعلى معدلات الوفيات والإصابة بالأمراض؟

6. **العلوم السياسية:** ما الدور الذي لعبته الكنيسة الكاثوليكية في أثناء انتشار وباء الطاعون؟ صِف السياسات الرسمية ومواقف الكنيسة. كيف تعامل الحكام المحليون مع الطاعون بوصفه كارثة صحية عامة؟

7. **الاقتصاد:** حلِّل الأثر الاقتصادي للطاعون في الإقطاع. كيف أثَّر الطاعون في العبيد والفلاحين؟

8. **العلوم والتقنية والمجتمع:** صِف ما يعنيه الطاعون في المصطلحات الطبية، مُبيِّنًا كيف يُؤثِّر في البشر (الظروف، الأعراض، الصحة العامة، أحوال الطقس،...). حدِّد بعض الأدوية والعلاجات لهذا المرض. كيف يُحارَب وباء الطاعون اليوم؟

9. **التعاملات العالمية:** كيف أثَّر الطاعون في التعاملات الأوروبية مع المناطق الأخرى؟ كيف أثَّر الطاعون في الصين والهند؟

10. **المثل المدنية:** صِف ردَّ فعل بعض الأفراد الشجاع الرحيم في خضم الأهوال التي خلَّفها الموت الأسود. ضع خطة عامة واضحة المعالم للتعامل بحزم وفاعلية مع أزمة الصحة العامة اليوم.

مثال على الأنشطة/ التقييم

أ. قد تشمل المُنتَجات التي يُعِدُّها الطلاب ما يأتي: أشرطة الفيديو، النقاشات، الملصقات، المقالات، العروض التقديمية، الرسم، الموسيقى، الأدب، النماذج، الملفات، المقابلات، الصور، غير ذلك.

ب. قد تشمل مشروعات الاستقصاء المحتملة للتخصص ما يأتي:

القضايا البيئية	الحد من انتشار المخدرات
الزي المدرسي (مكان العمل)	الحرب والإرهاب
قضايا الصحة	عقوبة الإعدام
الرعاية الاجتماعية	الهجرة
العنصرية	التوظيف
التعديل الأول للدستور الأمريكي	التشرد
قضايا الجندر	الحياة الجنسية والقانون

الشكل (20-1): مثال على مشروع تحقيق متعدد التخصصات يشمل عشرة موضوعات من معايير (NCSS)

دورات التسكين المتقدِّم والتقنيات

العنصر المشترك الآخر في حياة بعض المعلمين هو برنامج التسكين المتقدِّم لمجلس الكلية (AP). صحيح أن المقرَّرات المتقدِّمة للدراسات الاجتماعية لا تُمثِّل -تحديدًا- برامج لتعليم الموهوبين، غير أنها تهدف إلى تقديم منهاج وتقويم صارمين على مستوى الكلية. توصَّلت بعض الدراسات إلى أن الطلاب الموهوبين يُفضِّلون حزم برامج (AP) على الملل الذي تُسبِّبه المقرَّرات التقليدية للمدرسة الثانوية.

يُركِّز إطار المناهج الدراسية لمجلس الكلية، لكلٍّ من مقرَّرات الدراسات الاجتماعية المتقدِّمة، على المهارات، وعادات العقل الضرورية للنجاح في اختبارات (AP)، وتوصيات تتعلق بالتدريس للإفادة من هذه المهارات في التسكين المتقدِّم وما قبله. يضاف إلى ذلك أن عددًا من مقرَّرات الدراسات الاجتماعية، ولا سيما التاريخ، تشهد مراجعة تهدف إلى تمكين المعلمين من التركيز أكثر على الأولويات المحلية، وبخاصة ما يتعلق منها بمعايير (CCSS)؛ ما أفضى إلى وجود إطار يُركِّز على التفكير الناقد بدلًا من الاكتفاء بتدريس المحتوى، بحيث يستطيع المعلمون تعديل بعض توصيات برنامج (AP) لتهيئة فرص تعلُّم متقدِّمة لطلاب الدراسات الاجتماعية كافةً، بمَن فيهم أولئك الذين قد يُسجِّلون في مقرَّرات (AP) وما قبلها.

تتيح مقرَّرات (AP) لمعلمي الموهوبين تعديل (أو تركيز) الاستقصاء التأملي والناقد للتاريخ الماضي. فإطار المناهج الدراسية لمقرَّرات (AP) المتعلق بتاريخ الولايات المتحدة ينص على وجوب تطوير قدرة الطلاب النامية على التفكير زمنيًّا، ومقارنة الأحداث التاريخية وتأطيرها بوصف ذلك من المهارات التي تُعزِّز هذا الهدف. يعني ذلك أنه لا يتعيَّن على الطلاب الاكتفاء فقط بتحديد تسلسل السبب والنتيجة ووصفه للأحداث الطويلة والقصيرة الأجل، وإنما تحليل علاقة السبب بالنتيجة وتقويمها.

في كثير من الأحيان، يسهل تحديد الأسباب القصيرة الأجل لحدث معيَّن، ولكن عندما يعطى الطلاب قراءات أولية وثانوية للقوى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المُؤثِّرة في مرحلة زمنية معيَّنة، تتهيأ لهم فرصة تمييز النظام المعقد للأسباب ونتائج

الأحداث التاريخية التي تتفاعل بمرور الوقت. فمثلًا، يستقصي التحليل الدقيق لدخول أمريكا الحرب العالمية الأولى علاقة الأسباب بالنتائج القصيرة والطويلة الأجل لهذا الدخول. يُمكِن أيضًا مقارنة قراءات الطلاب ومناقشاتهم عن التباين الطويل المدى بين المجتمعات الديمقراطية والاستبدادية بالحوادث القصيرة المدى لنشر الولايات المتحدة الدعاية المعادية لألمانيا وسياستها في حرب الغواصات المفتوحة.

يتطلَّب المنظور الناقد للماضي أيضًا فهم الطلاب أن التاريخ نفسه هو نتاج الفكر الإنساني. وعلى هذا، فإن ما يقترحه برنامج (AP) من إشراك الطلاب في تحليل تقسيم التاريخ إلى مراحل هو اقتراح صحيح لازم لتعزيز التدريس الصارم والتعلُّم المتأمل، وهذا يتطلَّب منح الطلاب فرصًا للتفكير في السؤال الآتي: كيف تُمثِّل أداة «تمرحل» التاريخ؛ أي ترتيب التاريخ إلى مراحل أو عصور منفصلة، وجهات نظر بعض المؤرخين؟

تعتمد طريقة تحديد المؤرخ للمراحل التاريخية على أكثر العوامل أهميةً برأيه؛ سياسيًّا، واقتصاديًّا، واجتماعيًّا، وثقافيًّا. تُبرِز هذه الخيارات بعض الأحداث والأشخاص والأماكن، وتُقلِّل من أهمية غيرها. ويُمكِن منح الطلاب الفرصة لمقارنة مخطط مرحلتين تاريخيتين مختلفتين أو أكثر؛ بغية تبرير (أو نقد) خيارات المؤرخين تبعًا للأحوال التي عاشها المؤرخون، وعملوا فيها. يعمل هذا البرنامج أيضًا على تعزيز مهارات الطلاب في التفكير الزمني وسياقات الأحداث، ويتيح لهم استقصاء كيف تتغير المراحل بمرور الوقت. وربما يُجرِّبون وضع نماذج خاصة بهم «للتمرحل»، ودراسة كيف تُؤثِّر أيُّ تغييرات يُحدِثونها في السرد التاريخي.

ربما تكون أكثر إستراتيجيات التدريس فاعلية في فصول برنامج (AP) الدراسية هي تكرار كتابة الواجبات المرتبطة بتحليل الوثائق الأساسية. وقد وجد غروس Gross, 2004 أن معلمي (AP) المتميزين يستخدمون أسئلة مقالات تفسيرية موجزة مرَّة واحدة على الأقل أسبوعيًّا، ويجعلون الطلاب يُفسِّرون فقرة من نص ووثيقة بصرية، مثل: الرسم الكاريكاتوري، والخريطة، والمخطط، والرسم البياني. تُعَدُّ هذه الأنشطة تمهيدًا للأسئلة التي تتعلق بالوثائق، وهي مُكوِّنات رئيسة من أجزاء الكتابة

لاختبارات (AP) في التاريخ، التي تشمل كلًّا من النصوص والوثائق البصرية. وهكذا، يصبح الطلاب البارعين في تفسير الوثائق وتحليلها قادرين على صياغة الحُجج التاريخية الدقيقة المُعزَّزة بالبراهين. وفي هذا السياق، يراعى عند اختيار الوثائق التي يراد تحليلها، تزويد الطلاب ببرهان يُوضِّح جوانب متعددة من قضية ما؛ وذلك أن التعرُّض لمجموعة متنوعة من المصادر، التي تُمثِّل طيفًا واسعًا من وجهات النظر، يساعد الطلاب على التوصُّل إلى استنتاجاتهم واستدلالاتهم الخاصة، وفهم أن التاريخ هو مسألة تفسير بقدر ما هو حقيقة.

اقترح دريك ودريك- براون Drake& Drake–Brown, 2003 طريقة ثلاثية المراحل لتحليل وجهات النظر باستخدام الوثائق الأساسية. في المرحلة الأولى، يعرض المعلم وثيقة أساسية لتوضيح مفهوم مركزي. وفي المرحلة الثانية، يعطى الطلاب وثائق أخرى تُعزِّز (أو تُثبِّط) المصدر الأصلي، ويُحفَّزون إلى مناقشة البراهين المتناقضة. مثلًا، من خلال مقارنة صورة لعامل زراعي مع أن أحد ملاك الأراضي، يُمكِن للطلاب التعلُّم عن وجهات النظر والخبرات المختلفة في الزمان والمكان ذاته. وفي المرحلة الثالثة، يتعلَّم الطلاب مهارات البحث الضرورية للعثور على مصادرهم الخاصة.

يجب أن تكون هذه المصادر على صلة بالصورة التاريخية الشاملة، وتُمثِّل وجهة نظر إحدى الوثائق الموصوفة سابقًا، أو تُقدِّم تفسيرًا جديدًا. ويُمكِن تعديل هذه مراحل، وكذا بعض الخصائص الأخرى لمقرَّرات (AP) للطلاب الموهوبين والنابغين ضمن مستويات دراسية متعددة.

التسريع والتعلُّم عن طريق الإنترنت

يُعَدُّ التسريع إحدى أكثر الطرائق المفيدة لتحدي قدرات الطلاب الموهوبين أكاديميًّا. وهو يُصنَّف إلى أنواع عدَّة، لكنه يشمل غالبًا تحريك الطلاب «باستخدام برامج تعليمية ذات سرعات أكبر، أو في سن أصغر من المعتاد» (Colangelo et al., 2004, p. xi). قد يشمل ذلك تخطي الصفوف، ودخول الكلية المبكر، وتجميع ساعات

مقرَّرات جامعية في المدرسة الثانوية عن طريق التسجيل المزدوج أو امتحانات (AP)، والكثير من الطرائق الأخرى.

حقَّقت الكثير من نماذج التسريع نجاحًا كبيرًا، لكنه كان نجاحًا أسهلَ في بعض الموضوعات من غيرها. فمثلًا، قد يكون المحتوى في الرياضيات خطيًّا، ويتطلَّب إتقانًا متتاليًا. والشيء نفسه يُمكِن أن يقال عن مناهج فنون اللغة حينما يتعلق الأمر بإتقان العناصر متزايدة التعقيد لقواعد اللغة وتركيباتها. لهذا، فإن المنهاج الخطي يستوعب التسريع بسهولة أكبر.

بالرغم من ذلك، فإن الدراسات الاجتماعية ليست خطية بهذا المعنى. فبدلًا من ذلك، يعطى الطلاب كل سنة، أو حتى كل فصل دراسي موضوعًا مختلفًا تمامًا، مثل: التربية المدنية، والاقتصاد، والتاريخ الأمريكي، وعلم النفس. فهذه الموضوعات متداخلة حقًّا، وقد تكون مترابطة، لكن الطلاب قد يكونوا خبراء محتوى في التاريخ الأمريكي ولا يعرفون شيئًا عن الاقتصاد؛ لذا، يجب أن يحدث التسريع في الدراسات الاجتماعية بصورة متروية أكثر. ولعل مقرَّرات (AP) هي مثال على ذلك؛ إذ تستمر عامًا كاملًا، وتُعَدُّ مكتفيةً ذاتيًّا، وقد تكفل للطالب ساعات دراسية جامعية.

توجد أيضًا طريقة أخرى للتسريع في الدراسات الاجتماعية تتمثَّل في الاختبار القبلي والتمايز Reis & Renzulli, 1992؛ إذ يُمكِن إخضاع الطلاب لاختبار نهاية الوحدة، أو حتى اختبار نهاية الفصل أو العام الدراسي. وفي حال كانت علامات الطلاب مرتفعة، يُمكِن تعريضهم لمحتوى جديد أكثر تحديًا. وقد يكون هذا المحتوى من جامعات عدَّة، مثل: جامعتي ييل وستانفورد، ومعهد مساتشوستس للتقنية، فضلًا عن الدروس المجانية المنتشرة في بعض المواقع الإلكترونية، التي يشار إليها أحيانًا بالمحتوى المفتوح. وفي كثير من الحالات، يُمكِن تحميل أشرطة الفيديو والمحتويات الأخرى من متجر iTunes. وفي حالات أخرى، تتوافر نسخ من الدروس، والملخصات، والملاحظات، والمعلومات الإضافية.

يستطيع الطلاب أيضًا التسجيل في المقرَّر المكثف المفتوح في شبكة الإنترنت، أو ما يُعرَف بمقرَّر «موك» Massive Open Online Course: MOOC الذي تتعلق كثير من موضوعاته بالدراسات الاجتماعية، والذي يُمنَح الطلاب شهادات بعد إكمال بعض موضوعاته. خلافًا لمعظم المناهج التعليمية المفتوحة، فإن مقرَّرات (MOOC) تُدرَّس حقًّا في أجواء حقيقية، فهذه المقرَّرات لها معلمون يُمكِن للطلاب التواصل معهم. ويشارك في هذه المقرَّرات طلاب من مختلف أنحاء العالم. وهي تُوفِّر فرصًا عدَّةً للتعاون، وتلبي أيضًا حاجات الطلاب الخاصة. يُذكَر أن الموقع الإلكتروني: http://www.coursera.org يُوفِّر للمعلمين المهتمين، والمنسقين، والمشرفين خطط التدخل التي تساعدهم على تحديد المقرَّرات المناسبة. ويُمكِن للطلاب ذكر شهادة إكمال المقرَّر عند تقديم طلب الالتحاق بالكلية.

تُوفِّر أساليب التسريع هذه فرصًا مهمةً للطلاب، مثل: التعاون العالمي، والخبرة على مستوى الكلية، إلا أنها قد تُمثِّل تحديًا مصيريًّا للمعلمين. وفيما يخص أسلوب السحب، يُمكِن للتدخلات التربوية أن تُسهِّل وصول الطلاب الموهوبين إلى التقنية الضرورية، لكن عدد الأجهزة المتوافرة قد لا يكفي في حال شمول التدخل طلاب الصف كاملًا. يضاف إلى ذلك أن المعلمين قد يضطرون إلى شرح السبب الذي يجعل عددًا قليلًا من الطلاب فقط يجرون بحوثًا مستقلةً، مثلما هو الحال في إستراتيجيات التمايز Goree, 1996. بالرغم من ذلك، يستطيع المعلمون استخدام عيِّنة من محتوى الفيديو عن طريق الإنترنت في سياق التدريس العادي. لا شك في أن هذا التكامل التقني يثري المنهج الدراسي بتوفيره محتوى أكثر تنوعًا وتحديًا للطلاب الموهوبين.

صحيح أن خبرات التسريع هذه قد لا تجعل الطلاب يتقدَّمون نحو مستوى أعلى من إتقان الدراسات الاجتماعية، مثلما هو الحال في الرياضيات، غير أن إتقان الكثير من الدراسات الاجتماعية قد يجعل التميز في بعض العلوم الاجتماعية ممكنًا مستقبلًا. فمثلًا، يتعيَّن على المؤرخين الذين يدرسون الاقتصاد تعرُّف الكثير عن التاريخ، والاقتصاد، والرياضيات. أمَّا الموهوبون في علم الاجتماع فلا يَلزمهم فقط فهم الكثير عن علم الاجتماع، وإنما الفهم اليسير -على الأقل- لعلم النفس، والتاريخ

(عن مجتمع معيَّن)، والاقتصاد، وربما الجغرافيا. ونظرًا إلى محدودية الوقت؛ فإن الطلاب الذين يتقنون محتوى الدراسات الاجتماعية في سن مبكرة قد يزيدون من قدراتهم ليصبحوا علماء اجتماع كبارًا.

تعلُّم الخدمة

تُحفِّز برامج تعلُّم الخدمة الطلاب إلى إشراك المجتمع المحيط بهم، وتلبية حاجة أو مشكلة حقيقية. أمَّا أعلى مستوى من تعلُّم الخدمة المطلوب للطلاب الموهوبين فهو العمل المجتمعي؛ وذلك أن برامج العمل المجتمعي تحث الطلاب على استكشاف قضايا مجتمعاتهم، وتحديد المشكلات، ووضع الحلول وتطبيقها. وقد تشمل هذه المشروعات الأنشطة البيئية والاقتصادية. يُوفِّر تعلُّم خدمة العمل المجتمعي للطلاب الموهوبين أيضًا فرصة المشاركة في المهام الحقيقية، وتطوير المهارات المهمة.

في الكثير من أمثلة دراسة الحالة، التقى الطلاب بالسياسيين، ودرسوا القانون، ووضعوا حلولًا فريدة ومناسبة للمشكلات الاجتماعية المعقدة Terry, 2008. فهذه المشروعات جعلت الطلاب يختلطون بمجتمعهم، ويشاركون في الدراسات الاجتماعية، فضلًا عن الشعور بالمواطنة والخدمة، وهذه كلها من الأهداف المعلنة لإطار الكلية، والوظيفة، والحياة المدنية (C3).

لكن هذه الأنشطة لا تخلو من التعقيدات، مثل: مقدار الوقت، وحجم الجهد والتنسيق الذي تتطلَّبه من الطلاب والمعلمين وجهات خارجية. للتخفيف من هذا العبء، يُمكِن للمعلمين إشراك الطلاب في تعلُّم الخدمة لمجتمعهم ومدرستهم. وقد تناول رينزولي (2002م) هذا الأمر، واصفًا كيف ساعدت إحدى الفتيات طالبًا كان يعاني عمًى جزئيًّا. ونظرًا إلى حالته الاستثنائية؛ فقد تعذَّر عليه قراءة أيِّ كتاب في المكتبة، وتعرَّض للكثير من المضايقات. ولكن بعد مرور بعض الوقت، وبذل المزيد من الجهد، ساعدت الفتاةُ الطالبَ على التخلُّص من حالة التنمُّر التي أصابته، وأقنعت المكتبة بتوفير الكتب التي يسهل عليه قراءتها. لا شك في أن هذا النوع من مشروعات

الخدمة يساعد الطلاب -على نطاق ضيِّق- على تعلُّم كيفية التنقل، وتحسين صورة مجتمعاتهم المحلية، وهي مهارات حياتية أساسية للبالغين.

تدريس نقاشات هاركنس

الطريقة الأخرى لتعزيز الدراسات الاجتماعية هي طريقة سهلة التنفيذ، وإن كان صعبًا إتقانها، وتتمثَّل في نقاشات هاركنس Harkness، فقد أثبت بحث ديلون Dillon, 1990 عن طرح الأسئلة أن مستوى التفكير العالي يحدث عندما يطرح الطلاب الأسئلة. ولأن الطلاب الموهوبين قد يُفضِّلون مستويات التفكير العليا؛ يتعيَّن على المعلم اختيار أسلوب نقاش يسمح لهم بطرح أسئلتهم. لهذا، فإن طريقة نقاشات هاركنس في سياق الدراسات الاجتماعية تُوفِّر أداة مفيدة لتسهيل هذه العملية. يُذكَر أن إدوارد هاركنس (نجل قطب النفط ستيفن هاركنس) قدَّم منحة مالية كبيرة لأكاديمية فيليبس إكستر في مدينة نيو هامبشير مكَّنتها من ابتكارطريقة التدريس هذه.

تتضمَّن هذه الطريقة إدارة «المناقشات التي تُركِّز على الطالب في الصف، وإيجاد طرائق تجعل الطلاب يستكشفون الحقائق، ويتوصَّلون إلى استنتاجات منها وحدهم، ويتعلَّمون كيفية النظر في جوانب حُجَجِه، واتخاذ قراراتهم بناءً على تحليل المادة موضوع البحث» (Smith & Foley, 2009, p. 490).

لهذا، يبدو أن المعلمين الذين يستخدمون طريقة هاركنس -في محاولاتهم جعل الطلاب يستكشفون وحدهم- يميلون إلى رفض أسلوب تدريس «الحكيم على المسرح» باستخدام أساليب المحادثة التي تُحوِّل تركيز الطالب بعيدًا عن المعلم، والتي تجعله مُوجَّهًا نحو تفاعل الطلاب.

فمعلم التاريخ -مثلًا- يهتم بتدريس موضوع إلغاء العبودية في الولايات المتحدة بعد الحرب الأهلية. وقد يختار المعلم طريقة هاركنس المُتمثِّلة في استخدام نصين من مصدر رئيس: مقال افتتاحي مؤيد لإلغاء العبودية كُتِب في شمال الولايات المتحدة

الذي أيد الإلغاء، ومقال افتتاحي كتبه أحد ملَّاك العبيد في الجنوب. بعد ذلك، يقرأ الطلاب هذين النصين، ويجلسون على شكل حلقة، ويستعدون للنقاش. يبدأ المعلم النقاش قائلًا: «مَن الذي يحب أن يُسأَل أولًا؟». يبدأ الطلاب الإجابة، لكن المعلم لا يستجيب لردودهم الأولية. وبدلًا من ذلك، فإنه يكتب ما يقولون، ثم يتولى دور المُوجِّه أو المُيسِّر في النقاش.

يمارس معلمو هاركنس بعض السلوكات المختلفة لتعديل دورهم، بحيث لا يتحدثون عن محتوى الدرس، وإنما يتحدثون عن عملية التفاعل بين الطلاب، مُدوِّنين تكرار التعليقات ونوعها في أثناء هذا التفاعل، ويتركون للطلاب حرية إدارة دفة النقاش وتوزيعه بين المشاركين. صحيح أنه لا يوجد اتفاق واضح على كيفية تسهيل نقاشات هاركنس، غير أنه توجد ثلاثة مبادئ مؤقتة للتدريس يتعيَّن على المعلم اتباعها، وهي:

1. **التنازل عن قيادة الصف وإدراته:** يتعيَّن على معلم هاركنس أن يتخلى نوعًا ما عن دوره في السيطرة على مجريات الأمور داخل غرفة الصف، فاسحًا المجال أمام المجموعة كلها للمشاركة في إدارة النتاج التعلُّمي.
2. **التتبُّع: يتعيَّن على معلم هاركنس أن يكتب تقريرًا أو (تتبُّعًا) لما حدث في أثناء سير الحصة، مثل:** ملاحظات على نوع التعليقات، وتكرارها، وجودتها، ومضمونها.
3. **التعلُّم عن طريق النقاش:** لا ينبغي لمعلم هاركنس أن ينسى مهمته الرئيسة المُتمثِّلة في إثارة النقاش، وذلك بتوزيع المهام والأدوار على أفراد المجموعة عند طرح مسألة مشتركة؛ ما يعني مشاركة الجميع في عملية التعلُّم بهذه الطريقة المميزة.

لا شك في أن طريقة تدريس هاركنس تستغرق وقتًا طويلًا؛ إذ إن تركيز المعلم على العملية بدلًا من نتاج التعلُّم يُحتِّم عليه الاستماع، وعدم التحدُّث، والتنازل عن دور الخبير للطالب الموهوب؛ ما يفضي إلى تعلُّم بنائي قوي.

تطبيقات البحوث

يتبيَّن ممَّا سبق أن البحوث المتوافرة عن مناهج الدراسات الاجتماعية للطلاب الموهوبين هي أقل عددًا من أيِّ بحوث في المجالات الثلاثة الأخرى للمناهج الدراسية الأساسية؛ لذا، فقد حرصنا في هذا الفصل على تقديم خيارات عدَّة يُمكِن أن يُسترشَد بها في تحسين تطوير المناهج وطرائق التدريس التي تُركِّز على تطوير المواهب المتقدِّمة في تخصصات الدراسات الاجتماعية. ويتعيَّن على مؤلِّفي المناهج الدراسية والمعلمين التفكير في أفضل الطرائق لتلبية الحاجات الفريدة لطلابهم، واختيار أكثرها فائدة لهم.

للمُضيِّ قُدمًا في هذا الطريق الطويل، نحن بحاجة إلى ترسيخ فهم الدراسات الاجتماعية المتقدِّمة بوصفها منهاجًا قائمًا على الاستقصاء يشمل: التفكير الناقد، والإنتاجية الإبداعية، والنتائج المُوجَّهة إلى الفعل. وبالمثل، يتعيَّن على خبراء المناهج الاهتمام بالعمل المفاهيمي عند تأليف المناهج الدراسية، وتوضيح نتاجات الدراسات الاجتماعية المتقدِّمة القابلة للقياس التي يُمكِن أن تثري تصاميم البحوث للمناهج الناجحة. وفي هذا السياق، يبدو أن مراجعة مقرَّر (AP) لتاريخ الولايات المتحدة، والمراجعات الإضافية لمساقات الدراسات الاجتماعية تشير إلى الاعتماد على إستراتيجية التعلُّم القائم على الاستقصاء أكثر من التفكير الناقد. ولكن، كيف يُمكِننا إعداد دراسات فاعلة يَسْهل تعلُّمها والإفادة منها في تطوير المواهب المتقدِّمة في الدراسات الاجتماعية؟

يُمكِن للتقنية أن تجمع أعضاء الهيئة التدريسية المتميزين من مختلف أنحاء العالم في غرف صفوف الدراسات الاجتماعية. ولكن، حتى هذه المرحلة، يوجد القليل من البحوث عن الأثر المحتمل للمقرَّرات المفتوحة ومقرَّرات (MOOC) في الدراسات الاجتماعية. ولا شك في أن الوقت الآن قد أصبح مناسبًا للابتكار وتأليف مناهج متطورة لتخصصات الدراسات الاجتماعية، فكيف يُمكِن الإفادة من الدورات المفتوحة في مساعدة الطلاب على المشاركة في دراسات معمقة في الموضوعات ذات

الاهتمام؛ وصولًا إلى صنع مُنتَجات أصيلة، وتحقيق أداءات متطورة؟ يضاف إلى ذلك أن طرائق استقصاء التعلُّم المُوجَّه إلى الطالب، مثل نموذج هاركنس، قد تكون فاعلة في تركيز الاهتمام على التفكير الناقد، والنقاش، والفضول الفكري.

ختامًا، فنحن بحاجة إلى تصاميم بحوث ميدانية قادرة على إدراك أهمية هذه الطرائق للتعلُّم في الدراسات الاجتماعية؛ وفي تصميم المناهج والتطوير المهني. نحن بحاجة أيضًا إلى دراسة أساليب تدريب المعلمين اللازمة للانتقال إلى مزيد من نماذج الاستقصاء مفتوحة النهايات في الدراسات الاجتماعية.

أسئلة المناقشة

1. ما نتاجات الطلاب المتقدِّمة في تخصصات الدراسات الاجتماعية؟
2. تُستخدَم مقرَّرات (AP) المتقدِّمة على نطاق واسع في الدراسات الاجتماعية بالمدارس الثانوية. في أيِّ الطرائق تُعَدُّ مقرَّرات (AP) مناسبة للطلاب الموهوبين والنابغين؟ أيُّها لا يرقى إلى المنهاج المثالي في الدراسات الاجتماعية؟
3. ما أنواع التعلُّم المهني اللازمة لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية وتمكينهم من تدريس المناهج الدراسية المتقدِّمة وتطبيقها، بما في ذلك التدريس الاستقصائي الذي يُركِّز على الطالب بوصفه محورًا لعملية التعلُّم؟

المراجع

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chapin, J. R. (2015). *A practical guide to middle and secondary social studies* (4th ed.). New York, NY: Pearson.

Cheney, L. (1987). *American memory: A report on the humanities in the nation's public schools*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

College Board. (n.d.). *Get the facts about the advanced placement U.S. history redesign*. Retrieved from https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/ap/ap-us-history-fact-sheet.pdf

College Board. (2014). *AP United States history: Course and exam description.* Retrieved from http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/ap/ap-us-history-course-and-exam-description.pdf

Culross, R. R., Jolly, J. L., & Winkler, D. L. (2013). Facilitating grade acceleration: Revisiting the wisdom of John Feldhusen. *Roeper Review, 35*, 36–46.

Dillon, J. T. (1990). *The practice of questioning*. London, England: Routledge.

Drake, F. D., & Drake-Brown, S. (2003). A systematic approach to improve students' historical thinking. *The History Teacher, 36*, 466–489.

Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York, NY: Teacher College Press.

Evans, R. W., & Passe, J. (2007). Dare we make peace: A dialogue on the social studies wars. *Social Studies, 98*, 251–256.

Fenton, E. (1991). Reflections on the "new social studies." *The Social Studies, 82*, 84–90.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Goree, K. (1996). Accepting the challenge: Making the most out of inclusive settings. *Gifted Child Today, 19*(2), 22–23, 43.

Gross, R. M. (2004). Strategies for improving the Advanced Placement examination scores of AP social studies students. *The History Teacher, 1*, 115–117.

Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. M. (2008). A narrow escape: Gifted students' perceptions of Advanced Placement and International Baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly, 52*, 199–216.

Hockett, J. A. (2008). Social studies. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 603–616). Waco, TX: Prufrock Press.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act, Pub. Law 108-446 (December 3, 2004).

Kyburg, R. M., Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. M. (2007). Advanced Placement and International Baccalaureate programs: Optimal learning experiences for talented minorities? *Journal of Advanced Academics, 18,* 172–215,

Martorella, P. H., Beal, C. M., & Bolick, C. M. (2005). *Teaching social studies in middle and secondary schools* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

National Council for the Social Studies. (n.d.). *National curriculum standards for social studies: Executive summary.* Retrieved from http://www.socialstudies.org/standards/execsummary

National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K–12 civics, economics, geography, and history.* Silver Spring, MD: Author.

National Governors Association Center for Best Practices, & Council of Chief State School Officers. (2010a). *Common Core State Standards for English language arts.* Washington, DC: Authors.

National Governors Association Center for Best Practices, & Council of Chief State School Officers. (2010b). *Common Core State Standards for mathematics.* Washington, DC: Authors.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership, 50*(2), 51–57.

Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan, 84,* 33–58.

Rogers, K. B. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S. Assouline, M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 47–57). Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Schlesinger, A. M., Jr. (1991). *The disuniting of America: Reflections on a multicultural society.* New York, NY: W. W. Norton.

Smith, L. A., & Foley, M. (2009). Partners in a human enterprise: Harkness teaching in the history classroom. *History Teacher, 42,* 477–496.

Terry, A. W. (2008). Student voices, global echoes: Service-learning and the gifted. *Roeper Review, 30,* 45–51.

Terry, A. W., & Bohnenberger, J. E. (2003). Service-learning: Fostering a cycle of caring in our gifted youth. *The Journal of Secondary Gifted Education, 15,* 23–32.

Troxclair, D. A. (2000). Differentiating instruction for gifted students in regular education social studies classes. *Roeper Review, 22,* 195–200.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past.* Philadelphia, PA: Temple University Press.

Zevin, J. (2007). *Social studies for the twenty-first century: Methods and materials for teaching in middle and secondary schools* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.