LAH
Lebanese Association for History
الهيئة اللبنانية للتاريخ

المركز التربوي
للبحوث والإنماء

UNDP

دليلي

في تطوير تعليم التاريخ

إعداد:
أ. نايلة خضر حمادة
أ ليلى زهوي
أ. فدى ملك

مراجعة وتدقيق:
أ. غادة العلي
أ. نايلة خضر حمادة

© حقوق الطبع والنشر ٢٠٢٣. جميع الحقوق محفوظة لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والهيئة اللبنانية للتاريخ والمركز التربوي للبحوث والإنماء.

إن محتويات هذه الموارد هي مسؤولية مؤلفيها وحدهم، وهي لا تعكس بالضرورة رأي برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الذي لن يقبل أي مسؤولية ناشئة عن استخدامها. يمكن استخدام هذا الدليل لأغراض البحث والتعليم والدراسة الخاصّة. لذا، يرجى الاعتراف بالفضل لمن يستحّقه.

مقدّمة

انطلاقًا من التزامنا في المساهمة في الدفع بتعليم التاريخ في لبنان نحو نهج علمي قائم على التعليم الناشط و التفكر النقّدي والعمل البحثي، كما وإعادة تموضعه ضمن المواد التعليميّة الأخرى / الأساسية ، وانطلاقا من قناعتنا بدور المعلّمين/ات الاساس في النهوض في تعليم التاريخ، نقدّم هذا الدليل الموجّه إلى العاملين في مجال تعليم التاريخ من معلّمي ومعلّمات ومدربي ومدربات معلمي التاريخ فالمعلّم المُعدّ والمدرّب والمتمكّن والساهر على تطوّره المهنيّ هو ركن أساسي في التطوير التربوي.

تمّ تطوير هذا الدليل من قبل الهيئة اللبنانيّة للتاريخ والمركز التربوي للبحوث والإنماء بدعم من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وبتمويل من السفارة السويسريَّة في لبنان وسوريا، وذلك وفق رؤية مشتركة قوامها بناء الإنسان كغاية وقيمة بحدّ ذاته قادر على التعامل مع الماضي، بكلّ تعقيداته، وبناء السلام. وذلك ضمن مسار متكامل شمل تنظيم حوارات.
شاركت المجموعة في مراجعة الموارد التعليمية واختبرتها ميدانيا مع مجموعات من المتعلمين/ات بهدف التأكد من ملاءمتها وتضمينها للكفايات التي تساهم في جعل المتعلم/ة إنسانًا قادراً على التواصل الفعال والانفتاح على الآخر، ومنخرطًا في قضايا مجتمعه.

يقارب الدليل مادة التاريخ على أنّها علم انساني يساهم مساهمة أوليَّة وأساسيَّة في بناء ملامح الإنسان المرتجى في لبنان، والذي تمت مقاربته في الاطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعيّ. هذا الإنسان الذي يتمتّع بالحسّ الوطنيّ والحسّ الإنساني، وهو الإنسان المتوازن، والمنفتح، والمتعاون، والمبادر، والباحث والمتقصّي، والناقد، والمبدع، والمثابر.

يتوّج هذا المورد برنامجاً تدريباً مكثّفاً لإعداد المدرّبين/ات، قد تمّ تقديمه في ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣، شاركت فيه باقة من المعلّمين والمعلّمات من مختلف المناطق اللبنانيّة، كما مجموعة من المدرّبين المعتمدين من قبل المركز التربوي، والذي هدف الى الانتقال من التلقين والحفظ في صفوف التاريخ إلى تعزيز التفكير التاريخي والمنهج العلميّ عبر استراتيجيات تعليميّة تنمّي التفكير المفاهيمي ومهارات البحث والتقصّي ومقاربة التفسيرات المتعدّدة. شاركت المجموعة في مراجعة الموارد التعليمية واختبرتها ميدانيا مع مجموعات من المتعلمين/ات بهدف التأكد من ملاءمتها وتضمينها للكفايات التي تساهم في جعل المتعلم/ة إنسانًا قادراً على التواصل الفعال والانفتاح على الآخر، ومنخرطًا في قضايا مجتمعه.

ولقد سعينا من خلاله إلى مساندتكم، معلّمو ومعلّمات التاريخ، في إحداث نقلة نوعيّة في تعليم التاريخ في لبنان من خلال تجديد الطرائق وإدخال مقاربات جديدة إلى صفوفكم وبناء قدرات المتعلّمين والمتعلّمات في جوانب عديدة أهمّها البحث، وتقصّي المصادر وتحليلها، وتحفيز التفكير المعمَّق وتعزيز التواصل البنَّاء والتعامل مع السرديات والمناظير المتعدّدة. كما يساعد الدليل على ربط الماضي بالحاضر، أو ربما الحاضر بالماضي، بما يثير اهتمام

المتعلّمين/ات وينمّي ادراكهم/نّ لأهميَّة التاريخ في فهم عالمهم/نّ وفي التفاعل إيجابيّاً مع متطلبات أو مهارات القرن الحادي والعشرين.

يتضمّن الدليل ثلاثة أقسام مترابطة في ما بينها بسلاسة، بحيث يترابط النظري بالتطبيقي إن على صعيد تدريب المعلّمين والمعلّمات أو على صعيد التعليم في الصفوف. يقدّم القسم الأوّل "البعد النظري الذي نبني عليه" ويشمل الإطار المعرفي، وقراءات في الأبستمولوجيا والبيداغوجيا، وبعض الأقسام الخاصّة التي تأتي بمقاربات جديدة لنا في تعليم التاريخ في لبنان. أمّا القسم الثاني فيُمثّل "جعبة للميسّر/ة" يمكن توظيفها في تصميم مشاغل تطوير قدرات المعلّمين/ات كما في تصميم مختلف المسارات التعلّميّة في تدريس التاريخ. أمّا القسم الثالث، فيحتوي على سلّة من "الأنشطة التعلميّة" جاهزة للتطبيق مع المتعلّمين/ات ويمكن اعتبارها نماذج لتصميم أنشطة أخرى حول مختلف المواضيع التاريخية.

وبينما حاولنا أن يأتي الدليل وافياً وغنيّاً، يبقى هناك الكثير مما لم يتّسع له. لذا، حرصنا على توفير مجموعة من الروابط الممكن استخدامها للتوسّع في المواضيع والإستراتيجيات التي أوردناها. كمّا ونشجّعكم زملاءنا المعلّمين والمعلّمات على التعمّق في القراءات حول التفكير التاريخيّ والمقاربات الجديدة والاستفادة من الإستراتيجيات المقدّمة ونماذج الأنشطة المتلائمة معها ومحاولة التطبيق مع التلاميذ للمساهمة في تطوير تعليم التاريخ في لبنان. فالتجربة، فرديّة أو جماعيّة، تساعد في تطوير الطرائق واستعادة مادة التاريخ دورها في بناء الإنسان في لبنان بما هو من قيمة وغاية بحدّ ذاته، إنسانًا تواصليًّا منفتحًا على الآخر، منخرطًا في قضايا مجتمعه وقادرًا عل التفاعل مع القضايا العالميَّة ومتمكنًا من الكفايات التي تجعله مشاركًا في الحضارة الانسانيَّة.

فريق التأليف

القسم الأوّل

المحتويات

ما البعد النظري الذي نبني عليه؟

1. إطار معرفي:

- التفكير التاريخيّ
- مفاهيم التفكير التاريخيّ
- نهج التقصّي / سؤال التحقيق وكيفية معالجته
- مبادئ «التعامل مع الماضي»

2. البيداغوجيا و الإبستيمولوجيا:

- التعلّم النشط
- التفكير المرئي
- التفكير الما وراء المعرفي
- المرئيات وأهميتها
- تعدّد المناظير
- المصادر واستخدامها في تعليم التاريخ
- التوثيق
- التوازن الجندري في تعليم التاريخ
- التغذية الراجعة
- الذكاءات المتعدّدة

3. أقسام خاصّة:

- الفنون وتعليم التاريخ
- اللعب في تعليم التاريخ
- الذاكرة والتاريخ

إطار معرفي

الموضوع
التفكير التاريخيّ

◄ ما هو؟

التفكير التاريخيّ هو نمط خاص في تفسير وتقييم الماضي ومخلّفاته وكذلك السرديّات التاريخيّة أو الأساطير التاريخيّة التي طورتها مجموعات مُحدّدة. جرت العادة منذ زمن أن يهدف تعليم التاريخ كموضوع إلى نقل واكتساب محتوى تاريخي معين، يكون في كثير من الأحيان على شكل رواية كبيرة «حقيقية»، ولا يشكّل التاريخ موضوع نقاش أو تحليل. يقتصر دور الطالب على حفظ («تخزين») المعلومات من الرواية لإتقانها بشكل جيد.

- تغيّر نمط التفكير عند الطلّاب في ظل الإنفجار المعلوماتي الذي برز منذ أوائل القرن وحاجتهم للتعامل مع كمّ هائل من المعلومات وفهمها بعمق من خلال سيرورة تتضمّن التقميش، والتصنيف والتصفية، والاستخلاص، وتكوين تفسيرات خاصّة بهم.
- عدم قدرة الطلاب على فهم التاريخ دون التمكّن من عمليات التفكير النقدي، ومراجعة ونقد سرديّات الماضي.
- ضعف اهتمام الطلاب بالتاريخ في غياب تشجيعهم على التفكير النقدي في دراسة التاريخ.

تتأثر قدرة الطلاب على دراسة التاريخ بفهمهم لطبيعة السرد التاريخيّ بحدّ ذاته على أنّه مكوّن روائي تمّ بناءه ويجب أن يخضع للتفسير والتقييم. يتطلب التفكير التاريخيّ طريقة معينة لفهم حقائق الماضي، سواء من منظور المحتوى أو السرد. يجب تطوير مهارات التفكير التاريخيّ والنقدي عند الطلاب، لأن كلّ السرديّات هي عبارة عن إعادة بناء للماضي مستوحاة من وجهات نظر معاصرة معينة، ولا يمكن لهذه التصوّرات أن تعكس بشكل كلّي الصورة الشاملة والأصليّة لمجمل الحقائق الإنسانيّة.

مصدر

1- The AP US History Curriculum
https://www.whrhs.org/uploaded/Social_Studies/Historical_Thinking_Skills.pdf

2- « Enseigner la pensée historique », The Critical Thinking Consortium
https://tc2.ca/uploads/Samples/EnseignerLaPenseeHistorique_sample.pdf

3- American Historical Association
https://www.historians.org/teaching-and-learning/teaching-resources-for-historians/teaching-and-learning-in-the-digital-age/the-history-of-the-americas/the-conquest-of-mexico/for-teachers/setting-up-the-project/historical-thinking-skills

رابط للتوسّع

4- Teaching History
https://teachinghistory.org/nhec-blog/24434

5- مسارنا في تطوير تعليم التاريخ
https://lahlebanon.org/ar/educational-resources-for-secondary-and-cycle-3-history-teachers-massaruna-fi-taaleem-al-tareekh/

6- Clarke, Samantha. «Concepts de la pensée historique». L'Encyclopédie Canadienne, 23 juillet 2020, Historica Canada.
www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/concepts-de-la-pensee-historique.

Date consulté: 05 octobre 2023.

تتوخى السرديّات التاريخيّة المصداقيّة والوضوح ولذلك يتمّ حصرها واختزالها (على سبيل المثال، تركز على حياة الشخصيّات العامّة والسياسة بدلاً من الناس العاديّين أو تأريخ الحروب العالميّة بدلاً من القضايا الإقليمية). علاوة على ذلك، فإن رواية الماضي تتم دائمًا من منظور معين (على سبيل المثال، وجهة نظر جماعة ما، أو سلطة، أو شخصيّة وما إلى ذلك).

في ظلّ التغيرات الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة، تتم مراجعة السرديّات التاريخيّة أو تكييفها من قبل المؤرخين. هذا النوع من «المراجعة revisionism» متأصل في طبيعة التاريخ وكتابة السرد. على سبيل المثال، درست أجيال من الطلاب أنّ كريستوفر كولومبوس «اكتشف» أمريكا في عام 1492، بينما اليوم أصبحت هذه الحقيقة مشكوك بأمرها و موضوع إشكالي. كذلك في لبنان، يدرس الطلاب عن حادثة حصلت خلال مرحلة الحكم العثماني تُعرف بحادثة جون عكّار، إنّما الدراسات الجديدة تشكك إلى حدّ بعيد في حدوث هذه الواقعة، بل تنقضها تماماً. أمام هذا الواقع، يُصبح من الضروري أن لا نتوقّف عند تدريس الطلاب المحتوى التاريخيّ بل نمكّنهم من إدراك حقيقة التاريخ وهي أنّه لا يوجد سرد واحد عظيم حقيقيّ ومطلق، بل إنّ السرديّات متعدّدة وتمّ تطوير كلّ منها انطلاقًا من منهج محدّد ومصادر متوفّرة ومنظور معين.

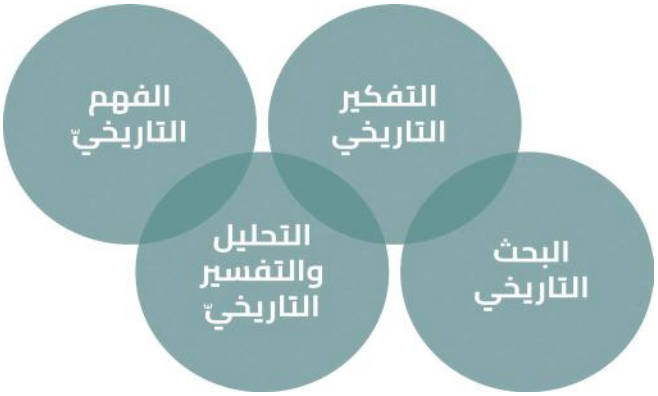
◄ لماذا؟

في الواقع، إنّ التاريخ كمادّة / موضوع لا يعامل على أنّه مجال علمي قائم بحدّ ذاته، بل يقدّم كمادة للحفظ والتكرار. يرسم ذلك صورة غير دقيقة عنه كتخصّص علم ويقلّل من إقبال الطلاب على دراسة الماضي. فمن الوهم أن نعتقد أنّ التاريخ كمادّة هو مثير كفاية لجذب اهتمام الطلاب وتشجيعهم على المشاركة. فالتعلّم في جوهره نشاط وتؤثّر الطريقة التي يتعامل بها الطلاب مع الموضوع والمادة إلى حدّ كبير في حثّهم على الاهتمام بها وعلى التعمّق في ما يدرسونه.

إنّ حفظ سرديّة تاريخيّة أمر طويل ومضنيّ، ولا ينتج عنه تعلّم ذو قيمة. وعلى العكس من ذلك، فإنّ المعرفة تعزّز عندما ننجح في جعل الطلاب يقومون بدراسة الماضي و التفكير بشكل نقدي، ما يعزّز عملية بناء المعرفة. بالطبع، يجب على الطلاب إتقان قدر كبير من المعارف التاريخيّة، ولكن هذه المعارف ستبقى خاملة إذا لم يشكّك الطلاب في طبيعتها وخصائصها وفي استخدامها في التاريخ.

إنّ التاريخ بطبيعته إشكاليّ، خاصةً وقد ارتبط، منذ قرون، ارتباطًا وثيقًا بصنع القرار السياسيّ والاقتصاديّ وأثّر على إدراك الناس لهويّاتهم. وبناء على ذلك، يحتدم النقاش حول ما هو التاريخ «الصحيح». هذه الإشكاليّة تشكّل تحدّياً كبيراً لنا في لبنان. إنّ اعتماد مقاربة التفكير التاريخيّ قد يُساعدنا في جعل المتعلّمين أكثر انفتاحاً على السرديّات التاريخيّة المختلفة كما على السرديّات حول الحاضر المُحيط بهم اليوم.

◄ كيف؟



يتمّ تعزيز التفكير التاريخيّ عند المتعلّمين من خلال تطوير مجموعة من المهارات الأساسيّة، مهارات المؤرّخ الصغير، التي يعتمدها المؤرّخون لتعزيز فهم مكنونات الماضي. يمكن تطوير هذه المهارات منذ حلقات التعلّم الأولى بحيث يتم التدرّج فيها بما يُناسب المرحلة العمريّة للمتعلّمين.

تشمل هذه المهارات أربعة مجالات: التفكير الزمنيّ ، الفهم التاريخيّ ، التحليل والتفسير التاريخيّ ، والبحث التاريخيّ.

أوّلاً: التفكير الزمني

وهو في قلب المنطق التاريخيّ. يجب أن يكون الطلاب قادرين على التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل.

يجب أن يكون الطلاب قادرين على:

- تحديد كيفية حدوث الأحداث مع مرور الزمن.
- استخدام التسلسل الزمني في كتابة تاريخهم الخاص.
- تفسير البيانات المقدمة في الخطوط الزمنية.
- تحليل أنماط المدة التاريخيّة أو الاستمراريّة وكذلك التعرف على التغيّر التاريخيّ.
- إظهار فهمهم لكيف يتمّ التحقيب من قبل المؤرّخين وكيف يتأثر بعوامل ثقافيّة.

ثانياً: الفهم التاريخيّ

الفهم أساسي في التاريخ، ومن المهمّ تعميق الفهم عند المتعلّمين والابتعاد عن التبسيط والتسطيح.

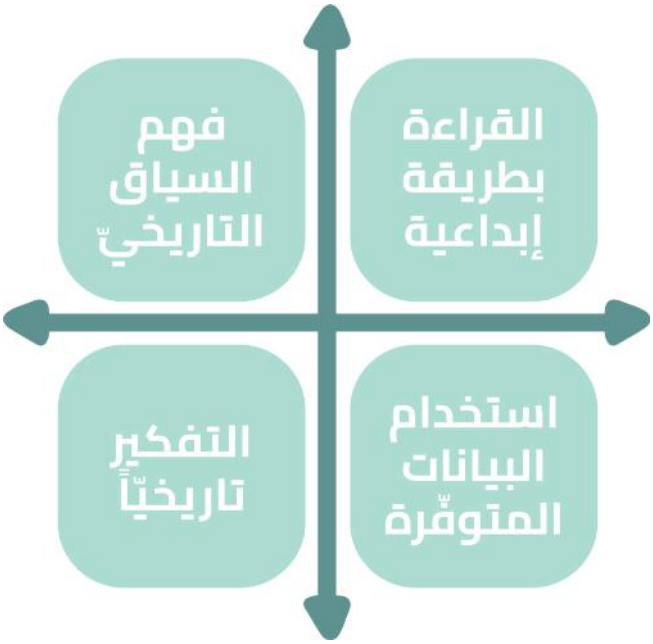
تماماً كالمؤرّخين، يحتاج طلابنا ليكونوا قادرين على:

- القراءة بطريقة إبداعية وفهم السياق، وهذا يتطلّب منهم أن بتخيّلوا أنفسهم في أدوار الرجال والنساء الذين يدرسون عنهم. فمن الصعب أن نصدّق اليوم أنّ الناس انطلقوا في رحلات استكشاف باستخدام وسائل نقل بدائية إلى حد ما، فقط لجمع الثروات. لفهم دوافعهم، علينا **فهم السياق التاريخيّ** الذي حدثت فيه هذه الاستكشافات.

يبدو ذلك بسيطا، إنّما عمليّة تجنب التفكير «في الحاضر» وفهم سياق الحدث تنطوي على العديد من مهارات التفكير العليا، فعند قراءة أيّ مقطع تاريخي، يجب تحديد ماذا حدث، من شارك في الفعل، أين حدث، ما هي الأحداث أو العوامل التي أدت إلى الفعل، وما هي العواقب أو النتائج التي أعقبت الفعل.

- **التفكير تاريخيّاً** يتطلب أيضاً الدخول في محادثة مع المؤرّخين، أيّ القدرة على تحديد الأسئلة الأساسيّة في كتابة التاريخ والتفسيرات التاريخيّة التي تبلوّرت للإجابة عنها، وتوضيح كيف تمّ إنشاء هذه التفسيرات ولأيّ هدف ومن أيّ منظور أو وجهة نظر.
- كما يقوم التفكير التاريخيّ على **استخدام البيانات المتوفّرة** بأشكال عديدة منها المكتوب والمرئي والمنقول شفهيّاً والموسيقيّ والفنّي والرقميّ. وتشمل البيانات خرائط، بيانات رقميّة، وثائق، أرقام، ومن ضمنها: الصور، اللوحات، الرسوم الهندسية، وما شابه، الروايات الأدبيّة، الشعر، المسرح، الموسيقى، الفولكلور، التاريخ الشعبي، الأغاني المتناقلة، وما شابه. هذه البيانات تساعدنا في تأطير الأحداث وفهم ترابطها وتأثيرها على حياتنا.

يتطلّب الفهم التاريخيّ:



ثالثاً: التحليل والتفسير التاريخيّ

لقد ساد في العالم تفكير أنّه لا يوجد سوى إجابة واحدة صحيحة أو تفسير تاريخيّ صحيح واحد، ولقد عكست الكتب المدرسيّة ذلك في معظم أنحاء العالم وأظهرت التاريخ على أنّه «سلسلة متتالية من الحقائق تسير نحو نتيجة مستقرّة»، ممّا يُصعّب اكتساب مهارات التفكير التاريخيّ. لكن هذا النهج تغيّر في العقود الثلاثة الماضية، مع ظهور مدرسة «التاريخ الجديد».

بدأ المعلّمون/ات في تطوير أنشطة تعلّميّة تساعدهم في تعزيز مهارات التفكير التاريخيّ عند طلابهم. انطلقوا من أنّ التاريخ في الواقع ليس واضحًا بحد ذاته كما يُقدّم لنا في الكتب المدرسيّة. التاريخ مُعقّد ومتشابك، ومن المهمّ أن يغوص طلّابنا في هذا التعقيد لأنّ ذلك يساعدهم في فهم تعقيد الحاضر.

كما بنى المعلّمون/ات نهجهم الجديد انطلاقاً من أنّ المؤرخين كثيراً ما يتجادلون حول كيفيّة تفسير الحقائق. وبالرغم من أنّ ما هو متعارف عليه يشير إلى أنّ التاريخ هو ما حصل فعلاً في الماضي، الواقع هو أنّ **التاريخ هو مُحادثة بين الباحثين والكتّاب وعامّة الناس** ليس فقط حول ما حدث، بل أيضاً حول كيفيّة حصول الحدث، ومدى تأثيره. فالتاريخ بالنسبة للطلاب لا يجب أن ينطوي على حفظ الإجابات الصحيحة، من المهمّ لهم أن يدخلوا في تلك المحادثة التاريخيّة بحيث يحللون الحجج المُقدمة ويقيّمونها ويصلون إلى استنتاجات، فالحقائق ليست هي ما يُجادل حوله المؤرّخون. على سبيل المثال: الكلّ يعرف أنّ مرفأ بيروت انفجر في 4 آب 2020. الأسئلة التي يطرحها المؤرّخون هي: لماذا انفجر المرفأ؟ ما الأسباب الكامنة؟ ما القصير المدى منها وما البعيد المدى؟ من كان جزءاً من هذا الحدث؟ كيف اثّر الإنفجار على حياة الناس في المناطق المحيطة به أو البعيدة عنه؟ على مؤسسات الدولة؟ على الإقتصاد؟ على الوضع النفسي للّبنانيين؟ كيف يتذكر اللبنانيون هذا الحدث؟

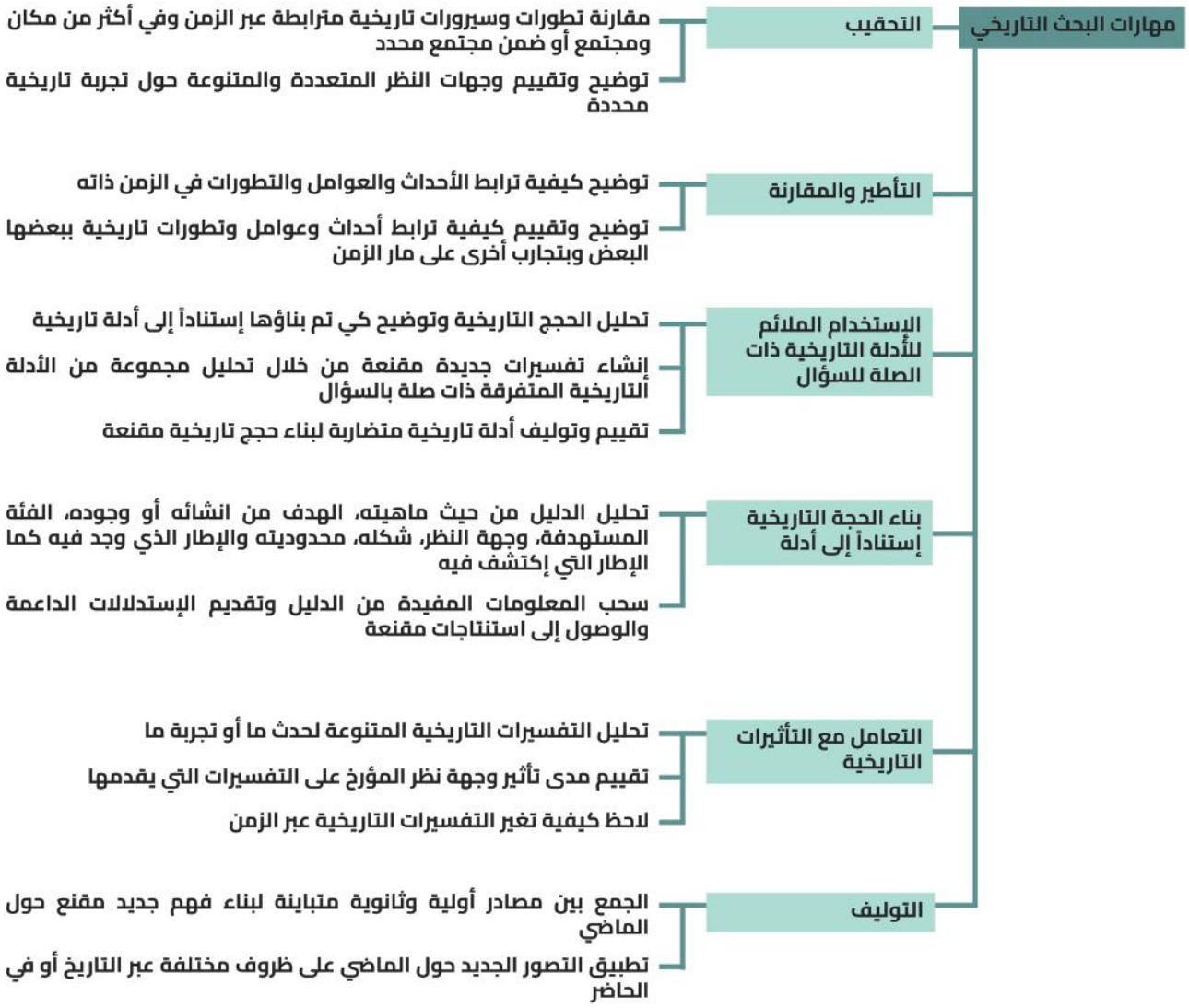
باختصار، لكي يتمكن المتعلّمون من المشاركة في التحليل والتفسير التاريخيّ، يجب أن يكونوا قادرين على:

- تحديد من ألّف أو أنشأ الدليل الذي يتمّ تفحصّه وما هو مصدره وتقييم مصداقيته.
- المقارنة بين مجموعات مختلفة من الأفكار والقيم والشخصيّات والسلوكيّات والمؤسّسات.
- التمييز بين الحقائق التاريخيّة والتفسيرات التاريخيّة.
- التعامل بإيجابيّة مع وجود وجهات نظر متعدّدة للماضي، على الرغم من أنّ التاريخ يُكتب غالبًا من وجهة نظر الفائزين.
- تحليل «العلاقات بين السبب والنتيجة»، آخذين بالحسبان أنّ الأحداث ربما يكون لها أسباب متعدّدة. وعند تحليل «علاقات السبب والنتيجة»، يجب أن يميّزوا بين ما حدث بسبب الفعل الفرديّ، أو العوامل الثقافيّة، أو الصدفة البحتة. يجب أن يُدركوا أنّ جميع التفسيرات التاريخيّة مؤقّتة وأنّه من الممكن مراجعتها مع اكتشاف أدلّة جديدة أو من خلال التفكير في المشكلة بطريقة جديدة.
- تقييم المناقشات الكبرى بين المؤرّخين والتوصل إلى استنتاجات خاصة بشأنها.
- أخيرًا، يجب أن يُحللوا كيف شكّلت أحداث الماضي حاضرنا.

رابعاً: مهارات البحث التاريخيّ

إنّ أفضل طريقة للتعرّف على ماهيّة التاريخ هي أن يشارك المتعلّمون في كتابة التاريخ! قد تبدو هذه الجملة صادمة لنا كتربويّين، إنّما في الواقع ليفكّر طلابنا تاريخيّاً عليهم أن يصبحوا قادرين على صياغة الأسئلة التاريخيّة، والحصول على البيانات التاريخيّة، وتقييم البيانات، ووضع البيانات في سياقها، واستخدامها لبناء تفسيرات منطقيّة خاصّة بهم ومشاركة الآخرين بها للتحقق منها.
وبالتالي، عليهم القيام بما يقوم به المؤرّخون.

يُمكن وضع المهارات الأساسيّة التي علينا تطويرها عند الطلّاب لتعزيز التفكير التاريخيّ تحت العناوين التالية:



أ. التحقيب

إنّ تعزيز التفكير التاريخيّ يتضمّن الوعي للسياق وللظروف التي تؤثّر في خيارات المؤرّخ عندما يقوم بتحديد الحقبة التاريخيّة. يُدرك المتعلّمون أنّ اختيار المؤرّخ لتاريخ ما عند تحديد بداية او نهاية الحقبة التاريخيّة يعتمد على ما يعتبره الأهمّ من حيث العوامل السياسيّة، الاقتصاديّة، الاجتماعيّة، الثقافيّة أو البيئيّة. فالمؤرخون يحدّدون نقاط التحوّل، ويعترفون بأن اختيار تواريخ معيّنة يعطي أرجحية لسرديّة ، أو منطقة، أو مجموعة أكثر من غيرها.

يتمّ تعزيز قدرة المتعلّمين على:

- مقارنة تطوّرات وسيرورات تاريخيّة مترابطة عبر الزمن وفي أكثر من مكان ومجتمع أو ضمن مجتمع محدّد.
- توضيح وتقييم وجهات النظر المتعدّدة والمتنوّعة حول تجربة تاريخيّة محدّدة

على سبيل المثال، يُمكن للمتعلّمين التفكير بتاريخ الاستقلال في لبنان (لِمَ تمّ اختيار 22 تشرين الثاني 1943 ليكون تاريخ الاستقلال؟) كما يُمكنهم أن يقيّموا المناظير المتعدّدة حول حدث الاستقلال (ماذا عنى استقلال 1943 للأهالي في مختلف المناطق؟ للمفكرين؟ للإقتصاديين؟ لأهل السياسة؟ للمؤسسات الدينيّة؟ و...).

ب. التأطير والمقارنة

يقوم المؤرّخون بتأطير الأحداث التاريخيّة في الزمان والمكان وربطها بغيرها من السيرورات التاريخيّة الوطنيّة أو الإقليميّة أو العالميّة.

يتمّ تعزيز قدرة المتعلّمين على:

- توضيح كيف تترابط أحداث أو عوامل أو تطوّرات تاريخيّة ما مع تطوّرات أخرى تحدث في الزمن ذاته في المجتمع ذاته أو المنطقة المحيطة به أو في العالم الأوسع.
- توضيح وتقييم كيفيّة ترابط أحداث أو عوامل أو تطوّرات تاريخيّة ببعضها البعض وبتجارب أخرى على مرّ الزمن.

على سبيل المثال، يُمكن للمتعلّمين فهم حدث الاستقلال في إطار ما كان يحدث من تحوّلات في المنطقة وفي مناطق أخرى من العالم، أو مقارنة استقلال لبنان بتجارب أخرى (مثلاً ما يُسمى باستقلال 1941، أو بأحداث 2005، أو باستقلال الدول الأخرى التي كانت تحت حكم فرنسا في تلك المرحلة)، أو قراءة إعلان دولة لبنان الكبير انطلاقاً ممّا كان يحدث في فرنسا، بين الدول الحلفاء المنتصرة في الحرب، في المنطقة، وفي سائر المناطق التي تغيّرت هويتها السياسيّة بعد الحرب العالميّة الأولى).

ج. بناء الحجة التاريخيّة استناداً إلى أدلّة:

يعتمد المؤرّخون في بناء التفسيرات التاريخيّة على مجموعة من الأدلّة المتفرّقة والمتنوّعة. ينطلقون من سؤال كبير عادة ما يكون سؤالاً إشكالياً يشكّل محور رحلة التقصيّ التي يقومون بها. وخلال ذلك، يعتمدون على ما توفّره الأدلّة المتاحة لهم من معلومات وأفكار لبناء حجج منطقية ومُقنعة تدعم تفسيراتهم. هذه المهارة تشمل جانبين: القدرة على طرح أو صياغة سؤال محدد عن الماضي ومعالجته من خلال بناء الحجج المنطقية والمقنعة، وأن يكون السؤال مفتوح وقابل للنقاش ويتطلّب مهارات تفكير وكفايات متعدّدة للإجابة عليه.

يتمّ تعزيز قدرة المتعلّمين على:

- تحليل الحجج التاريخيّة المعروفة والمقبولة إجمالاً وتوضيح كيف تمّ بناؤها استناداً إلى أدلّة تاريخيّة.
- إنشاء تفسيرات جديدة مقنعة تُبنى من خلال تحليل مجموعة من الأدلّة التاريخيّة المتفرقة وفي الوقت ذاته ذات صلة بالسؤال.
- تقييم وتوليف أدلّة تاريخيّة متضاربة لبناء حجج تاريخيّة مقنعة.

على سبيل المثال، يُمكن للمتعلّمين أن يطرحوا أسئلة حول ما يرغبون في استكشافه حول مجتمع ما في مرحلة تاريخيّة محددة (راجع قسم الأنشطة التعليميّة في هذا الدليل حول قرطبة في القرن العاشر م.)، ويقومون بتحليل مصادر متعدّدة ومتنوّعة للوصول إلى استنتاجات خاصّة بهم تماماً كالمؤرّخين. كما يُمكن للمتعلّمين تحليل الحجج المتعارف عليها في تفسير أسباب اندلاع الحرب العالميّة الأولى وتوضيح كيف تمّ بناؤها، ومقارنتها بحجج أخرى تظهر في الأدبيات الحديثة لا سيما ما نُشر في مئوية الحرب، أو بالأعمال الفنيّة أو السينمائية التي تناولت الموضوع، وعليه بناء حجج جديدة مقنعة.

الاستخدام الملائم للأدلّة التاريخيّة ذات الصلة بالسؤال.

وبالتالي، القدرة على توصيف وتقييم الأدلّة على أنواعها ومن ضمنها النصوص المكتوبة، الأعمال الفنّيّة، الأثار، اللقى، التقليد الشفهي، وغيرها من المصادر الأوليّة.

يتمّ بناء قدرة المتعلّمين على:

- تحليل الدليل من حيث ماهيته، الهدف من إنشائه أو وجوده، الفئة المستهدفة، وجهة النظر، شكله، محدوديته، والإطار الذي وجد فيه كما الإطار التي اكتشف فيه.
- سحب المعلومات المفيدة منه وتقديم الاستدلالات الداعمة والوصول إلى استنتاجات مقنعة.

يُمكن تطوير هذه المهارة من خلال تقنيات تحليل الصورة أو تقنيات تحليل النص التاريخيّ الواردة في هذا الدليل.

ه. التعامل مع التفسيرات التاريخيّة

التفكير التاريخيّ يتضمّن القدرة على توصيف، وتحليل، وتقييم، وإنشاء التفسيرات التاريخيّة المتنوّعة حول الماضي وإدراك تأثير عوامل وظروف محدّدة تحيط بالمؤرّخ في تشكّل التفسير التاريخيّ الذي يقدمه.

يتمّ تطوير قدرة المتعلّمين على:

- تحليل التفسيرات التاريخيّة المتنوّعة لحدث ما أو تجربة ما .
- تقييم مدى تأثير وجهة نظر المؤرّخ على التفسيرات التي يقدمها.
- لحظ كيفيّة تغيّر التفسيرات التاريخيّة عبر الزمن.

على سبيل المثال، يُمكن للمتعلّمين تحليل التفسيرات التاريخيّة المتوفّرة اليوم حول نتائج الحرب العالميّة الثانيّة وكيف تتمايز عن تلك الصادرة بُعيد انتهاء الحرب، وقراءة التغيّر في التفسير في ظل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تحرّر الشعوب من الاستعمار، إعادة قراءة الدول المُستعمرة لتاريخها الإستعماري، حركة تحرير السرديّات التاريخيّة من الاستعمار (Decolonizing historical narratives).

و. التوليف

من أهم مهارات المؤرّخ هي التوليف بهدف تطوير فهم جديد ومقنع للماضي. يتمّ التوليف من خلال استخدام مهارات التفكير التاريخيّ كلّها، توظيف أفكار ومهارات من مجالات أخرى، وبطريقة مُبدعة دمج الأدلّة المتباينة ذات الصلة بالسؤال، وأحياناً المتضاربة التي توفّرها المصادر الأوليّة كما الثانويّة.

يتمّ تطوير قدرة المتعلّمين على:

- الجمع بين مصادر أوليّة وثانويّة متباينة لبناء فهم جديد مقنع حول الماضي.
- تطبيق التصوّر الجديد حول الماضي على ظروف مختلفة عبر التاريخ أو في الحاضر.

على سبيل المثال، يُمكن للمتعلّمين أن يتفحصوا مجموعة من الأدلّة حول الحضارة الفينيقيّة ويحلّلوها مستخدمين مهارات التفكير التاريخيّ فيشكلوا فهماً أعمق حول هذه الحضارة، كما يمكنهم مقارنة ما توصّلوا إليه بحضارات أخرى واردة في المنهج أو مقارنتها بالحاضر. (راجع قسم الأنشطة في هذا الدليل).

الموضوع

مفاهيم التفكير التاريخيّ
(مفاهيم المستوى الثاني)

◄ ما هو؟

أصبح من المتعارف عليه بين الباحثين التربويّين ومصمّمي المناهج أنّ تعلّم التاريخ يتضمن تطوير المعرفة الموضوعيّة («مادة» التاريخ) والإلمام بمفاهيم «المستوى الثاني» ، والتي تشكّل الطريقة التي يتمّ بها فهم «المادة» وتنظيمها ومناقشتها، بالإضافة إلى الطرق التي فعليّاً يتم بها إنشاء هذه «المادّة التاريخيّة».
على الرغم من وجود قوائم عدّة لمفاهيم التّفكير التاريخيّ ، معظمها يشكّ المفاهيم الأساسيّة التالية وهي مفاهيم:

- مفهوم السببيّة،
- مفهوم التغيّر والإستمراريّة،
- مفهوم التشابه والإختلاف (التنوّع)،
- مفهوم الدلالة التاريخيّة أو ما يشار إليه أيضاً بالأهميّة التاريخيّة.

كما أنّ الأدلّة والتفسيرات التاريخيّة هي من أسس التفكير المفاهيميّ في التاريخ.

◄ لماذا؟

لفترة طويلة من الزمن، كان يُنظر إلى الغاية من تعليم التاريخ على أنّها نقل المعرفة الموضوعيّة – الحقائق، المفاهيم، أو التعميمات التي لها علاقة بالأحداث الماضية. على سبيل المثال، يتم تدريس الطلاب متى حصل لبنان على استقلاله، متى بدأت المتصرفية وانتهت، من أعلن دولة لبنان الكبير، أين حدثت معارك الحرب العالميّة الثانيّة، من هم حكام لبنان قبل الاستقلال...

مصدر

1- Seixas, Peter, and Tom Morton (2012). The Big Six Historical Thinking Concepts, Nelson, Toronto.

2- The Historical Thinking Project: Promoting Critical Historical Literacy for the 21st Century. Consulted on October 5, 2023.
https://historicalthinking.ca/

رابط للتوسّع

3- La pensée historique : un résumé pratique, Histoire Canada, mis en ligne le 12 novembre 2017, consulté le 5 Octobre 2023.
https://www.histoirecanada.ca/education/ressources-pedagogiques/la-pensee-historique-un-resume-pratique

4- The Historical Thinking Concepts, Canadian Encyclopaedia, Consulted on October 5, 2023.
https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/historical-thinking-concepts#:~:text=The%20six%20%E2%80%9Chistorical%20thinking%20concepts%E2%80%9D%20are%3A%20historical%20significance%2C,the%20basis%20of%20historical%20inquiry.

على الرغم من أنّ اكتساب هذا النوع من المعرفة مهمّ، ارتفعت انتقادات عديدة لا سيّما منذ بدايات القرن الحادي والعشرين اعتراضاً على اختزال تعليم التاريخ لكونه مجرد مستودع لهذا النوع من المعرفة ما يُقلل من أهميّته. ففي ظل هذا النوع من التعليم، يكون تقدّم الطلاب قائماً فقط على تراكم المعلومات عندهم، وقدرتهم على اجترار هذه المعلومات عند سؤالهم، وتبقى تنمية التفكير النقديّ لدى الطلاب - وهي أحد أسباب وجود التربية الاجتماعيّة – مُهملة. كما أنّ هذا النوع من التعليم يناقض الطبيعة الجدليّة للتاريخ (Seixas, 2000).

من هذه المنطلقات برزت الدعوة من قبل كبار التربويّين إلى إدخال المعرفة التاريخيّة في المستوى الثاني إلى جانب معارف المستوى الأولى أيّ المواضيع. أيّ أن الطلاب سيكتسبون «المنهج التاريخيّ» وما يحمله من مفاهيم المستوى الثاني ومهارات التفكير والبحث والتواصل إلى جانب الموضوعات المُدرجة في مناهجهم.

«المنهج التاريخيّ» هو ما نحتاج إليه إذا أردنا تطوير مهارات التفكير العليا عند الطلاب. فدراسة التاريخ من خلال مفاهيم المستوى الثاني، كالسببيّة والتغيّر والاستمراريّة، والتشابه والاختلاف، والدلالة التاريخيّة، تزوّد الطلاب بالمهارات الضروريّة التي يمكن توظيفها في مواقف أو مجالات أخرى.

بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسات إلى أنّ فهم الطلاب واكتسابهم للمحتوى الموضوعاتي يتحسّن عندما يتم تدريس مفاهيم المستوى الثاني (Lee, 2005). على سبيل المثال، إذا كان الطلاب يفتقرون إلى فهم مفهوم التغيّر والإستمراريّة (مفهوم المستوى الثاني) فقد يكون من الصعب عليهم فهم مفهوم الثورة كتغيير اجتماعيّ يحدث على مدى فترة طويلة من الزمن (فهم موضوعي).

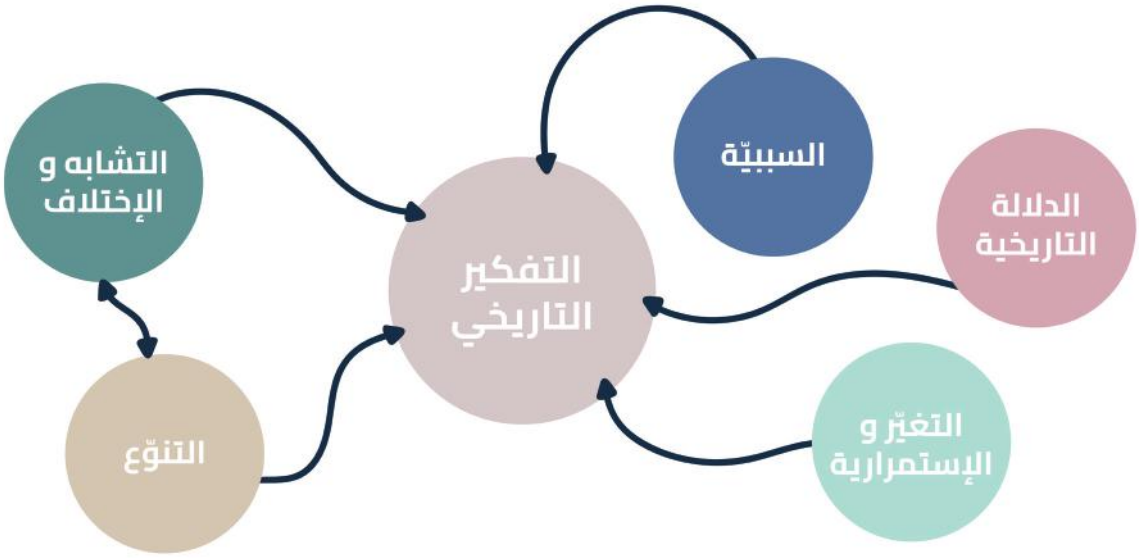
وهذا النوع من التعليم، الذي يعطي الأولوية لتدريس مفاهيم المستوى الثاني، يُقرّ بوجود تفسيرات وروايات متعدّدة عن الماضي، يتمّ اظهارها للمتعلّمين وتمكينهم من تحليلها انطلاقاً من الأدلّة المتعدّدة والمتنوّعة وتقييمها أو اتخاذ مواقف منها. وهذا ما يناسب المجتمعات الديمقراطيّة المتعدّدة والمتنوّعة حيث تظهر أفكار متضاربة ومتنافسة يكون الفرد قادراً على التعامل معها بدلاً من قمعها وإنكارها.

أخيرًا، إنّ تدريس التاريخ من خلال مفاهيم المستوى الثاني يُساعد المعلّمين للحظ أنماط التفكير عند الطلاب والبناء عليها عند تخطيط التدريس.

◄ كيف؟

يتعزز المنهج التاريخيّ عندما يتم تنظيم المحتوى المعرفي وأنشطة التعلّم تحت مظلّة مفاهيم التفكير التاريخيّ.

المفاهيم التاريخية



التفكير السببيّ

النظر في التفاعل بين المسبّبات والعواقب لتكوين فهم أعمق للأحداث التي حصلت في الماضي وتفسير تعقيداته. يبحث المتعلّمون في الأسباب وما نتج عنها ويُنشئون الروابط التفسيريّة بين الأسباب والنتائج وينظرون في العلاقات بين الحجج السببيّة والأدلّة والتفسيرات.

تطوير التفكير السببيّ يشمل:

- تحديد الأسباب (من خلال نص أو أنواع مصادر أخرى/متعدّدة)
- تحديد الأولويات (ما هي الأسباب الأكثر أهميّة؟ وبالنسبة لمن؟)
- تصنيف الأسباب (كيف يمكننا وضعها في مجموعات؟ وهل هناك مجموعات أخرى)
- إنشاء روابط (ربط الأسباب ببعضها البعض)
- ربط السبب بالنتيجة

أنشطة واستراتيجيات لتطوير التفكير السببيّ:

- تحديد الظروف والعوامل المؤديّة إلى حدث ما
- المجادلة حول الأهمية النسبية للعوامل المختلفة
- إيجاد الروابط بين الأسباب والمجادلة حولها

- تصنيف الأسباب إلى أنواع، تحديد دورها: محرّكة، مشتعلة، كامنة...، وأهميتها (كافية، أساسيّة، جوهريّة...)، ومدتها الزمنية (طويلة المدى، متوسطة المدى، قصيرة المدى).
- مناقشات صفيّة تسمح بالمجادلة (أو تتيح الفرصة للنقاش) بناء على موقف مدعوم ببراهين ومعالجة أدلّة أو تفسيرات بديلة.
- مناقشات او وضع فرضيات «ماذا لو؟» تسمح بتعزيز التفكير النقدي (ماذا لو لم يحصل هذا الأمر،هل كانت تغيّر الحدث؟)

نماذج من أسئلة البحث التي توجّه الوحدة التعليميّة الهادفة إلى تعزيز التفكير السببيّ

- لماذا اندلعت الثورة الروسية سنة 1917؟
- لماذا سقط جدار برلين في 1989؟
- ما كان دور الإسلام في حصول النهضة الأوروبية؟
- هل فعلاً أدى قتل ثلاثة أشخاص في 1914 إلى أربعين مليون إصابة؟
- لماذا حصلت ثورة في مصر في 1956؟
- ما أهميّة المصالح الاقتصاديّة للحرب الباردة في تأجيج الصراع العربي الإسرائيلي من 1956 إلى 1967؟
- لماذا نال لبنان استقلاله في 1943؟
- كيف انتهت قرون من حكم الاقطاعيين في بلادنا؟

في معايير التقييم

- القدرة على إيجاد الأفكار الكبيرة (الأسباب العريضة) وتحديد الحجج الدقيقة لدعمها.
- دعم كل من الأسباب بأدلّة (ذكر المصدر).
- القدرة على التمييز بين العموميات والأفكار الدقيقة التي تصب في الإجابة عن سؤال البحث.
- الوضوح في معالجة السؤال وتفنيد الحجج.
- إظهار القدرة على تقييم أثر كل من الأسباب على الحدث.

التشابه والإختلاف

يجتهد المؤرخون في تحقيق التوازن بين تقديم تحليل مركب ومعقد للأحداث التاريخيّة او تحليل مبسط جدا، وهم يحاولون استكشاف التمايز الديني والعرقي والاجتماعيّ والسياسي والثقافي ليساعدهم على فهم وتفسير الأحداث التي حصلت في وقت ما، و يشمل ذلك الاعتبارات الخاصّة بالجماعات المستضعفة والقويّة على السواء.

غالبا ما يلجأ الطلاب إلى تكوين مفهوم ونظرة مبسطة عن الماضي: مثلاً «كانت العصور الوسطى «عصور مظلمة»، وغالبا ما يقومون بتعداد أشكال الاختلاف والتشابه من دون أن يتمكنوا من القيام بتحليلها ليظهروا العلاقات الحاضرة وما غاب عنها للوصول إلى حجج قوية وادعاءات جديدة. لتعزيز التفكير التاريخيّ. يعمل الطلاب تماماً كالمؤرخين فيستخدمون «عدسة مكبّرة» لينظروا إلى فترة زمنيّة محدّدة ويبحثون في مختلف أشكال التشابه والتمايز.

يشمل بناء التفكير التاريخيّ حول مفهوم التنوّع (التشابه والإختلاف):

- تحليل التعميمات والتوصيفات حول الاختلافات بين الناس، وتجاربهم، وكيف كانت الأمور في الماضي، وإعادة تشكيلها.
- كشف خبايا دقيقة عن الماضي عبر إظهار أمور جديدة تخفيها التعميمات السائدة.
- النظر في مدى إنسانية الماضي، بالإضاءة على تجارب الناس على اختلافهم.
- الانتقال من رؤيا ذات بعدين إلى نظرة ثلاثية الأبعاد حول الماضي.
- بناء تأويلات وادعاءات وحجج جديدة حول الماضي تتحدّى الروايات السائدة الأحاديّة.، والتي عادة ما تطغى عليها سرديّات الفئات الأكثريّة.

أنشطة واستراتيجيات لفهم التنوّع في التاريخ وكلها تتناول منطقة ما في زمن ما (فكرة المجهر)

- نقض تعميمات سائدة (هل فعلاً «العصور المظلمة» مظلمة؟ هل «الجاهلية» كلها جهل؟ هل فعلاً كلّ اللبنانيين تصادموا في الحرب الأهلية؟)
- استكشاف التنصيفات وإعادة النظر فيها (من هي الضحية؟ من هم الحكام؟ من هم العبيد في زمن ما؟ من هم العسكر في الجيش؟)
- إظهار التنوّع في التجارب والظروف والمواقف التي برزت في الماضي في منطقة ما وفي زمن ما (مثلاً: تجارب اللبنانيين في الحرب العالمية الأولى)
- بناء حجج جديدة حول الماضي (يبدو لي أن... يظهر من خلال المصادر أنّ ...)

نماذج من أسئلة البحث التي توجّه الوحدة التعليميّة الهادفة إلى تطوير مفهوم التنوّع

- أين حصلت المجاعة خلال الحرب العالمية الأولى في لبنان؟
- من حارب في الحرب العالمية الثانية؟
- من غادر لبنان بين 1943 و 1990؟
- من هم ضحايا الحرب الأهلية في لبنان؟

- لمن كانت ثورة 25 يناير في مصر؟
- ما كانت شبه الجزيرة العربية في القرن السابع؟
- من كانوا العبيد في روما؟
- كيف يُنظر إلى الفلسطينيين وحقوقهم المدنية المحدودة في لبنان؟
- كيف كانت الظروف بالنسبة للعمال في خمسينات القرن العشرين وهل تحسنت الظروف بالنسبة للجميع؟
- من كان يحكم مصر في القرن التاسع عشر؟

في معايير التقييم

- تحديد التشابه والاختلاف ضمن مجتمع ما.
- اظهار الميزات الثقافية والاجتماعيّة والاقتصاديّة المختلفة في مجتمع ما في مرحلة زمنية معيّنة.
- إعادة تنظيم الأفكار (رسوم تنظيمية، خرائط مفاهيمية ...).
- تقديم حجج جديدة تظهر أوجها جديدة للمرحلة وتضيء على دقائق التاريخ.

التغير والاستمراريّة

دراسة عصور حصلت فيها تغيرّات وعصور لم يحدث فيها تغيّرات. إستكشاف الأنواع المختلفة من التغيّر وسرعات التغيّر، وإستكشاف التوازن بين التغير والاستمراريّة في عصور محدّدة. هل يعني التغيّر دائماً تحسناً؟ ماذا عن التقدّم والتراجع والجمود؟

بناء التفكير التاريخي حول مفهوم التغيّر والاستمراريّة

- مدى/ درجة التغيّر (عمق التغيّرات، حجمها)
- سرعة/ وتيرة التغيّر (هل كان التغيّر سريعاً، بطيئاً، متواصلاً، متقطعاً...)
- نوع/ طبيعة التغيّر (تغيّرات سياسية، اقتصاديّة، اجتماعيّة، ديمغرافيّة، فكرية ومجموع من بعضها)
- اتجاهات التغيّر (كيف اتجه التغيير؟ مثلاً: هل كان باتجاه حماية حقوق الإنسان؟ هل كان نحو بناء الدولة أو الإمبراطورية...؟ هل كان نحو التوحيد، التفريق، الاستقلال، التصادم...)
- الاستمراريّات (في ظل التغيّرات، ما الذي استمر على حاله؟ وما الذي استمر حتى اليوم؟)

أنشطة واستراتيجيات لتعزيز مفهوم التغيّر والاستمراريّة

- استخدام وتصميم رسوم بيانية لإظهار التغيّر والاستمراريّة (رسم خطّي – رسم توضيحي – رسم مفاهيمي)
- توظيف الاستعارة والفنون لتحليل التغيّر والاستمراريّة (رسوم فنيّة، أعمال بالمعجون ...)
- تحليل مصادر متنوّعة من صور ورسوم ونصوص وغيرها لرصد وتحليل التغيّر والاستمراريّة

نماذج من أسئلة البحث التي توجّه الوحدة التعليميّة الهادفة إلى تعزيز مفهوم التغيّر والاستمراريّة

- ماذا تغيّر وماذا بقي على حاله من حيث الدور السياسي للرجال والنساء في لبنان منذ سبعينات القرن العشرين؟ (طبيعة)
- بأي سرعة تغيّرت تجارة الحرير في لبنان؟ (سرعة)
- هل حصل نمو في كلّ جوانب الحياة خلال «فورة الازدهار التي حصلت بعد الحرب العالمية الثانية، وإذا صح هذا، فهل كان النمو بنفس المقدار والوتيرة من كل الجوانب؟ (سرعة)
- أي نوع من التغيّر تمثل الثورة الفرنسية؟ (طبيعة)
- كيف غيّرت الحرب الأهليّة حياة الناس في لبنان؟ (طبيعة)
- أيّ نوع من التغيّر كان اتفاق الطائف؟ (نوع)
- ما حجم التغيّر الذي أحدثه الربيع العربي في مصر؟ (درجة)
- كيف غيّر العرب نمط التجارة في شبه الجزيرة؟ (مدى)

في التقييم

- تقييم قدرة المتعلّمين على تصنيف أنواع التغيّرات.
- تقييم قدرة المتعلّمين على توصيف درجة التغيّر واستخدام التعابير المناسبة له (عميق/سطحي – طويل المدى/ قصير المدى – كامن/ظاهر ...)
- تقييم قدرة المتعلّمين على تقدير سرعة التغيّرات واتجاهاتها.

الدلالة التاريخيّة (الأهميّة التاريخيّة)

النظر في أسباب إعطاء أهمية لأحداث وشخصيات معيّنة من الماضي، وفهم كيف يتغير الحكم على أهمية الأحداث، واستكشاف المعايير المستخدمة لتحديد أهمية الأشخاص والأحداث.، والتفكير بالرواية التي حملت الحدث من الماضي وبما تأثّر إنشاؤها.

الراءات الخمس لفهم الدلالة التاريخيّة

- نستخدم الراءات الخمس لدعم النقاشات حول الأهمية التاريخيّة لحدث ما.
- نستخدم الراءات الخمس لنفهم لماذا اعتبر الآخرون أن أمراً ما يحمل دلالة تاريخية أم لا.
- ومن خلالها لا نقيّم نحن إن كانت مهمّة أم لا.

نسأل:
- يحمل دلالة لمن؟
- ما التغيير الذي أتى به؟
- من يتذكره؟ أين يتم تذكره؟
- كيف كانت النظرة إلى هذا الحدث عبر الزمن؟ لم يعتبر ذا أهمية خاصّة؟
- هل لا يزال له صدى في زمننا؟
- هل يؤثر علينا اليوم؟ هل لا زال الناس يأخذون عبراً منه؟
- هل يكشف لنا عن أفكار الناس وتصرّفاتهم في ذلك الزمن؟

Resulting in change	- أدّى إلى تغيّر
Remembered	- لا يزال في الذاكرة
Remarkable	- مميّز
Resonant	- له صدى عبر الزمن
Revealing	- كاشف

اعتمدت في بريطانيا ومنها انتشرت (Counsell, 2004) تمّ تطوير الراءات الخمس من قبل كريستين كاونسيل الى دول أخرى يتمّ فيها تدريس مفهوم الدلالة التاريخيّة.

بناء مفهوم الدلالة التاريخيّة

- تفحّص ما الذي كان مهمًا منذ زمن بعيد للمؤرخين أو أولئك الذين سجلوا الأحداث والروايات (لماذا كان ذلك مهمًا؟ لمن؟ ما الذي لم يكن مهمًا؟)
- إدراك أن ما نقرأه عن الماضي هو نتيجة لقرارات اتخذها الناس في وقت ما (اتخذوا القرارات بشأن ما يجب الإبلاغ عنه، ما أمكنهم إسقاطه، ما الذي سيقال حول ما حدث...)
- تحديد المعايير التي قد يكون قد اعتمدها من اتخذ القرار.
- شرح المسار الاجتماعيّ لكتابة السرد.
- الدلالة التاريخيّة تتناول كيفية حمل القصّة والأهميّة عبر الزمن. (كيف ينقل البشر الذين ينشطون اجتماعيّاً القصّة عبر الزمن)

نماذج من أسئلة البحث التي توجّه الوحدة التعليميّة الهادفة إلى تعزيز مفهوم الدلالة التاريخيّة:

- لماذا قد يجادل بعض اللبنانيين ضدّ أو مع أن يكون الفينيقيون أسلافًا للشعب اللبناني؟
- لماذا توجد أماكن عديدة في العالم مسماة على اسم الملكة فيكتوريا؟
- أي ذكرى يجب أن تُحفظ عن جمال عبد الناصر وكيف تغير صيته عبر الزمن؟
- أي نوع من الدلالة يحمل عام 2000 للبنانيين؟
- لماذا سقطت وردة بطرس من كتب التاريخ؟
- لماذا لا يتكلّم الناس عن مجاعة 1915 – 1916؟

ولبناء التفكير التاريخي:

الأدلّة التاريخيّة

المؤرخون يفهمون الماضي عن طريق الخوض في المصادر الأوليّة التي نشأت في الفترة التي يسعون إلى فهمها. يمكن أن تكون وثائق مكتوبة أو مصادر مرئيّة، مثل الفن والصور الفوتوغرافية، واللُقى. يحوّل المؤرخون المصادر (من لُقى وتقارير) إلى أدلّة تاريخيّة بطرح أسئلة حولها. ويستخدمونها للمساعدة في إثبات تفسيراتهم للماضي والتي يقدّمونها على شكل مصادر ثانوية من مقالات ورسوم بيانية وغير ذلك.

وتماماً كالمؤرّخين، يتعلّم الطلاب التعامل مع المصادر: تقميشها، تأطيرها، توصيفها، تحليلها، مقابلتها بغيرها، وبناء استنتاجات.

التفسيرات التاريخيّة

يدرك المتعلّمون كيف يتمّ إنشاء التفسير التاريخيّ وتحديد ما يتأثّر به وكيف يتم تأويل أحداث الماضي. تماماً كالمؤرّخين، يتفحّصون التفسيرات المتعدّدة ويبحثون في أسباب اختلافها عن بعضها البعض.

- كيف تغيّر ما تقوله كتب التاريخ حول «نشوء العروبة» منذ الأربعينات من القرن العشرين؟
- لماذا يأتي مخرجو الأفلام والمؤرخون بأقوال مختلفة حول حقوق المرأة؟
- لماذا تختلف التفسيرات حول أسباب اندلاع الحرب في لبنان في 1975؟
- كيف تتغيّر التفسيرات حول اتفاق القاهرة سنة 1969؟

الموضوع

نهج التقصّي في تعليم التاريخ

◄ ما هو؟

يركز التعلّم المبني على الاستقصاء على دور المتعلّم/ة في عملية التعلّم ويطلب منه/ منها التفاعل مع فكرة أو موضوع بطريقة نشطة، بدلاً من الجلوس والاستماع (مشاركة سلبيّة).

غالبًا ما يكون التعلّم القائم على الاستقصاء منطلقاً من سؤال كبير (سؤال التقصّي) والذي تنضوي تحته معلومات كثيرة، ولا يُمكن الإجابة عليه دفعة واحدة. يصمّم المعلّم/ة مجموعة من الأنشطة لتوجيه عمليّة التعلّم ويجهّز مصادر متنوّعة لدعم الطلاب في مسارهم الاستقصائي حتى يصلوا إلى إجابة عن السؤال في النهاية.

يمكن مشاركة الإجابة عن سؤال التقصّي من خلال نتاجات متنوّعة منها المقالة، الأداء، العروض على أنواعها، النتاجات الرقميّة وغير ذلك.

◄ لماذا؟

يساهم التعلّم المبني على الاستقصاء في:

- **تنمية التفكير النقدي**

حيث يقوم المتعلّمون بالتفكير نقديّاً بالمعلومات التي يحصلون عليها، يُسائلونها، يصنّفونها، يقابلونها بغيرها، ويقترحون إجابات/وتفسيرات/حلول.

- **تطوير مهارات حل المسائل**

حين يعملون ليجيبوا عن إشكاليّات حقيقيّة عليهم أن يفكّروا «خارج الصندوق» أيّ بطريقة مبتكرة لإيجاد التفسيرات/الحلول.

مصدر

1- History Skills. How to write a key enquiry question
https://www.historyskills.com/researching/1-key-question/

2- What Is Inquiry-Based Learning? Types, Benefits, Examples, SplashLearn,
https://www.splashlearn.com/blog/what-is-inquiry-based-learning-a-complete-overview/

رابط للتوسّع

3- "What Makes a Good Inquiry Question?", The Lesson Study Group at Mills College
https://lessonresearch.net/content-resource/inquiry-question/

4- Gawron, H.W, "What the Heck Is Inquiry-Based Learning?"
https://www.edutopia.org/blog/what-heck-inquiry-based-learning-heather-wolpert-gawron

- **تنمية التفكير الإبداعيّ**

إن فسحة الحريّة التي تُعطى للمتعلّمين خلال مسارهم الاستقصائي تدفعهم للتفكير الإبداعي لا سيما أنّهم غير مضطرين لقولبة إجابتهم في قالب محدد.

- **تطوير مهارات التواصل**

من خلال هذا النهج غالباً ما يعملون في مجموعات حيث يصغون لأقرانهم ويعبّرون عن أفكارهم ويسندوها بحجج لإقناع الآخرين بها. وبذلك، تُنمّى عندهم مهارات التواصل الفعّال.

- **ربط التعلّم بالعالم الحقيقي**

لا سيّما أنهم يخوضون في إشكاليّات حقيقيّة يتناولها المؤرّخون. ويساعدهم ذلك في تعميق فهمهم للموضوع وإدراك أبعاده.

- **فهم المواضيع الصعبة أو المعقّدة،**

كونهم ينخرطون في أنشطة متنوّعة خلال رحلة التعلّم، ويفكفكون الموضوع من كلّ جوانبه، ويتفكّرون بخطواتهم ويقيّمونها.

- **التعلّم النشط وقيادة عمليّة التعلّم**

من قبل المتعلّمين أنفسهم ما يساعدهم على الفهم والحفظ كونهم ينخرطون في العمليّة بنشاط وحيويّة.

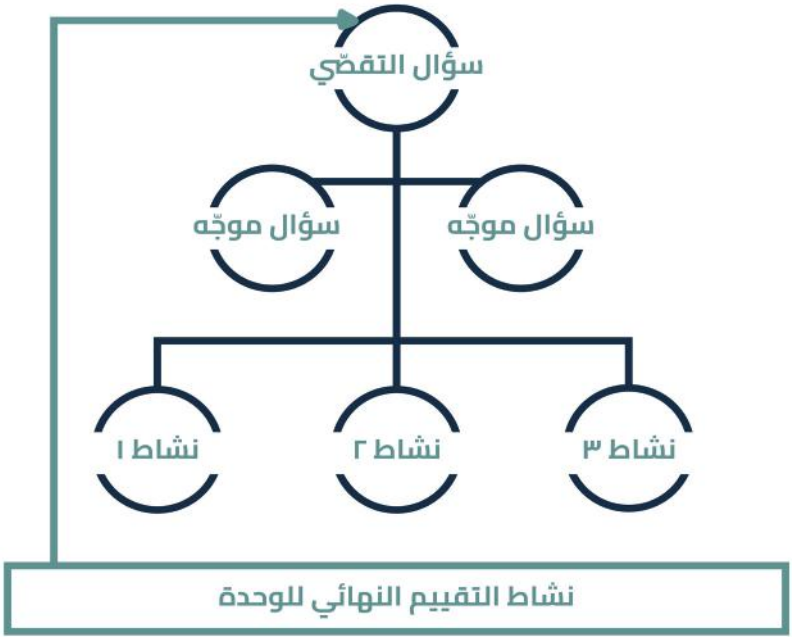
◄ كيف؟

يعتمد تطوير التفكير التاريخيّ على نهج التقصّي. يشكّل سؤال التقصّي نقطة الانطلاق فهو يُعبّر عن موضوع البحث الذي نقوم به.

سؤال التقصّي هو السؤال الأساسيّ الذي نحاول الإجابة عليه في نهاية البحث. يساعد السؤال الأساسيّ البحث لأنّه يوجّه التقصّي نحو جانب معيّن من الحدث التاريخيّ، أو التغيّر التاريخيّ، أو مجريات التاريخ.

يتمّ اعتماد سؤال التقصّي كمنهجيّة مفيدة للتخطيط. يتمّ تخطيط الوحدة التعليميّة الكاملة انطلاقاً من سؤال التقصّي، بحيث تُصمم الأنشطة التعليميّة كلّها لتعزز قدرة المتعلّمين على الإجابة عليه. من الممكن أيضاً صياغة أسئلة توجيه تنضوي تحت السؤال الأساسي وتساعد في تنظيم الأنشطة وتوزيعها على الحصص التعليميّة.

سؤال التقصّي الجيّد هو سؤال مُحدّد، وواسع، اشكالي، ويتوجّه إلى مسألة تاريخيّة حقيقيّة، ويساعد الطلاب في توجيه بحثهم إلى الموضوع.



كيف نضع سؤال تقصّي جيّد؟

1. **البدء بالتساؤل**

سؤال غير مغلق، أيّ أنّه لا يمكن الإجابة عليه بكلمة واحدة (نعم، لا، أوافق، جيّد، فخر الدين، 1916...). ولذلك، يُفضّل استخدام «كيف»، «لماذا»، «إلى أيّ مدى» في صياغة السؤال.

2. **ربط السؤال بمفهوم تاريخي من مفاهيم المستوى الثانيّ**

- السببيّة (ما الذي سبّب أمر ما؟ ما الذي نتج منه؟)
- التغيّر والاستمراريّة (كيف تغيّرت الأمور عبر الزمن؟ ما الذي بقي على حاله من زمن إلى آخر؟)
- التشابه والاختلاف (ما التشابه الذي نلحظه ضمن مجتمع ما في لحظة معيّنة من الزمن؟ ما الاختلاف؟)
- الدلالة التاريخيّة (ما أهميّة الحدث/الشخص بالنسبة إلى ...؟)

3. **تصميم السؤال بما يساعد في تطوير مهارات المؤرّخ الصغير**

المؤرّخ يجمع، يقمّش، يضع فرضيّات، يحلّل، يقابل، يربط، يستنتج، يبني تعميمات، يقيّم مواقف، يشارك تفكيره وتفسيراته، يتقبّل النقد، يطوّر عمله بناء لتغذية راجعة...

4. **جعل السؤال واسعاً لكن مُحدد في الوقت ذاته**

يُظهر تاريخ/حقبة ما، شخصيّة/أشخاص، حدث، أو مكان. هنا بعض أسئلة التقصّي وأداة يمكن استخدامها مع المعلّمين المتدرّبين أو مع الطلاب تساعد في تحسين جودة السؤال.

من أتى بالإستقلال في 1943 (التنوّع)
كيف تغيّر دور المرأة في أوروبا بين الحربين العالميّتين؟ (التغيّر)
لماذا سقط جدار برلين في1989؟ (السببيّة)
ماذا تخبرنا قلعة بعلبك الأثريّة عن الشعوب التي عاشت في جوارها؟ (الدلالة التاريخيّة)

التساؤل	الموضوع التاريخيّ	التاريخ أو الحقبة

كيف نسنخدم سؤال التقصّي لتقييم عمل ما؟

كما يفعل المؤرّخون، يُطلب من المتعلّمين تقييم فرضيّة ما. يُمكنهم/نّ أن يحوّلوا هذه الفرضيّة إلى سؤال تقصّي يسعون من خلاله إلى تقييم مصداقيّة هذه الفرضيّة. على سبيل المثال، عند تقييم الفرضيّة التاليّة «بنى الصليبيون قلعة سان جيل في طرابلس في القرن الثاني عشر الميلادي»، يمكن تحويلها إلى سؤال تقصّي «ما الأدلّة التي تظهر أن قلعة طرابلس بنيت من قبل ريمون سان جيل؟»، أو «ما الأدلّة التي تثبت أنّ القلعة تعود إلى زمن الصليبيّين؟»، أو « إلى أيّ مدى تعود فعلاً القلعة إلى زمن الصليبيّين؟» ومن خلال معالجة السؤال، يُمكن التوصّل إلى تقييم الفرضيّة.

ميزات سؤال التقصّي الجيّد

- يولّد نقاشاً
- يتطلّب إجابة موسّعة
- لا يحمل جوابه
- يحتاج إلى مصادر متعددة ومتنوّعة للإجابة عليه
- الإجابة عليه تقوم على أدلّة، ومعلومات، واستدلال

- **توليد النقاش**

سؤال التقصّي الجيّد يولّد نقاشاً ومواقف متنوّعة، وهنا يتمّ البناء على تنوّع الأصوات والمزايا الاجتماعيّة داخل قاعة الصف. إنّ السؤال الذي يولّد إجابات متنوّعة، يوفّر فرصاً للمتعلّمين لتبادل أفكارهم، ومن خلال ذلك، ومراجعتها وصقلها.

- **الإجابة الموسّعة**

الإجابة عن سؤال التقصي الجيّد تكون جزءاً من محادثة أوسع تجري بين المؤرّخين أو بينهم وبين عامّة الناس. إذاً يتناول إشكاليّة تاريخيّة حقيقيّة، ولمعالجتها يسعى المتعلّمون إلى بلورة إجابات واسعة واضحة، عوضاً عن الإجابات البسيطة غير الكافية.

- **مصادر متعدّدة ومتنوّعة**

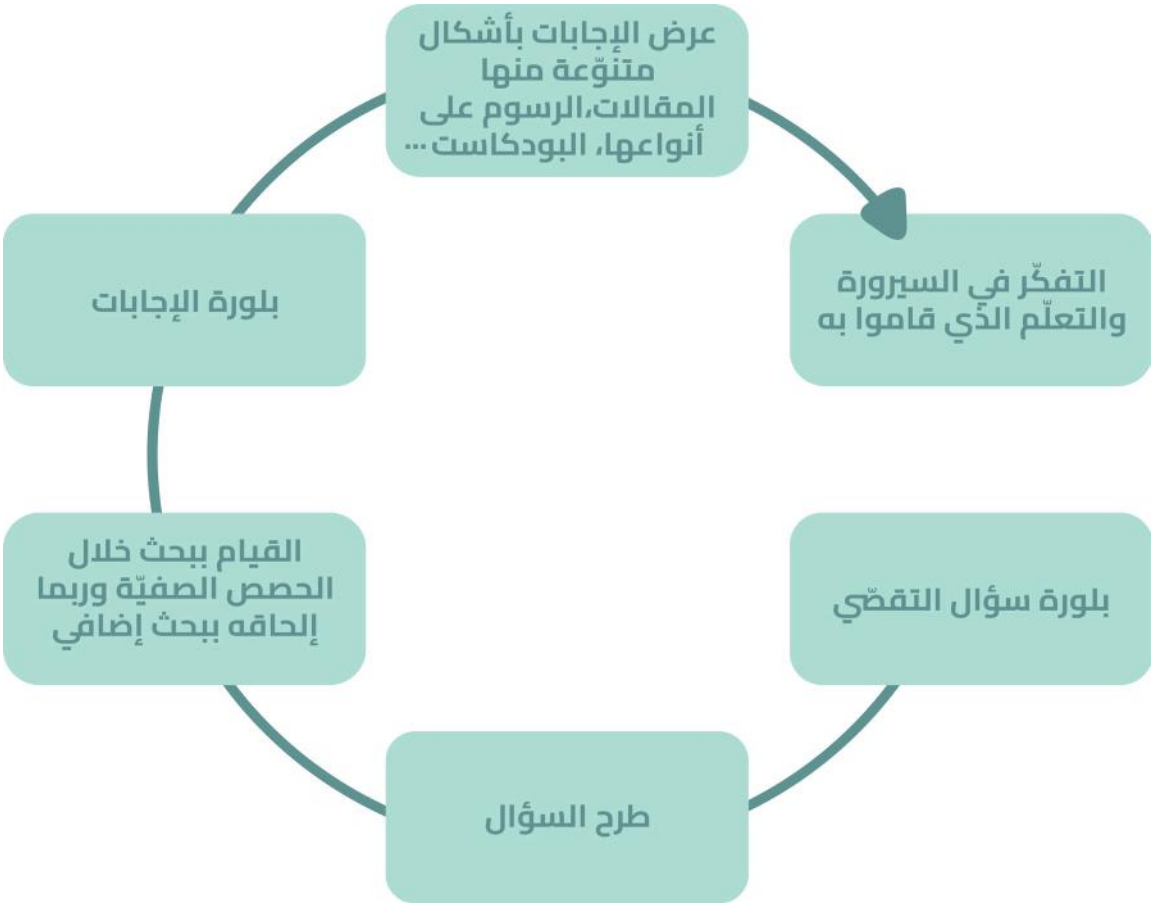
تطلب الإجابة عن سؤال التقصّي الجيّد قراءة نقدية أو متأنية لمجموعة متنوعة من النصوص والتحقيق فيها، بما في ذلك المراجع المصدريّة من تلك الفترة الزمنيّة والتعليقات والمقالات التاريخيّة.

- **اعتماد الأدلّة للإجابة عنه**

يركز السؤال ذو الصياغة الجيدة على قضية قابلة للبحث والتي تأخذ إجابتها شكل ادعاء مدعوم بالأدلّة والمعلومات والاستدلال. ومع تطوّر أعمار الطلاب، يتمّ سؤالهم عن رأيهم الخاص لكي يتمرّنوا على صياغة رأي خاص بهم وتقديم الحجج لدعمه.

- **لا يحمل جوابه**

يُصاغ السؤال بشكل مدروس لا يُظهر الإجابة المتوقّعة له، وذلك مهمّ لإفساح فرصة للمتعلّمين لبلورة إجاباتهم وفقاً لمسار التقصي الذي قاموا به والمواقف التي بنوها خلاله.


عرض الإجابات بأشكال متنوّعة منها المقالات،الرسوم على أنواعها، البودكاست...
التفكّر في السيرورة والتعلّم الذي قاموا به
بلورة سؤال التقصّي
طرح السؤال
القيام ببحث خلال الحصص الصفيّة وربما إلحاقه ببحث إضافي
بلورة الإجابات

الموضوع

مبادئ التعامل مع الماضي

◄ ماذا؟

مما لا شك فيه أن لبنان عاش دورات عنف متكرّرة خلال تاريخه المعاصر، وربما الأعنف بينها مرحلة الحروب في لبنان (1975 – 1990) والتي لا تزال غير مدرجة في منهج التاريخ ولكنّها متوقّعة في المنهج المقبل. من هنا، أهميّة أن نبدأ نحن كمعلّمين وتربويّين معنيّين بتعلّم التاريخ في التفكير بكيفيّة مساهمتنا من خلال تعليم التاريخ في البناء لمستقبل لا تكرّر فيه دورات العنف ويعيش فيه المواطنين والمواطنات بسلام ورفاهية.

في مرحلة ما بعد النزاع، تتجه المؤسّسات الحكوميّة وغير الحكوميّة إلى اعتبار التعليم مكانًا بالغ الأهميّة لإعادة البناء الاجتماعيّ. وهي تركز على إصلاح المناهج الدراسيّة وأنشطة التعلّم للتأكد من أنّ المادّة التعليميّة (مثل تعليم المواطنة، وعلم الاجتماع، والتاريخ، وخدمة المجتمع) تعزّز التماسك الاجتماعيّ والمواطنة النشطة. لكن الحقيقة أنّ المعلّمين/ات لهم دور جوهري في مسار تعزيز التماسك الاجتماعيّ وبناء الاستعداديّة للابتعاد عن العنف في حلّ المشكلات، والقابليّة للحوار وللتفكير النقدّي عند مواجهة التحدّيات.

يجب علينا أن ننظر في كيفيّة إعادة بناء هذا الماضي اجتماعيّاً وثقافيّاً عندما تنتقل من جيل إلى جيل. وعلى الرغم من أنّ الأطفال ربما لم يعيشوا خلال الصراع، فإنهم يعيشون في المجتمع الذي نتج عنه، ولهذا السبب يستطيع المعلمون /ات أن يلعبوا دورا حاسما في تعزيز التفاهم والتعاطف من خلال دراسة الماضي.

◄ لماذا؟

لا يأتي السلام المجتمعيّ من تلقاء نفسه. علينا أن نعمل بجهد لبناء التماسك الاجتماعيّ وتعزيز اللحمة وبناء السلام الإيجابيّ الذي يتعدّى

مصدر

1- إطار نظري للتعامل مع الماضي: المنهج «الشامل» في النظريّة والممارسة
https://www.swisspeace.ch/assets/publications/downloads/Essentials/f\edf£c1eb/A-Conceptual-Framework-for-Dealing-with-the-Past-Arabic-Essential-11-swisspeace.pdf

2- حسن، مروان (2023). «تدريس التاريخ: السير على قشور البيض»، موقع منهجيّات،
https://www.manhajiyat.com/ar/%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%B1-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D9%82%D8%B4%D9%88%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%8A%D8%B6/%D9%85%D8%AF%D9%88%D9%86%D8%A9

فكرة ان السلام هو غياب العنف، إلى فكرة أن السلام هو بناء فرص للأفراد للعيش بأمان ورفاهية في مجتمع يحقق لهم الحق بالحياة الكريمة والتطوّر.

برز في العقود الثلاث الماضية مفهوم التعامل مع الماضي كسيرورة لتحويل النزاع في المجتمعات التي شهدت نزاعات عنيفة. هناك أربع مجالات رئيسيّة يتمّ العمل من خلالها وهي: الحق بالمعرفة، الحق بالعدالة، الحق بجبر الضرر، وضمان عدم التكرار. يشير الحق بالمعرفة إلى اهمية معرفة الأفراد والجماعات بأسباب والتجارب المتعلّقة بانتهاكات حقوق الإنسان والتركات الخاصّة بها. وهناك قرارات مهمّة على أكثر من صعيد لبناء وتكوين المعرفة والحقائق الخاصّة بالماضي بهدف حفظ الذاكرات والتمكّن من التوثيق وحماية التاريخ من محاولات التحريف.

في معظم الأحيان، لا يكون الصراع في المحاور العسكرية فقط إنّما يرافقه صراع للسرديّات المتنافسة ومحاولات للتحكّم بالسرديّة الوطنية. يشمل ذلك مسارات عديدة أهمها التوثيق، وحفظ الأرشيفات، وكتب التاريخ، ومواقع حفظ الذكرى. كما يبدأ بلجان الكشف عن الحقائق وهي خطوة لم تحصل في لبنان كما حصل في دول أخرى عرفت نزاعاً عنيفاً على أرضها.

هناك مسؤولية كبيرة يتحمّلها المؤرّخون والباحثون وصنّاع المناهج ومن بينهم معلّمو التاريخ في حماية التاريخ من التحريف والسلبطة عليه، وتركيز تعليم النزاعات على بناء ذاكرة جماعية متعافية لا تهدّدها المصالح الفردية او الجماعاتية، ذاكرة تؤسس لبناء وطن متعاف ينعم أبناؤه وبناته فيه بالأمن والرفاهية.

إنّ مناهج التاريخ تتميّز بطبيعة خاصّة تختلف عن المناهج الدراسيّة الأخرى، فالتاريخ معني بدراسة الإنسان وتفاعله مع البيئة ودراسات التكوّن المجتمعيّ وتطوّرها. تؤثّر دراسة التاريخ بشكل خاص على علاقة الإنسان بمجتمعه ووطنه وعالمه وبالتالي تساهم في صقل شخصيّته وانتماءاته، وفي تعميق فهمه للحاضر الذي يعيشه وفي تعزيز قدرته على التفاعل ضمن هذا الحاضر بإيجابيّة وبنائية.

كما تعزّز دراسة التاريخ القدرة على تنظيم المعلومات، ومعالجتها بطريقة منهجيّة، وإعداد المتعلّمين/ات لفهم طبيعة المعرفة التاريخيّة، وكيفيّة بناء تلك المعرفة ونقلها إلى الأجيال المختلفة. كما ينمّي تدريس التاريخ الوعي التاريخيّ - أي فهم زمانيّة التجربة التاريخيّة، وفهم كيف تنتج المعرفة التاريخيّة وبما تتأثر، والقدرة على ربط الماضي بالحاضر والمستقبل، من أجل إنتاج المعرفة التاريخيّة.

يلعب تدريس التاريخ دوراً أساسيّة في تثبيت مجموعة من القيم الأساسيّة لبناء مستقبل متعاف خال من النزاعات الداخليّة العنيفة. من أهمّ هذه القيم: تقدير الآخر، الانفتاح على آراء متعدّدة ونبذ التعصّب، والتواضع، والتعاطف، والتعاون، والتسامح.

كما يلعب دوراً أساسيّاً في تطوير المهارات وأهمّها التفكير النقديّ وهو أساس «الطريقة التاريخيّة» التي

تشمل جمع المعلومات من مصادر متعدّدة ومتنوّعة، تحليلها وتفسيرها، تصنيف الأفكار وتحديد أهميّتها، فهم المناظير المتعدّدة حول الموضوع، اتخاذ موقف، وتقديم تفسيرات بناء على الأدلّة.

◄ كيف؟

يتضمّن هذا الدليل عدداً وافياً من الاستراتيجيّات التي تخدم مسار التعامل مع الماضي. في القسم الأوّل، يتم تناول التفكير التاريخيّ ممّا يتضمّن من تفكير على المستوى الثاني وتركيز على المفاهيم التاريخيّة دون الاكتفاء بسرد الأحداث وفق تسلسلها الزمني وتلقينها من دون أي تحليل وربط واستنتاج، كما يتمّ اقتراح التقصّي كنهج لما يُمثّله من مسار ضروري في علم التاريخ، وتعدّد المناظير كاستراتيجيّة تفكير وبحث. كما يتم تقديم المصادر، أنواعها وكيفية استخدامها في تعليم التاريخ وفقاً للطريقة التاريخيّة، وأسس التوثيق. وأخيراً، يتضمّن الدليل باباً خاصّاً بعنوان «بين الذاكرة والتاريخ» حيث يتم تناول أهميّة الذاكرة/الذاكرات الجماعية في التاريخ.

وبالتالي، نحاول من خلال هذا الدليل توجيه تعليم التاريخ نحو ممارسة تخدم مسار التعامل مع الماضي ببناء متعلّم/ة قادر/ة على التفكير باستقلالية، التمييز بين الرأي والحقيقة، فهم تعدد المناظير، استخدام مصادر متنوّعة، بناء التفسيرات والادعاءات استناداً إلى الأدلّة، تقبّل النقد والبناء عليه، وخوض حوارات ومناقشات للدفع نحو تطوير الأفكار وجعلها أكثر عمقاً ودقّة. من خلال هذه الممارسات، نكون نحن أهل التاريخ، مساهمين في إنشاء جيل عنده قابليّة واستعداديّة أكبر لبناء مستقبل مشترك والسعي للعيش بسلام.

البيداغوجيا
الإبيستيمولوجيا

الموضوع

التعلّم النشط في صفوف التاريخ

Active Learning

ما هو؟

منذ أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات، بدأ مفهوم «التعلّم النشط» ينتشر بين المعلّمين. يُعرّف التعلّم النشط على أنّه أسلوب تعلّمي وتعليمي في الوقت ذاته، حيث يقوم على مشاركة الطلاب الفعّالة في تعلّمهم من خلال الحوار البنّاء، والإصغاء الإيجابي، وتحليل القضايا المطروحة بشكل جماعي وقد يكون عملاً فردياً، في بيئة تعليميّة غنية، حيث يتمثّل دور المعلم بالإشراف والتشجيع المستمر للطلبة لمساعدتهم على تحقيق أهداف المادة الدراسية وبناء شخصياتهم. (1)

وبالفعل لقد ظهر تحوّل نحو جعل المتعلّم/ة في صلب عمليّة التعلّم عوضاً عن الإعتماد الكامل على المعلّم/ة. وعلى مدى العقود القليلة الماضية ، أظهر عدد متزايد من المعلمين والباحثين التربويّين وعلماء النفس اهتمامًا مستدامًا بتطوير ونشر وتقييم نماذج التدريس والتعلّم التي توفّر للمتعلّمين، صغاراً وكباراً، فرصًا أكبر للمشاركة والاستكشاف والتعاون.

تعتمد فلسفة التعلّم النشط على كافة المتغيّرات المعاصرة سواء متغيّرات محليّة أو عالميّة, حيث:

- يعمل هذا النوع من التعلّم على تلبية تلك المتغيّرات،
- يركّز على الاهتمام بالمتعلّم وليس المعلّم،
- يكون المتعلّم/ة المحور الذي تقوم عليه العمليّة التعليميّة، وتؤكد فلسفة التعلّم النشط على أنّ التعلّم لابد أن يحدث عبر تفاعل المتعلّم/ة بكلّ ما يحيط به من البيئة التي من حوله الى كل ما يرتبط بحياة المتعلّم وواقعه واهتماماته وكافة احتياجاته.

مصدر

1- What is active learning?, Getting started with Active Learning, Cambridge International Education Teaching and Learning Team
https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswal/index.html

رابط للتوسّع

2- History & Context for Active Learning, Teaching with Technology, L&S Learning Support Services @ UW-Madison. Creative Commons Attribution
https://wisc.pb.unizin.org/teachingwithtech/chapter/history-context-for-active-learning

3- "What is Active Learning?", Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan
https://crlt.umich.edu/active_learning_introduction

4- Brame, C. (2016). Active learning. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved 26/09/23] from
https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/.

- يعتمد التعلّم النشط على اكتساب المهارات التي تساعد على تكوين الاتجاهات والقيم. فهو لا يعتمد على الحفظ والتلقين بل يعتمد على تنمية التفكير وتعزيز القدرة على حلّ المشكلات.
- يركز على الأسلوب الذي يتمّ من خلاله اكتساب المهارات والمعلومات والقيم التي بإمكان المتعلّم أن يكتسبها أثناء بحثه عن المعلومات.

لماذا التعلّم النشط؟

يهيئ التعلّم النشط المتعلّمين والمتعلّمات لكي:

- يصبحوا «متعلّمين مدى الحياة».
- يتمتعوا بالاستقلالية الفكريّة.
- يشاركوا في عمليّة التعلّم ويتحكّموا بها إلى حدّ بعيد.
- يفهموا ذاتهم ويكتشفوا ما لديهم من نقاط قوة ونقاط ضعف.
- يتعوّدوا على اتباع نظم وقواعد العمل والقيم الإيجابيّة.
- يصبحوا قادرين على القيام بمناقشة بنّاءة وإدارة الحوار.
- يصبحوا قادرين على التأمل والبحث والإنتاج على مستويات عالية والتأمّل.
- يصبحوا أكثر اهتماماً وفضولاً وتحفّزاً.
- يكتسبوا المهارات التحليليّة والقدرة على حل المشكلات وتحويل المعرفة المكتسبة.
- يصبحوا أكثر ميلاً إلى مراعاة الفروقات الفردية وفهم التنوّع والتمايز حيث أن التعليم النشط يعتمد على الوسائل التعلّمية والأنشطة التي تأخذ بعين الاعتبار الموقف التعليميّ وقدرات التلاميذ بحيث يُسمح لكلّ تلميذ أن يعطي بحسب قدراته وإمكانياته.
- يتمتّعوا بالتعلّم في جو من الفرح الذي يتم تشاركه بينهم/نّ وبين المعلّم/ة بحيث تصبح النقاشات مصدر بهجة.
- ينمّوا العلاقات الاجتماعيّة ما بين المعلمين والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم ومع الأهل والمجتمع.
- يفهموا جوانب القوّة والقصور عندهم، ويتعاونوا مع المعلّم/ة للتعامل معها وصولاً إلى مستوى أعلى من النجاح.

الصعوبات التي تعترض المعلمين في استخدام التعلّم النشط:

- صعوبة تغطية أكبر قدر ممكن من المحتوى في الوقت المتاح، كما كان يُعتمد في المحاضرة.
- الحاجة إلى قدر كبير من التحضير لوضع استراتيجيات التعلّم النشط.
- صعوبة تطبيق التعليم النشط في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة والحاجة إلى التدرّب والتمرّس في ذلك.
- ارتياح الكثير من المعلمين مع المحاضرة ووسائل التعليم التقليدي التي اعتادوا عليها وتخوّفهم من الغوص في مقاربة جديدة.
- تخوّف المتعلّمين أنفسهم، لاسيّما المتفوّقين منهم، من الاستراتيجيات الجديدة التي قد تؤثّر على تحصيلهم وعلاماتهم.
- ضيق مساحة الصف ونقص المواد أو المعدات اللازمة لدعم التعلّم النشط.

◄ كيف؟

يتطلّب التعلّم النشط اعتماد استراتيجيّات تعزّز القدرة على العمل باستقلاليّة والتعاون مع الآخرين والتأمل في التعلّم.

تتضمّن استراتيجيات التعلّم النشط قيام الطلاب بما يلي:

- توضيح عمليّة أو سيرورة العمل
- تحليل حجة
- اجراء تجارب
- تطبيق المفهوم على موقف في العالم الحقيقي
- إنتاج تمارين مكتوبة قصيرة
- الانخراط في حلّ المشكلات
- إجراء البحوث وتقديم النتائج بوسائل عديدة
- مناقشة المفاهيم مع الأقران لتعميق الفهم

الموضوع
التفكير المرئي
Visible thinking

◄ ما هو؟

التفكير المرئي هو إطار عمل مفاهيمي مرن و منهجيّ قائم على البحث، ويهدف إلى دمج تنميّة تفكير الطلاب مع تعلّم المحتوى عبر المواد الدراسيّة.

بدأ التفكير المرئي كمبادرة لتطوير نهج بحثيّ لتدريس ميول التفكير. ركز النهج على ثلاث ممارسات أساسية: استراتيجيّات التفكير (Thinking routines)، وتوثيق تفكير الطلاب، والممارسة المهنيّة التأمليّة.

في البداية، انطلق هذا النهج من السويد حيث تمّ التركيز على تطوير ميول التفكير عند المتعلّمين في مجالات البحث عن الحقيقة، والفهم، والإنصاف والخيال، ثمّ توسّع نطاقه، لا سيّما من خلال projectzero في جامعة هارفرد، ليشمل التركيز على التفكير من خلال الفن ودور المؤثرات الثقافية في التفكير.

أنواع التفكير التي نهدف إلى تنميتها من خلاله:

- التعرّف والاستكشاف
- الغوص في فكرة لتكوين فهم عميق
- توليف الأفكار وترتيبها
- التحقيق في الأفكار والأنظمة
- تكوين وجهة النظر
- التفكير بالإشكاليات والتناقضات والمناظير
- التفكير على نطاق عالمي
- الاطلاع على الفن والأدب والثقافة لتكوين فهم أشمل للموضوع

المصادر

1- Project Zero (Harvard school of education)
http://www.pz.harvard.edu/

2- Karin Morrison, Mark Church, and Ron Ritchhart, 2011, Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners, USA, Jossey-Bass.

3- Circle of Viewpoints, A Routine for Exploring Perspectives, A THINKING ROUTINE FROM PROJECT ZERO, HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Circle%20of%20Viewpoints_0.pdf

4- Claim, Support, Question, A Routine for Reasoning and Evidence, A THINKING ROUTINE FROM PROJECT ZERO, HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Claim%20Support%20Question_2.pdf

5- Think, Feel, Care, A Routine to Foster a Perspective Taking within a System, A THINKING ROUTINE FROM PROJECT ZERO, HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Think%20Feel%20Care_1.pdf

◄ كيف؟

تمّ تطوير مجموعة ضخمة من الاستراتيجيّات، سميّت بالروتين لأنّ استخدامها يجب أن يتكرّر بحيث يصبح عادة من التفكير عند المتعلّم/ة.

ندرج هنا لمعلّمي ومعلّمات التاريخ بعض الاستراتيجيات الممكن استخدامها:

دائرة المناظير:

روتين لبناء فهم عميق

- قمّ بالعصف الذهنيّ لقائمة من وجهات نظر المختلفة حول الموضوع.
- اختر منظورًا واحدًا لاستكشافه باستخدام بادئات الجملة التالية:
  - أفكر في ... (الموضوع) من وجهة نظر ... (وجهة النظر التي اخترتها)
  - أعتقد أنّ ... (صِفْ الموضوع من وجهة نظرك. كن ممثلاً - اتخذ شخصيّة تمثّل وجهة نظرك)
  - عندي سؤال/تساؤل من وجهة النظر هذه (إطرح سؤالك من وجهة النظر الذي اخترتها)

يساعد هذا الروتين الطلاب على تحديد واستكشاف وجهات نظر متعدّدة. يساعدهم ليفهموا أنّه يمكن أن يكون للأشخاص أنواع مختلفة من العلاقة بالحدث التاريخيّ أو الموضوع، وهذه الروابط المختلفة تؤثر على ما يراه الناس وما يفكرون فيه.

هذا الروتين يظهر فعالية عند طرح مواضيع معقّدة أو اشكاليّة.

إدّعِ – إدعم - إسأل
روتين للتفكير بناءً لأدلّة

- قدّم إدعاءً بشأن/ تفسيراً لـ...
- حدّد ما يساعدك في فهم تفسيرك / إدّعائك وقدّمه.
- إطرح سؤالاً يتعلّق بادعائك/تفسيرك. ما الذي لم يتم شرحه؟

يدعم هذا الروتين التفكير المنطقي من خلال جعل الطلاب يشكّلون ادعاءات أو تفسيرات، ويدعمونها بأدلّة وتساعدهم/نّ عمليّة طرح الأسئلة الفاعلّة بتفسيراتهم/نّ على إدراك أنّ التفكير المنطقي هو عملية مستمرّة.

كنت أعتقد ... أصبحت أعتقد
التفكير بالتفكير، روتين بسيط وعميق

فكّر فيما تعلّمته عن الموضوع الذي كنا ندرسه وأكمل الجملة التاليّة:

- كنت أعتقد أنّ...
- الآن أعتقد أنّ ...

يساعد هذا الروتين الطلاب على التفكير في تفكيرهم حول موضوع أو قضيّة، واستكشاف كيف ولماذا ظهر التحوّل في تفكيرهم. يستخدم كلّما تغيّرت أفكار الطلاب أو آراؤهم أو معتقداتهم الأوليّة كنتيجة لتجربة تعلّميّة. قد يكون هذا بعد قراءة معلومات جديدة أو مشاهدة فيلم أو الاستماع إلى متحدّث، أو تجربة شيء جديد، أو إجراء مناقشة في الصف وما إلى ذلك.

يمكن إطلاق هذا الروتين كما يلي:

- عندما بدأنا دراستنا لـ _____ ، كان لديك بعض الأفكار الأوليّة حول هذا الموضوع. خذّ دقيقة لتتذكر ما هي الأفكار التي كانت لديك من قبل حول _____. اكتب بضع جمل باستخدام بداية الجملة، «كنت أعتقد أنّ ...»
- الآن ، فكّر في كيفيّة تغيّر أفكارك حول _____ كنتيجة لما كنّا ندرسه / نقوم به / نناقشه. مرة أخرى ، في بضع جمل فقط ، اكتب ما تعتقده الآن بشأن _____. إبدأ جملتك مع ، «الآن ، على ما أعتقد ...»

اطلب من بعض الطلاب أن يشاركوا ويشرحوا تحولاتهم في التفكير، يمكن أيضاً أن يقوموا بذلك ضمن مجموعات.

حقيقة أم خيال
بناء الوعي حول مسالة الحقيقة وما يجب القيام به عند محاولة استكشاف الحقائق

إختر خبرًا، أو صورة , أو أمر حدث في التاريخ وإسأل:

- ما الذي يتمّ إيصاله لك؟
- من الذي قرّر نقل هذه الرسالة؟ لماذا؟
- كيف يمكننا تفسيرها بشكل آخر؟
- ما الذي تعتقد أنّه صحيح في هذا الخبر/الصورة/الرواية؟ ما الذي يجعلك تظن ذلك؟

غالباً ما تقبل المعلومات في ظاهرها دون أيّ دليل داعم لها. من هنا أهميّة هذا الروتين الذي يساعد المتعلّمين/ات على استكشاف مدى تعقيد عالم الحقيقة، فيشجعهم/نّ على الابتعاد عن التسرّع، وأخذ المنظور بعين الإعتبار، والبحث عن الدعم من خلال الأدلّة والتحليل لكشف جوهر المعلومات ودقتها.

يساعد هذا الروتين في توعية المتعلّمين/ات على أنّ الحقائق كما الخيال في رواية أو صورة أو تقرير يمكن أن تتأثّر بأجندة المصور و / أو المؤلّف و / أو محرّر المعلومات. لذا، من المهمّ تحديد أغراض الرسالة ومن يرسلها. وهذا ما يقوم به المؤرّخ عند تقميش المصادر.

أفكر , اشعر , اهتم
روتين لتعزيز المنظور داخل منظومة

إختر مجموعة متنوعة من الأشخاص داخل نظام ما ثمّ أدخل إلى وجهة نظر كلّ شخص. فكّر فيما تعرفه عن هذا النظام (مثلاً جمهورية روما، متصرّفيّة جبل لبنان، جيش فرنسا في الحرب العالميّة الثانية، الجيش الروسي إبّان حملة بونابرت، مرحلة حكم كميل شمعون ...). ضع في اعتبارك ما قد يفكر فيه كلّ شخص ويشعر به ويهتمّ به.

- **فكر:** كيف يفهم هذا الشخص هذا النظام وما هو دوره فيه؟
- **أشعر:** ما هي استجابة هذا الشخص العاطفية للنظام وفي موقعه الشخصي داخله؟
- **إهتم:** ما هي قيم هذا الشخص أو أولويّاته أو دوافعه فيما يتعلق بالنظام؟ ما هو مهمّ بالنسبة له؟

الهدف من هذا الروتين هو مساعدة المتعلّمين على فهم تنوّع المناظير ضمن نظام واحد وتنوّع المشاعر تجاه النظام بحد ذاته بناءً لموقعهم فيه، وكيف يختلف اهتمامهم به حسب موقعهم فيه.

الموضوع

التفكير الما وراء المعرفي

◄ ما هو؟

يشير مفهوم «الما وراء المعرفة» إلى عمليّة تفكير الفرد في تفكيره وتعلّمه، وهو تفكير مُتعمّد يستخدمه الفرد لتعميق فهمه ولحلّ المسائل.

التفكير الما وراء المعرفي يساعد الفرد في إدراك متى يعرف، ومتى لا يعرف، ومعرفة ما يجب عليه/ها فعله عندما لا يعرف. وبعبارة أخرى، فإنه ينطوي على المراقبة الذاتيّة وتصحيح عمليّات التعلّم الخاصّة به/ها. على سبيل المثال، إذا واجه الفرد صعوبة أكبر في تعلّم المفهوم (أ) مقارنة بالمفهوم (ب)، أو إذا أدرك أنّ أسلوبه في حلّ مشكلة ما لا ينجح، وقرّر تجربة نهج مختلف، هو يفكّر في ما وراء المعرفة.

يتضمّن التفكير الما وراء المعرفي أيضًا معرفة الفرد لنفسه كمتعلّم؛ أيّ معرفة نقاط القوّة والضعف عنده. على سبيل المثال، إذا كان بإمكان الطالبة شرح نقاط قوّتها في الكتابة الأكاديميّة، أو أداء الامتحانات، أو أنواع أخرى من المهام الأكاديميّة، تكون على دراية بما وراء المعرفة.

يمكن تطبيق العمليّات الما وراء المعرفيّة على التعلّم والتفكير في جميع التخصّصات والسياقات. إنّها مهارة أساسيّة للتعلّم مدى الحياة، وبالتالي، يجب تدريس المهارات الما وراء المعرفية ومناقشتها مع الطلاب منذ المراحل الأولى، وبشكل خاص بعد عمر الحادية عشر وهو العمر الذي ينمو فيه هذا النوع من التفكير.

تشمل المهارات الما وراء المعرفيّة التخطيط، والبرمجة الذهنيّة، والحديث الذاتي الإيجابيّ، وطرح الأسئلة الذاتيّة، والمراقبة الذاتيّة، ومجموعة من استراتيجيّات التعلّم والدراسة الأخرى.

مصدر

1- Teaching for Effective Learning, Queens University, Teaching and Learning in Higher Education
https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/students/24_metacognition.html#:~:text=Metacognition%20is%20the%20process%20of,how%20you%20think%20and%20learn

2- "What are Metacognitive Skills?", Metacognitive Skills: Toolkit for Teachers
http://www.talenteducation.eu/toolkitforteachers/metacognicalskills/index.html

3- الحطّاب، أمينة (2014). كيف ننميّ مهارات التفكير ما وراء المعرفي؟»، موقع الرأي،
https://alrai.com/article/641508/أبواب/كيف-ننمي-مهارات-ما-وراء-التفكير-المعرفي-

رابط للتوسّع

4- الشهاب، هيام محمّد (2020). «أثر التدريس المباشر لمهارات التفكير الما وراء المعرفيّ في انتقال أثر التعلّم»، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 17-1.
https://www.sharjah.ac.ae/en/Research/spu/JournalHSS/Documents/V17/Issue1/A/2.pdf

5- M. Hasselhorn & A.S. Labuhn (2011). "Metacognition and Self-regulated Learning", Encyclopaedia of Adolescence,
https://www.sciencedirect.com/topics/medicine-and-dentistry/metacognition#:~:text=Defining%20Metacognition,-Metacognition%20is%20defined&text=The%20great%20majority%20of%20theorists,experiences%2C%20and%20metacognitive%20control%20strategies.

يتعلق ما وراء المعرفة:

- بالمعرفة والمهارات اللازمة لتنظيم وتوجيه ومراقبة الفرد لتفكيره وأفعاله وعمليات التعلّم التي يقوم بها.
- بمهارات توجيه المهام (ماذا علي أن أفعل؟)، وتحديد الأهداف (ما الذي يجب علي تحقيقه؟)، والتخطيط (كيف أصل إلى هذا الهدف؟)، والمنهج المنظم (خطوة بخطوة)، والمراقبة. أثناء تنفيذ المهمة (هل أنا لا أرتكب أخطاء، هل أفهم كل ذلك؟)، وتقييم النتيجة (هل الإجابة صحيحة؟)، والتفكير (ما الذي يمكنني تعلّمه من هذه الحلقة؟).

يُحدد الباحثون سلّة من مهارات التفكير الما وراء المعرفي.

- **مهارات معرفية:**

معرفة المتعلّم/ة للقواعد التي تقوم عليها العمليّات الفكريّة والعوامل المؤثّرة فيها، وعوامل القوّة والضعف عنده/ها في هذه العمليّات. تكون هذه المهارة متطوّرة عندما يُصبح الفرد قادراً على تحديد في أيّ ظروف يُمكنه تعلّم موضوع ما بشكل أفضل وعلى تقييم استعداده أو ميله للتعلّم.

- **مهارات التخطيـط:**

القدرة على تحديـد الهـدف، استشعار المشكلة وتحديد طبيعتها، اختيار استراتيجيات التنفيذ، ترتيب تسلسل الخطوات، تحديد العقبات والأخطاء المحتملة، تحديد أساليب مواجهتها، والتنبؤ بالنتائـج المرغـوب فيهـا.

- **مهارات التنفيذ:**

القدرة على إبقاء التركيز على الهدف، واحترام المخطط، وتحديد متى يتحقق الهدف، وإلى أيّ مدى، وكذلك اكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب عليها، والحكم على دقّة النتائج وكفايتها، وتقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت وكيفيّة معالجة الأخطاء، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

◄ لماذا؟

ظهرت دراسات عديدة في العقود الثلاثة الماضية حول هذا المفهوم الذي ساعد الباحثين والمعلّمين في تفسير سبب نجاح بعض الطلاب في المدرسة أكثر من غيرهم. النتيجة الثابتة في أكثر من 30 عامًا من البحث هي أن الطلاب الأكثر نجاحًا يظهرون مستويات أعلى من المعرفة الما وراء المعرفيّة حول مجال معيّن ويكونون أكثر مهارة في تنظيم عملياتهم المعرفية من الطلاب الأقل نجاحًا.

تتمّ تنمية مهارات التفكير الما وراء المعرفي من خلال التعليم. تظهر الدراسات العديدة أنّ الطلّاب الذين يمتلكون مهارات مرتفعة في التفكير الما وراء المعرفي، هم الأكثر فعاليّة في تنظيم تعلّمهم، لديهم القدرة على ضبط عمليّات التعلّم، والقدرة على التعامل مع مختلف مواقف التعلّم.

يساهم التفكير الما ورائي في:

- جعل المتعلّم/ة أكثر ادراكاً لمساراته الفكريّة ولأفعاله وكيفيّة تأثيرها على الآخرين من حوله.
- تطوير القدرة على طرح سلسلة من الأسئلة (أنظر الرسم أدناه) التي توجّه البحث.
- تطوير القدرة على وضع مخطط عمل يتضمّن الهدف والخطوات وتوقع الصعوبات واستراتيجيات لتخطي الصعوبات وتقييم للسيرورة.
- تنمية مهارة التقييم الذاتي وهي مهارة تفكّريّة مهمّة.

◄ كيف؟

إنّ دور المعلّم/ة في تنمية التفكير الما وراء المعرفيّ دور بالغ الأهميّة، وذلك من خلال توفير فرص كافية للمتعلّمين للتعبير عمّا يدور في عقولهم أثناء التفكير خلال إنجاز مهمّة ما وذلك جهراً أمام أقرانهم.

يساعد ذلك الطلّاب أنفسهم على فهم سيرورة التفكير الخاصّة بهم وتحديد الصعوبات واستراتيجيات التفكير التي يعتمدونها لتخطي الصعوبات، كما يُساعد المعلّم/ة في تقييم مدى وصول الطلاب إلى مرحلة متقدّمة من التفكير الما وراء المعرفي بحيث يحددون المخطط الذي يحتاجون إليه لتنفيذ مهمّتهم ويوجّهونه ويقيّمون عملهم ومدى نجاحهم في إنجاز المهمّة.

هناك اتجاهان رئيسيان في هذا المجال:

الأوّل هو تدريس التفكير الما ورائي من خلال منهج وأنشطة خاصّة،
الثاني هو نسج أنشطة التفكير الما ورائي في مسارات التعلّم.

بالنسبة لنا كمعلّمي تاريخ، يبدو الخيار الثاني هو الأنسب. وعليه، عند تصميم الأنشطة التعليميّة نقوم بالتخطيط لأنشطة تساعد في تنمية التفكير الما ورائي عند المتعلّمين.

المرجع:

Teaching for Effective Learning, Queens University, Teaching and Learning in Higher Education

https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/students/24_metacognition.html#:~:text=Metacognition%20is%20the%20process%20of,how%20you%20think%20and%20learn

من هذه الأنشطة:

- نمذجة التساؤل المطلوب من الطلاب: ما المطلوب منّي؟ ماذا أعرف عن الموضوع مُسبقاً؟ ما الذي أتوقعه؟ ما الخطوات التي عليّ أن أقوم بها؟ ما الصعوبات التي من الممكن أن تواجهني؟
- بلورة مخطط عمل مع الطلّاب يساعدهم في تنفيذ مهمّتهم. ممكن البدء بالنمذجة ثم إشراكهم في وضع المخطط حتى يصلوا إلى مرحلة يتمكنون فيها من وضع المخطط وحدهم من دون تدخّل من قبل المعلّم/ة.
- فسحات للتفكّر في التعلّم الذي قاموا به: ماذا فهمتُ؟ ما الذي لا أزال بحاجة لفهمه؟ كيف يمكنني أن أفهمه بشكل أفضل؟ واعتبار أن التحدث مع الأقران كثيرا ما يساعدهم في الإجابة عن هذه الأسئلة لما للتعلّم من الأقران من أهميّة.

الموضوع
المرئيّات وأهميّتها

ما هو؟

إبتداء من القرن العشرين ومع تقدّم تقنيّات التصوير الفوتوغرافي، بدأت الصورة تعتمد من قبل المؤرّخين كمصدر تاريخيّ.

تكمن أهميّة الصور الفوتوغرافيّة بأنّها تقدّم لمحة نادرة عن لحظة معيّنة لن تتكرّر مرّة أخرى. ولقد برزت أهميّتها بشكل خاصّ في المرحلة التي سبقت تطوّر التّلفزيون ومن ثمّ التّقنيات الرّقميّة. ومع الكمّ الهائل من الصور التي تجتاح الإنترنت، من المهمّ لطلابنا أن يتعلّموا كيفيّة التعامل معها وألا يعتبروا أن ما يرونه هي حقائق دامغة.

لماذا؟

على الرغم من أنّ الصور الفوتوغرافيّة توفّر أدلّة تاريخيّة قيّمة وينظر إليها الكثير من النّاس على أنّها سجلّات دقيقة وغير متحيّزة للأحداث التّاريخيّة، من المهمّ توقّي الحذر في التعامل معها، فالحال ليس كذلك دائمًا لا سيّما أنّنا نعرف أنّ المصوّرين يهتمّون بما يريدون إظهاره للجمهور، وأنّ التقنيّات الحديثة تسمح بالتلاعب بالصور.

لذا من المهم تحليل الصور ، والبحث عن مصدرها لتحديد موثوقيّتها، وتحديد الرّسالة الّتي سعى المصوّر ليوصلها إلى جمهوره.

كيف؟

يختلف تفسير المصدر المرئيّ ، مثل الصّورة ، كثيرًا عن تفسير الكلمات في المصادر المكتوبة. لذلك، نحتاج إلى تطوير مجموعة مختلفة من المهارات.

مصدر

1- دليل «مسارنا في تعليم التاريخ»، الهيئة اللبنانيّة للتاريخ.
https://lahlebanon.org/educational-resources-for-secondary-and-cycle-3-history-teachers-massaruna-fi-taaleem-al-tareekh/

رابط للتوسّع

2- History Skills
https://www.historyskills.com/source-criticism/interpretation/photographs/#:~:text=Photographs%20as%20sources,of%20television%20or%20digital%20technologies.

ندرج في هذا الدليل سلسلة من التّقنيّات الممكن استخدامها مع التّلاميذ لتنمية قدراتهم في استخدام الصورة الفتوغرافيّة كدليل تاريخي.

أ. «مُساءلة الصّورة»

أولاً: ماذا نرى في الصورة؟

تهدف هذه الخطوة الأولى إلى تنمية دقة الملاحظة والموضوعية والتجرّد من أيّة تأثيرات خارجيّة. يُطلب من المتعلّمين تحديد :ما يرونه»، وهنا من المهمّ أن يحدّدوا ما الذي يرونه فعلاً، وليس ما الذي يستنتجون. يحرص المعلّم على مساعدتهم لكي يروا كل تفاصيل الصورة بعيداً عن الآراء والاستنتاجات.

ثانياً: ما الذي لا نراه؟

في السؤال الثّاني، يبدأ الخيال بالعمل فيفكّرون بما كان ممكنًا أن يظهر في الصّورة ولا نراه. وهذه خطوة مهمّة لأنهّم يبدأون بالتساؤل. ويتم هنا تطوير المخيّلة عندهم/نّ وحثّهم/نّ على التفكير أبعد ممّا نرى. يتمّ أخذ الإجابات دون التعليق عليها كي لا نتدخّل في فيضها.

ب. بناء الاستنتاجات

ثالثاً: ما الذي نستنتجه من الصورة؟

يتمّ الانتقال من الصّورة إلى التّفسير، فبعد الوصف الحسّي والتّفكّر في ما غاب عن الصّورة، ننتقل إلى درجة أعلى من التّفكير تشمل تحليل الصّورة والبدء في تشكيل استنتاجات بناءً عليها.
في هذه الخطوة يتمّ استخدام سلّم درجات الإقناع (حتماً – على الأرجح – من الممكن) لإطلاق ادّعاءات حول الصّورة تماماً كما يفعل المؤرّخون. يقدّم المتعلّمون استنتاجاتهم الخاصّة باستخدام واحد من التعابير المُدرجة. تساعدهم هذه الخطوة على توخّي الدقة عند بناء الادعاءات.

ت. حوار مع المُصوّر

رابعًا: ما الذي نعرفه عن المصوّر والموقع والرسالة؟

تأتي هذه الخطوة للغوص في ما وراء الصّورة فيتساءل التّلاميذ:
من هو المصوّر، أين تمّ تصوير الصورة؟ في أيّ زمن؟ في أيّة مناسبة؟ ما هي الرسائل الظاهرة والمبطّنة في الصّورة؟ هل كانت الصّورة لتتغيّر لو وقف المصوّر في زاوية أخرى؟
هي أسئلة مهمّة تساهم في تحديد موثوقيّة الصورة والغاية منها والرسالة التي أُريد لنا أن نفهمها من الصورة. في هذه المرحلة، يكتسب المتعلّمون والمتعلّمات مهارة تعتبر من أسس «الطريقة التاريخيّة» إضافة إلى مهارات التحليل النقدي.
ومع هذه الخطوة قد يراجعوا الادعاءات التي بنّوها في الخطوة السابقة و يعيدوا بناءها من جديد.

ث. التقميش

خامساً: ما يجمع الصور؟

تماماً كالمؤرّخين، يتساءل المتعلّمون والمتعلّمات عمّا يجمع بين الصورة وصور أخرى، أو مصادر من نوع آخر كالنصوص واللقى. يتمّ هنا تعزيز مهارة التقميش وهي مهارة أساسيّة في «الطريقة التاريخيّة».

الموضوع
تعدّد المناظير

ما هو؟

نادرًا ما كان يُستخدم مصطلح «المنظور المتعدّد» في سياق تعليم التاريخ قبل تسعينيّات القرن العشرين. ولقد بدأ يتوسّع استخدامه تزامناً مع ثلاثة تطوّرات أساسيّة متمايزة ومرتبطة في ما بينها بشكل واضح.

1. كان أوّل هذه التطوّرات هو ما يسمى بنهج «التاريخ الجديد» الذي ظهر بدايةً في غرب وشمال أوروبا في السبعينيّات وأوائل الثمانينيّات وكان له تأثير متزايد على تعليم التاريخ في سائر أنحاء أوروبا منذ ذلك الوقت.

يحمل نهج «التاريخ الجديد» في طيّاته عدم رضا عن النهج التقليديّ الذي كان، وربما لا يزال، سائداً في تعليم التاريخ مع تركيزه على: نقل المعرفة، وترجيح كفّة التاريخ السياسيّ والدستوريّ في المحتوى، والتركيز بشكل أساسيّ على الأحداث والشخصيّات، وترجيح التسلسل الزمنيّ وغنى المعلومات في تدريس التاريخ الوطني، والافتراض بأنّ السرد التاريخيّ الوطني هو بالفعل تاريخ الجماعة الأكبر في البلد بلغتها وثقافتها المهيمنين.

أمّا نهج «التاريخ الجديد»، رغم أنّه لا ينكر أهمية التسلسل الزمنيّ والمعرفة التاريخيّة، يهدف إلى إقامة توازن أفضل في تدريس التاريخ بين تعليم الطلاب عن الماضي وتزويدهم بالوسائل اللازمة للتفكير تاريخيًا فيه. وبالتالي، هناك تركيز أكبر في فصول التاريخ على تعلّم الطلاب كيفيّة تحليل وتفسير وتوليف الأدلّة التي تمّ الحصول عليها من مجموعة متنوعة من المصادر الأوليّة والثانويّة. والتفكير التاريخيّ يعترف بمحدودية السرد التاريخيّ الذي يتأثر بالمصادر المتوافرة للمؤرّخ، والأسئلة التي يطرحها، والجوانب التي يُدقق بها، والمناظير التي يأخذها بعين الإعتبار.

مصدر

1- Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers
https://rm.coe.int/1680493c9e#:~:text=Broadly%20speaking%2C%20then%2C%20it%20would,different%20perspectives%20through%20drawing%20on

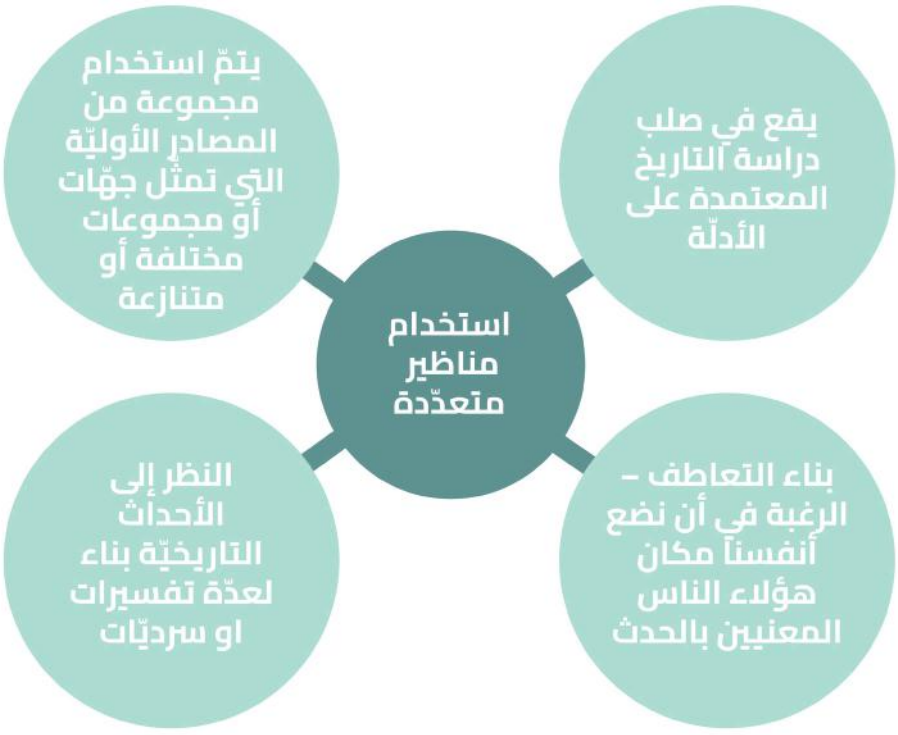
رابط للتوسّع

2- Multiperspectivity: What Is It, and Why Use It
https://teachinghistory.org/teaching-materials/ask-a-master-teacher/23610?

2. التطوّر التربوي الثاني الذي زاد من الاهتمام بتعدّد وجهات النظر هو: الاعتراف المتزايد بأنّ التاريخ كان يتمّ تدريسه في الماضي في معظم الأحيان من منظور أحادي الثقافة، متمركز حول عرق واحد، حصري، وبالتأكيد ليس شاملًا، وهذا المنظور كان يرتكز على أنّ تاريخ الدولة هو في الواقع تاريخ أكبر مجموعة إثنيّة، ثقافية، أو لغويّة فيها.

لكنّ التطوّرات الأكاديميّة لا سيما في التاريخ الاجتماعيّ والأنثروبولوجيّ والتاريخ الثقافيّ ودراسات التنوع الاجتماعيّ، أدّت إلى تركيز أكثر وضوحًا على تاريخ الفئات والمجموعات الإجتماعيّة التي تمّ تجاهلها إلى حد كبير في السابق: النساء والفقراء والأقليات والأطفال والأسر والمهاجرين. وهناك الآن دلائل تشير إلى أن هذا الاهتمام ينتقل تدريجياً إلى تعليم التاريخ في المدارس.

3. أما التطور الثالث فقد نشأ نتيجة القلق المتزايد من أنّ المدارس تحتاج إلى بذل المزيد من الجهد لإعداد الشباب للحياة في عالم يتميّز بالتنوّع العرقيّ والثقافيّ واللغويّ والدينيّ. وتزايدت هذه المخاوف مع زيادة حركة الهجرة في مختلف أنحاء العالم وتنوّع اليد العاملة. ومن هنا، برزت الحاجة إلى النظر في وجهات النظر المتعدّدة التي يجلبها التنوع الاجتماعي المتنامي معه.



◄ لماذا؟

تتضمّن دراسة التاريخ مجالات عديدة تساعدنا في مقاربة حدث ما أو قضية ما من عدة مناظير منها السياسيّ والعسكريّ والإقتصاديّ والثقافيّ والاجتماعيّ والبيئيّ والدينيّ والأخلاقيّ والفنيّ. تساعد هذه المناظير على الإلمام بشكل أفضل بالحدث التاريخيّ وفهمه فهماً عميقاً.

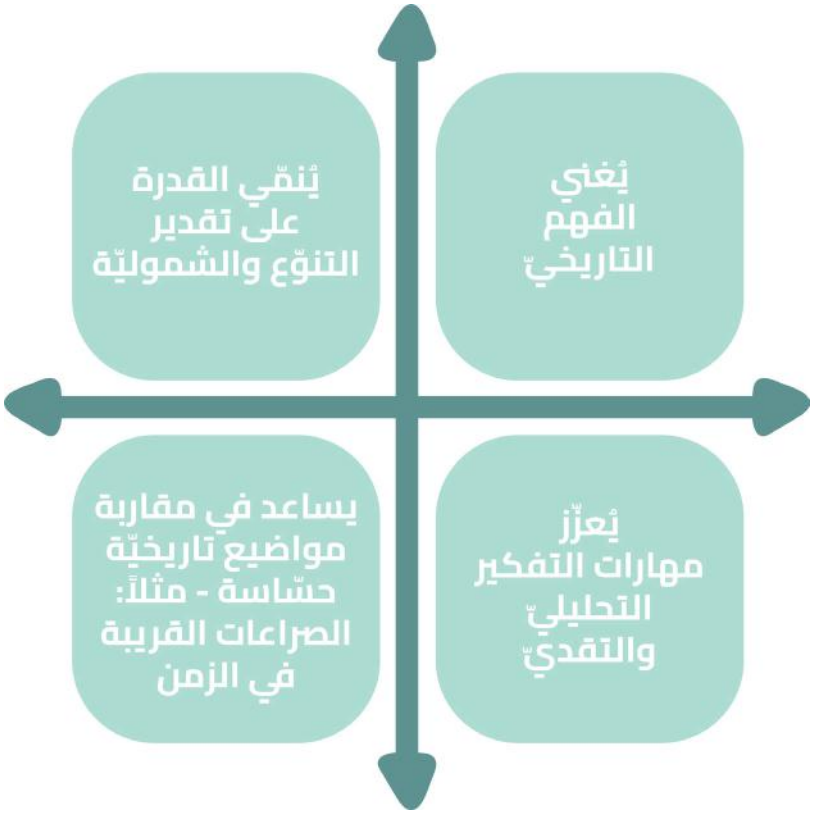
كما تظهر المناظير المتعدّدة عندما نأخذ بعين الإعتبار الفئات العديدة التي تعيش الحدث التاريخيّ. مثلاً، النساء والأطفال والرجال، الكبار والصغار، أهل المدن وأهل الأرياف، الفئات المهمّشة، أصحاب السلطة، التجّار ...

كما يشمل «تعدّد المناظير» مقاربة وجهات النظر المتعدّدة التي ترافق مكوّن تاريخي (على سبيل المثال، حدث، ظاهرة، شخصيّة) وينطلق من بعد ابيستمولوجي يشير الى أن التاريخ يتسمّ بالذاتيّة ولا يمكن رؤيته بموضوعيّة تامّة.

أهميّة اعتماد هذه الاستراتيجيّة في تعليم التاريخ في المدارس يكمن في أنّها:

- تضيف إلى فهمنا للماضي التعقيد وتبعده عن التبسيط، والفروق الدقيقة والطرق التي يتمّ بها بناء التاريخ، ويمكن أن تساهم في تعزيز تقديرنا للتعدديّة والتنوّع في المجتمع، ولحالة التنازع والغموض في دراسة التاريخ، كما يمكنها أن تساهم في تسليط الضوء على الأصوات المهمّشة سابقًا (على سبيل المثال، النساء، العمّال، الضحايا، أهالي الأرياف ...)
- في صلب عمل المؤرّخين، فالمؤرخ الجيّد لا يكتفي بمنظور واحد عند دراسة قضيّة تاريخيّة – بل يجمع روايات عديدة (متنافسة أحيانًا) ليبني تفسيراً دقيقاً للحدثّ. وبالتالي، كما المؤرّخين سيبني طلابنا فهماً عميقاً وشاملاً.
- تساعد على تطوير مهارات البحث في الماضي من خلال المصادر المتنوّعة والتعامل مع جميع الروايات التاريخيّة على أنّها متحيزة ومفتوحة للمساءلة.

كيف يساعد تعدّد المناظير؟



◄ كيف؟

يُعتبر تعدد المناظير «استراتيجية فهم»:

- نأخذ فيها بعين الاعتبار وجهة نظر الآخرين (أو وجهات نظر الآخرين) بالإضافة إلى وجهة نظرنا. وتستلزم هذه العملية أن ندرك أننا نحن أيضًا لدينا وجهة نظر تمّت تصفيتها من خلال منظورنا الخاص والسياق الثقافي، وهي تعكس وجهة نظرنا وتفسيرنا لما حدث ولماذا حدث، ووجهة نظرنا الخاصّة لما هو ذي صلة وما هو غير ذي صلة، وقد تعكس أيضًا تحيزات وأحكاماً مُسبقة.

- هي أيضاً «استعداد» وليست مجرد عمليّة ما أو استراتيجية، «[يعني] أن تكون قادرًا وراغبًا في النظر إلى الموقف من وجهات نظر مختلفة».

- يشترط مسبقاً أولاً، الاستعداد لقبول أن هناك طرقًا أخرى ممكنة لرؤية العالم غير طرقنا نحن، وأن هذه الطرق قد تكون صحيحة أو متحيّزة بنفس القدر؛ ثانيا، الاستعداد لوضع نفسنا مكان شخص آخر ومحاولة رؤية العالم كما يراه هو أو هي، أي ممارسة التعاطف.

إذاً، إنّ تعدّد المناظير في تدريس التاريخ يشير إلى طريقة في واستعداد لرؤية الأحداث التاريخيّة والشخصيّات والتطوّرات والثقافات والمجتمعات من وجهات نظر مختلفة من خلال الاعتماد على الخطوات والعمليّات الأساسيّة في علم التاريخ «الطريقة التاريخيّة».

يتطلب استكشاف المناظير المتعدّدة:

1. إدخال المصادر التي تعكس التعدّد والتنوّع في تفسير الحدث التاريخيّ. وبذلك، تساعد مقاربة المناظير المتعدّدة في صفوف التاريخ على تطوير مهارات البحث من خلال استخدام المصادر المتنوّعة. يحرص المعلّمون على التأكد من أن المصادر المستخدمة لدراسة حدث ما تأتي بمناظير متنوّعة، وأنّها تأتي من زمن واحد. يتفحّص المتعلمون المصادر ويظهرون الإختلاف في المناظير ويحاولون تفسير هذا الاختلاف وما ينتج منه.
2. التعامل مع الروايات التاريخيّة على أنّها متحيّزة ومفتوحة للمُساءلة وقابلة للنقاش.

الموضوع

المصادر واستخدامها في تعليم التاريخ

◄ ما هو؟

تتنوّع المصادر التي يستخدمها المؤرّخون، فمنها ما نجده في المواقع الأثرية، ومنها ما نجده في المكتبات، سجلات النفوس، مراكز البلديات، البيوت، على الانترنت، أو في أيّ مكان آخر.

المصادر تتحوّل إلى أدلّة عندما تساهم في الإجابة عن سؤال بحثي يوجّه استقصاء المؤرّخ.

تتوفّر المصادر التاريخيّة من حولنا، في بيوتنا أحياناً وفي محيطنا، لكن المصادر لا تصبح أدلّة تاريخيّة من تلقاء نفسها إنّما عندما نُسائلها بحثاً عن إجابات تساعدنا في حل مسألة أو الإجابة عن إشكاليّة ما.

تعتبر المصادر كلّ الوثائق واللقى التي أوجدت في الفترة الزمنيّة قيد الدرس والتي لم يتمّ التعديل فيها لاحقاً. الوثيقة في التاريخ تشمل ما تمّ صياغته في فترة زمنيّة في إطار الحياة العامّة (عقد بيع/ رسالة/ فاتورة/ سجل/ مراسلات دبلوماسية ...) وهي عادة مكتوبة لأهداف حياتيّة وعمليّة. هناك 3 أنماط من الوثائق: الكتابيّة/النص + ايكونوغرافيا (اللوحة او الصورة مثلاً) + ما نتج من الحفريّات (النقش...).

المراجع تأخذ المعلومات من المصادر، ثم تقوم بمقارنتها، وتحليلها، ومناقشتها فجمع المعلومات دون تحليلها ومناقشتها غير كاف. ويجب التنبه إلى أنّ المصدر قد تتغيّر حالته، فيصبح مرجعا في مواضع، ومصدرا في أخرى. قد تشمل المراجع نصوصا ورسوماً وأفلاماً.
في تعليم التاريخ، يمكننا إدخال على الأقل أنواع المصادر والمراجع التالية:

مصدر

1- Historical Skills
https://www.historyskills.com/source-criticism/analysis/

رابط للتوسّع

2- How to use Historical Sources, University of Cambridge
https://www.hist.cam.ac.uk/how-use-historical-sources

النصوص:	المستندات الرسميّة:	الخرائط	الصورة	اللقى	التاريخ
- خطاب - قصيدة - مذكرات - رسالة - مقالة علميّة - مقالة صحفيّة	- طوابع - اوراق رسمية - قوانين - سجلات - نفوس - سجلات بلديّة	طوابع: - الخريطة التاريخيّة - الخريطة المرجعيّة - الخط الزمني - الرسم البيانيّ (رسم خطّي، دائري، عمودي، جدول ...)	- الصورة الفوتوغرافيّة - التسجيل الصوتيّ - الفيديو - النتاجات الفنّية (أغاني، رسوم، كاريكاتير، أزياء)	- اللقى - النقوش	- التاريخ الشفهي

◄ لماذا؟

التاريخ علم يقوم على استخدام «الطريقة التاريخيّة» التي تتبع منهجاً علميّاً في بناء التفسيرات التاريخيّة. يستخدم هذا النهج العلمي أثناء البحث لجمع الأدلّة،عند تفحّص الأدلّة وأثناء تقميشها، وعند تحليلها. يعتمد المؤرّخون في تفسيرهم للماضي على المصادر ويحرصون على أن يوفّروا مصادر متعدّدة ومتنوّعة لدعم تفسيراتهم.

التعامل مع مصادر متعدّدة:

- ينمّي عند المتعلّمين/ات مهارات البحث والتقصّي والتحليل وكيفيّة بناء التفسيرات.
- يساعدهم/نّ على مقاربة المناظير المتعدّدة وفهم تعدّد الروايات.
- يُبعدهم عن السطحيّة والتبسيط، وهما ينافيان طبيعة التاريخ، فالتاريخ إشكاليّ تحليليّ عميق.

يحميهم من الوقوع فريسة لخطابات ورسائل أحاديّة أو إلغائيّة أو ضيّقة قد تظهر في الإعلام أو على وسائل التواصل أو في أيّ منبر آخر، ويساعدهم في السعي للدقّة والموثوقيّة عند جمع المعلومات ولتكوين فكرة أعمق عن أيّ موضوع يقاربونه في حياتهم الواقعية.

◄ كيف؟

أسئلة وأسئلة ...

- عندما نتعامل مع المصادر ، نبدأ بالنظر بعناية إلى المصدر الموجود أمامنا، ونطرح السؤال البديهي: «ما هذا؟»
بمعنى آخر ، ما هو نوع المصدر الذي لدينا هنا؟ إذا كانت وثيقة مكتوبة ، فهل هي ذكريات شخصيّة أم تقرير رسميّ، أم رسالة أم رواية تاريخيّة، أم مقالة صحفيّة؟
أو إذا كانت صورة، فهل هي رسم كاريكاتوريّ ساخر أم بورتريه كبير، أم نقش رخيص أم لوحة زيتية فخمة؟
- ولكن علينا أيضاً أن نطرح عددًا من الأسئلة المهمّة الأخرى. غالبًا ما يساعدنا أن نفكّر في كيف تم إنتاج المصدر في الأصل والشخص أو الأشخاص الذين أنتجوه: من هم؟ أين كانوا؟ في أيّة ظروف؟ لمن أنتجوا هذا النص أو الشيء، ولماذا؟

من خلال طرح هذه الأسئلة، يمكننا البدء في فهم المصدر والتفكير في كيف سنحوّله إلى دليل تاريخي مفيد.

استخدام المصادر

يمرّ المتعلّمون/ات بثلاث مراحل أساسيّة عند استخدام المصادر:

1. تعريف المصدر (6 خطوات)
2. تحليل المصدر (6 مهارات)
3. كتابة نص او فكرة تظهر الفهم و/أو تبني تفسيراً جديدا.

1. التعريف بالمصدر (٦ خطوات)

- ما هذا؟
- من انتجه؟
- من أي ظرف؟
- من أي مكان و زمان؟
- لمن انتجوه؟
- لأي غاية تم إنتاجه؟

2. تحليل المصدر (تقنيّة المهارات الست)

البدء سؤالين أساسيين عند تحليل المصدر: **لماذا وجد هذا المصدر بشكله الحالي؟ ما الذي يخبرنا إيّاه حول الموضوع؟»**

يتطلّب تحليل المصادر من الطلاب:

1. قراءة المصدر بعناية للعثور على المعلومات الصريحة والضمنية التي يوفّرها لهم.
2. إجراء بحث خلفي عن منشئ المصدر.

بعد إكمال هاتين الخطوتين، يمكنك البدء في إظهار فهمهم للميزات الستة للمصادر التاريخيّة، وبناءً على قراءتهم وأبحاثهم الخلفيّة، يجيبون على الأسئلة التالية لكلّ من مهارات التحليل الست.

6 جوانب مهمّة في تحليل المصادر

المعلومات	ما هو المعنى الصريح للمصدر؟ فهم ما هو المعنى الضمني للمصدر؟ تفسير كيف يؤكد هذا المصدر المعلومات من مصدر آخر؟ ربط كيف يتعارض هذا المصدر مع المعلومات الواردة من مصدر آخر؟ تحليل
الأصل	من صنع أو أنشأ هذا المصدر؟ أيّ نوع من المصادر هو؟
الإطار	من أيّ زمن أتى؟ ما هي الأحداث التاريخية التي حدثت في ذلك الوقت والتي تعتبر مهمّة لإنشاء هذا المصدر؟
الفئة المستهدفة	من كانت الفئة المُستهدفة من إنشائه؟
المنظور أو وجهة النظر	ما المنظور أو وجهة النظر التي اعتمدت عند إنشائه؟ (تحليل)
الدافع	ما الهدف من إنشائه؟

3. كتابة نص تحليلي للمصدر

كيف نساعد الطلاب في ذلك؟

بعد أن يتمرّس الطلاب في الخطوة الأولى، ننتقل معهم إلى المرحلة الثانية وهي كتابة نص تحليلي للمصدر.
لا يقتصر ذلك على المتعلّمين/ات الأكبر سنّاً بل من المهمّ أن نبدأ مع الصغار.
نبدأ العمل انطلاقاً من مصدر واحد، ومع الوقت نضيف المصادر ولكلّ منها فقرتها، وصولاً إلى كتابة مقالة تحليليّة لمجموعة من المصادر.

الخطوات التي عليهم/نّ المرور بها:

1. يبدأ الطلاب بتحليل المصدر انطلاقًا ممّا ورد أعلاه (المهارات الست).

2. يستخدمون النموذج التالي:

"هذه الرسالة كتبت من قبل ... لتوثيق ... رحلته إلى ... ولقد كتبها من منظوره كمهاجر قطع البحار ليصل إلى أميركا... ويصف فيها لعائلته تحديّات الرحلة والعذاب الذي مرّ به".

المعلومات	الأصل	الغاية	المنظور	الإطار	الفئة المستهدفة

3. يوظّفون التحليل الذي قاموا به عند كتابة مقالات.

تقنيّة «أممم»

تماماً كالمؤرّخين، يتعلّم التلاميذ كيفيّة توثيق المصادر والمراجع.
يبدأون بطرح أسئلة لتأطير المصدر.

تقنيّة «أممم» مساعدة في ذلك:

أين	نجده؟ (في موقع أثري، مكتبة، في كتاب، في متحف، على الطريق، دائرة حكوميّة، على الإنترنت...)
من	صنعه أو كتبه؟ ولأيّة غاية؟
متى	هل صنع أو كتب في زمن الحدث الذي يتناوله؟
ما	ما هي طبيعته؟

كيف نتناول موثوقيّة المصدر أو المرجع مع المتعلّمين؟ ومصداقيّة المستند؟

1. **الموثوقية:**

في التاريخ، من النادر أن نكون متأكدين تمامًا من أنّ المصادر موثوقة بنسبة 100٪.
لذلك، عندما نتحدث عن موثوقيّة المصادر، يمكننا التحدث من حيث «درجات الموثوقية».
بصورة عامّة، نعتمد على أكثر من معيار منها أصل المصدر، الإطار الزمانيّ والمكانيّ له، قربه أو بعده عن الحدث، المنظار الذي يقدّمه، الغاية منه، وربما من المُستهدف به. وتقوى موثوقيّة مصدر ما بمدى استشهاد المصادر الموثوقة الأخرى به.
عندما ينظر التلاميذ في موثوقيّة المستند،

- يتأكدون من مدى معاصرة «المصدر» للحدث قيد الدرس. كلما كان أقرب إليه زمنياً ومكانيّاً، كلّما ازدادت موثوقيّته.
- يبحثون عن أيّة معلومات تدلّهم عن الذي كتبه أو صنعه، وعلام استند في ذلك. تزداد الموثوقية بحسب موقع هذا الشخص (أو المجموعة) وتأثيره/ها في الحدث.

2. **المصداقيّة:**

يقابلون المستند مع مصادر أو مراجع أخرى وينظرون في التقاطع بينها. كلّ ما ازداد التقاطع، كل ما ازدادت المصداقيّة.

الموضوع

التوثيق وأهميّته في تدريس التاريخ

ما هو؟

التوثيق كان وما يزال وسيلة لحفظ الأحداث وما يرتبط بها. وهو أساسي في علم التاريخ، كونه سجل للأحداث وعادات الشعوب وتقاليدها، يعكس ماضيها ويترجم حاضرها، على الرّغم من تباين الأزمنة والأمكنة والمستوى المعرفي لها.

تدريجيًا أصبح علم التوثيق مرتبط ارتباطا واسعا بمختلف الجوانب الحضارية، وعلى علاقة بالعلوم المختلفة. يشيع اليوم استخدامه في المجالات شتى كالقانون والدراسات التاريخيّة والأدبيّة والاجتماعيّة والعلميّة والطبيّة وفي علوم التربية وعلم النفس وعلم اللغة والاتصال وغيرها.

ومع انتشار وسائل التكنولوجيا، باتت المواد الوثائقيّة من أفلام وإرشيف صحفي، وصور مادة خصبة تزيد من الإهتمام بالتاريخ. ولقد تحوّل الإهتمام من تاريخ الحكّام أو مدحهم وتمجيدهم أو حتى تمجيد الدولة، إلى اهتمام بأحوال المجتمعات الماضية وانعكاسه على الحياة الحاضرة، وتطوّر الإنسان ومنجزاته منذ الحضارات القديمة وكيف أثّرت هذه الإنجازات على الحاضر. تساهم الأرشيفات الرقميّة في توثيق التاريخ وجعله متاحاً للأجيال الجديدة من دون تدخّل أو سيطرة لسرديّات مُثقلة سياسيّاً، ويتمّ هذا النوع من التوثيق في معظم الأحيان موضوعاتيّاً ويقدّم السياق الواسع للأحداث دون الاكتفاء بتسلسلها الزمني.

أنماط للتوثيق:

- **التوثيق الكتابي:** ويعدّ من أهم أنماط التوثيق والتي تتمثّل في المخطوطات والمطبوعات والصحف والتقارير والبيانات والمذكّرات والكتب.

مصدر

1- عبد الحافظ، محمود (2022) «مشروعات التوثيق الرقمي ومستقبل التوثيق في العالم العربي»، مجلة آراء حول الخليج، العدد 173، مركز الخليج للأبحاث.
https://araa.sa/index.php?option=com_content&view=article&id=6061:2022-04-25-12-41-44&catid=4547&Itemid=172

2- القصير، خديجة. «أهميّة التوثيق الإعلامي ودوره في الحفاظ على التاريخ من التحريف»، مجلّة الدراسات الإعلاميّة، المركز الديمقراطي العربي، العدد 16، آب 2016،
https://democraticac.de/wp-content/uploads/2021/08/%D9%85%D8%AC%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%AF%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%A7%D8%AF%D8%B3-%D8%B9%D8%B4%D8%B1-%D8%A2%D8%A8-%E2%80%93-%D8%A3%D8%BA%D8%B3%D8%B7%D8%B3-2021.pdf

- **التوثيق التصويري:** مثل الرسم بالزيت او الفحم أو النقش على الاحجار والصور الشمسيّة او السينمائيّة او التلفازيّة.
- **التوثيق المرئيّ أو السمعيّ:** مثل التسجيلات الصوتيّة او الاذاعيّة أو تسجيل إسطواني أو فيديوهات أو شريط سينمائي ناطق وغيرها...
- **التوثيق الرقمي:** مع توسّع استخدام الإنترنت، برزت أهميّة العمليّات الرقميّة في مجال التوثيق لما توفّره من سرعة في الوصول إلى المستندات، والقدرة على تعديل معطياتها، ومقابلة المستندات ببعضها أينما وُجدت.

◄ لماذا؟

إنّ التوثيق وتأريخ الأحداث لا يقلّان أهميّة عن كتابة التاريخ، بل هما جزء لا يتجزأ وشكل جديد من أشكال الكتابة والتدوين والأرشفة. كما أنّ التوثيق سيمثّل لاحقًا مصدرًا خصبًا لدراسة وتحليل تاريخنا الحاضر، ويحدّ من تدخل جهات راغبة بتحريفه وردعهم عن فرض سرديّاتهم من خلال توفير أدلّة واضحة وصريحة.

التوثيق:

- هو الرّكيزة التي يعتمد عليها الباحثون في البحث عن الحقائق،
- يساعدنا على الإستدلال عن مدى التّطور الذي حصل في المجتمع في جميع مفاصل حركته في ذلك الزمن الماضي،
- وسيلة غير مباشرة ،لتبادل المعلومات بين شعوب العالم،
- ويساعد في الحفاظ على التراث من التدمير أو النسيان.
- يحفظ ذاكرة الشعوب، لا سيّما توثيق التاريخ الشفهي

◄ كيف؟

ينبض التاريخ بالحياة عندما يتعلّم التلاميذ فن وأهمية الحفاظ على التاريخ والمشاركة في صنعه.

لا يقتصر التوثيق على عمل المؤسّسات، بل يبدأ كعمل فرديّ حين يحرص الأفراد على توثيق وتثبيت اللّحظات والوقائع والمواقف والمشاعر التي يعيشونها في حياتهم الخاصّة أو يشاهدونها في حياة مجتمعهم. وقد

ساعدت الوسائط الرقميّة في الإحاطة بكلّ ظواهر المعاش الإنسانيّ، وبات التوثيق يتمّ بالتاريخ المحدّد وفي اليوم والساعة نفسيهما بعيداً عن الإجتهادات. ومع تعلّق التلاميذ بهذه الوسائط صار كلّ منهم يمتلك هاتفا خلويّا بمثابة موثّق. لا بد من استثمار هذه الوسائط لتوفّر لاحقا مصادر تاريخيّة تساعد المؤرخين في عملهم، كما لمساعدة الطلاب أنفسهم في دراسة تاريخ حياتهم والمراحل التي مرّوا بها كما والاستفادة منها في مسارهم المهنيّ .

كيف يُمكن تعزيز هذه المهارة في صفوف التاريخ؟

- **الحرص على توثيق كلّ المستندات المُستخدمة في التعليم**، أيّ مصدر أو مرجع إن كان نصّاً أو صورة فوتوغرافيّة أو موقع إلكتروني أو غير ذلك كثيراً ما يستخدم المعلّمون مستندات غير موثّقة ويعتبرونها مصادر تاريخيّة وهذا توجّه خطير جداً لا سيّما في تعليم التاريخ.

- **تعليم الطلاب كيفيّة توثيق المستند قبل اعتماده كدليل** (راجع موضوع «استخدام المصادر» في هذا الدليل)، وجعل ذلك جزءًا من أيّ تقييم نقوم به. وذلك، لنّ حماية الملكية الفكرية واجب، ثانيّاً لأنّ خلال مسار التوثيق نحدّد مدى موثوقيّة ومصداقية المستند. وهذه مهارة أساسيّة يمكنهم/نّ توظيفها في حياتهم المستقبليّة.

- **استخدام وبشكل متكرّر الوثائق على أنواعها** (صور – رسائل – طوابع بريدية – ميداليات – عملات – مسكوكات...) حيث يتفحّصها المتعلّمون/ات ويحدّدون ماهيّتها ويطرحون الأسئلة حولها، ويكتشفون أنّ هذه الوثائق تخبرهم عن حياة أولئك الناس الذين أنشأوها أو شاركوا في أحداث الماضي أو عايشوه، وذلك بصورة لا يمكن لأيّ كتاب أن ينقلها، ويدركون أنّ ما يقومون به من ممارسات وأنشطة مدرسيّة يمكن أن تتحوّل بعد فترة زمنيّة إلى وثائق تاريخيّة.

- **ربط التوثيق بالحياة اليوميّة للمتعلّمين/ات** حيث يبدأ المعلم/ة بالمستندات الوثائق التي يمتلكها التلاميذ أنفسهم أو عائلاتهم مثل شهادة الميلاد أو بطاقة العلامة أو السّجلات المدرسيّة أو صورهم عندما كانوا صغارًا مع عائلاتهم او رفاقهم بالمدرسة أو ايّ سجلات عائلية مثل رخصة قيادة أو إفادة عقاريّة ... ويطلب منهم تحويلها الى معرض في المدرسة مع بعض التعليقات حولها ومن الممكن إشراك كافة المعلمين والمعلّمات والتلاميذ في هذه التعليقات.

- **تشجيع الطلاب على توثيق وأرشفة جوانب من حياتهم اليوميّة**، المدرسيّة أو العائلية أو حياة القرية أو المدينة التي يعيشون فيها أو ربما أبعد من ذلك. يقومون بتسجيل الأحداث والخبرات أو الآراء والمواقف والتعليق عليها، وينظّمون أفكارهم على شكل مذكرات يومية أو سجل. تكمن أهميّة

نتاجهم عند الرجوع إليها بعد فترة من الزمن للتفكّر في التجارب التي مرّوا بها وكيف يتشكّل التاريخ. كما يمكن تمرينهم على ذلك من خلال أنشطة صفيّة يقومون من خلالها بتدوين التفكّر الما وراء المعرفي الذي يقومون به في الصفّ. على سبيل المثال، يمكنهم تدوين الصعوبات التي واجهوها خلال القيام بمهمّة وكيف تعاملوا معها. يسمح لهم ذلك، بإدراك كيفيّة تطوّر فهمهم للتفكير الذي يقومون له والتحكّم به بشكل أفضل.

- **إشراك المتعلّمين في جمع صور لعملات تذكاريّة أو ميداليّات أو طوابع بريديّة وتوثيقها** من خلال تدوين الحكّام الذين صدرت في عهدهم ، الشخصيّات المنقوشة أو المرسومة عليها أو المباني المهمّة أو الرموز الظاهرة عليها، وإقامة معارض في المدرسة أو المشاركة في معارض وطنيّة في هذا المجال. على سبيل المثال، يخبرنا تطوّر شكل العملة اللبنانيّة منذ نشوئها وحتى اليوم الكثير عن تاريخ البلد واقتصاده والرموز المعتمدة في كل مرحلة. ويشكّل متحف مصرف لبنان للنقد معلماً مهمّاً يُمكن زيارته مع الطلّاب.

تعدّ النقود والمسكوكات من أنواع التوثيق سريعة التداول بين الناس كونها وسيلة لتيسير المعاملات الإقتصاديّة، وهي من أهم المصادر التي يعتمد عليها المؤرخون، نظراً لصدقها وعدم تحريفها للوقائع، وتكمن أهميتها في الكشف عن القوة الاقتصاديّة والعلاقات التجارية الدوليّة للمجتمعات، بالإضافة إلى تحديد تواريخ تساعد في الكشف عن أحداث محددة.

- **استخدام الصورة الفوتوغرافيّة لتوثيق الأحداث التي يعيشها المتعلّمون/ات** أنفسهم في المناسبات الخاصّة أو المدرسيّة، وكتابة تعليق حول زمان ومكان الصورة والأشخاص الذين يظهرون فيها، أو لتحليل التغيّرات التي طرأت (لباس – أطعمة – شكل البيوت والطرقات والمواصلات ....). الصورة الفوتوغرافية لها قيمة تاريخيّة لما تحويه من مواد مرئية بإمكانها الحفاظ على حقائق قد غابت عن الذاكرة المتناقلة شفهيًا ولم يذكرها أحد في المصادر المكتوبة، كالعمارة والمواد المستخدمة في البناء، وطريقة بناء البيت، وتقسيماته، ووسائل الانتقال، والملابس وأدوات الزينة والحلي، وغيرها. (يمكن مراجعة موضوع: المرئيّات وأهميتها في هذا الدليل)

الموضوع

التوازن الجندري في تعليم التاريخ

◄ ما هو؟

لا نحتاج أن ننظر من حولنا لنُدرك أنّ المرأة في مختلف المجتمعات تشكّل نصف المجتمع. ندخل إلى صفوف التاريخ وننخرط في تعليم أو تعلّم تاريخ البشريّة في مختلف الأزمان، وماضي مجتمعنا، لكن عندما نحمل المجهر ونُدقّق بحقبات تاريخيّة متعدّدة، نرى واقعاً مختلفاً، فما يدرسه طلابنا هو في الواقع تاريخ نصف البشريّة ونصف مجتمعنا فالمرأة شبه غائبة عنه.

في لبنان، يعكس تعليم التاريخ الذكوريّة السائدة في المجتمع والتي فضلت تاريخيًا الرجال، وربما حتى جعلت وجهات نظر المرأة وتجاربها غير مرئيّة. تشير دراسة أعدتها الباحثتان مهى شعيب ودوللي حنّا الصراف (الوصول إلى الدراسة من خانة الروابط) حجم التهميش والإقصاء الذي يُمارس على المرأة في كتب التاريخ على نحو خاص، وأنّ منهج التاريخ «لا يُعطي المرأة حقها في الظهور لا كمّاً ولا نوعاً»، فإن ظهرت نادراً ما تُظهر في أدوار إيجابيّة وبنّاءة.

من هنا أهميّة البدء باستخدام عدسة جديدة للحظ كيف وأين يحدث التمييز حسب النوع الاجتماعيّ في محتوى المناهج، إن كان انحيازاً لتجارب ووجهات نظر الإناث أو الذكور على حدّ سواء.

◄ لماذا؟

إنّ السعي للتخفيف من عدم التوازن الجندريّ الموجود حاليّاً في تعليم التاريخ أمر مهمّ لنا في ضوء ما ورد في مقدمة الدستور من مساواة بين المواطنات والمواطنين، ومن خلال المادة 7 التي تؤكد على المساواة في الحقوق السياسية والمدنية والواجبات، والتزام

مصدر

1- Hamer, J. „Gender issues in history teaching", Council of Europe,
https://rm.coe.int/1680687d66

رابط للتوسّع

2- شعيب والصراف (2021). «صورة المرأة في مناهج وكتب التاريخ في لبنان: تاريخ من الاقصاء الممنهج ، ورقة منجزة بالتعاون مع الهيئة اللبنانيّة للتاريخ وجمعية كفى.

3- مسارنا فيتطوير تعليم التاريخ، الهيئة اللبنانيّة للتاريخ
https://lahlebanon.org/ar/educational-resources-for-secondary-and-cycle-3-history-teachers-massaruna-fi-taaleem-al-tareekh/

4- Gender Lens, Rutgers Eagelton Institute of Politics, Teach a Girl to Lead project
https://tag.rutgers.edu/teaching-toolbox/gender-lens/

لبنان بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، والمواثيق الدوليّة. يلعب تعليم التاريخ دوراً مهمّا في كسر الصورة النمطيّة للمرأة وإظهار التوازن في المجتمع، لا سيّما من خلال تعزيز التاريخ الاجتماعيّ، والاقتصادي، والثقافي، والحقوقي، كما الإضاءة على قضايا التميّز عبر التاريخ. وذلك، لبناء مجتمع أكثر تماسكاً ووطناً يتشارك كلّ مواطنوه ومواطناته بالحقوق كما بالمسؤوليات.

◄ كيف؟

أولاً علينا أن نبدأ!

نأخذ بعين الإعتبار أنّ:

1. هناك فرق جوهري في الاهتمامات والكفاءات بين البنات والصبيان، وتختلف المواضيع التاريخيّة التي تجذبهم ويتفاعلون معها بطرق مختلفة. تشير دراسة أنّه بينما الصبيان أكثر اهتماماً بالحروب والمعارك والعنف، يبدو أنّ البنات أكثر اهتماماً بالتاريخ الأقل عنفاً كتاريخ الناس العاديين، والفنون، والعلاقات، الأفكار ...

   ما ينبغي القيام به هو الاعتراف بهذه الفوارق وتأمين ما يكفي للإهتمام بالتاريخ من قبل البنات والصبيان على حدّ سواء والتمتّع بصفوف التاريخ.

2. لا يزال ظهور النساء في تعليم التاريخ رمزيّاً وتسوده النمطيّة. فعلى ما يبدو تظهر النساء في منهجنا بأدوار تابعة. فالمرأة هي غالباً أخت أو أمّ أو زوجة، وفي بعض الأحيان تتم الإضاءة على دور نضالي لها، لكن إجمالاً يبدو ظهورها نادراً وقليلاً ما يتم تناول أدوارها المختلفة في المجتمعات أو قضاياها.
   ما ينبغي القيام به هو كسر هذا الخلل في التوازن وإدخال محتوى تاريخيّ يُظهر المرأة في أدوار متنوّعة، وذلك ممكن من خلال استخدام مصادر أوليّة أو ثانوية تلحظ منظار المرأة في مختلف المجالات. ممكن الإستعانة هنا بدليل «مسارنا في تطوير تعليم التاريخ» (الوصول إلى الدليل في خانة المصادر).

3. لا يزال هناك نقص في الموارد التعليميّة المُمكن أن تساعد المعلّمين والمعلّمات على سدّ الثغرة وإظهار المرأة بشكل أفضل في تعليم التاريخ.
   لذا، من المهمّ أن يبدأ المعلمون/ات بتطوير هكذا موارد ونشرها بما يتيحها للجميع. ويمكن لدورات التدريب أن تؤمّن فسحات تساعدهم/نّ في ذلك.

ثانياً، نعتمد أكثر من مسار لتعزيز صورة المرأة في تعليم التاريخ، ومنها:

- **اعتماد عدسة جندريّة عند دراسة أيّ موضوع:** أين تظهر المرأة هنا؟ ما كان دور النساء في تلك الحقبة؟ ماذا نعرف عنهنّ؟
يمكن الانطلاق من هذه الأسئلة لإطلاق مسارات بحثية وفتح نقاشات في الصف.

- **إدخال مصادر إضافيّة** في الأنشطة التعلّميّة تُبرز صورة المرأة ودورها في المراحل والأحداث التاريخيّة التي يتمّ تدريسها. على سبيل المثال، «ما كان يشغل النساء في مرحلة الإمارة؟»، «ما الدور الذي لعبته النساء في ظل الحكم العسكري المباشر في مرحلة الحرب العالمية الكبرى؟»، «كيف ساهمت النساء في تطوير التعليم في لبنان؟»، «أين نجد النساء في حدث الأستقلال؟»

- **الإضاءة على قضايا المرأة** في مجتمعنا وتحليل الماضي لفهمها وإظهار أشكال التمييز الذي واجهته عبر التاريخ. ويمكن أن تشكّل هذه القضايا ملفّات أو أنشطة خاصّة تضاف إلى المقرّر. على سبيل المثال، «كيف تغيّرت حقوق المرأة العاملة في لبنان منذ الإستقلال؟»، «لماذا لا نرى الكثير من النساء في مجلس النوّاب؟»، «أيّ أدوار اقتصديّة تلعبها المرأة في مجتمعنا؟»

ثالثاً، نتذكّر أهميّة:

- **اختيار مصادر تعزّز التوازن:** بذل الجهد لتوفير مصادر تساعد في تعزيز صورة المرأة في تعليم التاريخ، من حيث كميّة ظهورها ومن حيث الأدوار التي يتمّ إبرازها، بحيث تكون أدواراً تعكس حقيقة دورها عبر التاريخ في مختلف المجالات.

- **استخدام لغة خالية من التمييز:** اللغة العربيّة تميّز بين الذكر والأنثى ومن الصعوبة أن نستخدم لغة حياديّة، لكن يُمكننا السعي للتوجه إلى الإناث كما الذكور عند مخاطبة مجموع الصف.

- **توظيف ملائم للغة الجسد:** التنبّه إلى الرسائل التي تحملها لغة الجسد، القرب والبعد عن المتعلّمين، توزيع النظر على الإناث والذكور بشكل متوازن.
- **تأمين فرص المشاركة المتساوية:** التنبّه إلى الإصغاء جيّداً لما يقولونه، وعدم مقاطعتهم لا سيّما الإناث منهم، وإعطاء الإناث والذكور فرص متساوية في طرح الأسئلة.

مصادر تعزز التوازن

لغة خالية من التمييز

توظيف لغة الجسد

تأمين فرص مشاركة متساوية

الموضوع
التغذية الراجعة

◄ ما هو؟

تتضمّن الفصول التي يُعتمد فيها على التعليم النّشط فسحات يُقيّم فيها الطلاب أعمال زملائهم/ن ويقدّمون لهم/نّ تغذية راجعة. التغذية الراجعة هي المعلومات المقدمة للمتعلّم/ة حول أداءه أو أدائها وذلك بناءَ لأهداف التعلّم. ينبغي أن تهدف التغذية الراجعة إلى (وتكون قادرة على إنتاج) تحسين في تعلّم الطلاب. تعمل التغذية الراجعة على إعادة توجيه أو إعادة تركيز تصرفات المتعلّم لتحقيق الهدف، من خلال مواءمة الجهد والنشاط مع النتيجة.

يمكن أن يتعلق الأمر بمخرجات أو نتائج المهمّة، أو السيرورة، أو إدارة المتعلّم/ة لتعلّمه/ها أو تنظيمه/ها الذاتي، أو قد يكون عن المتعلّمين كأفراد (وهو ما يميل إلى أن يكون الأقل فعاليّة).
يمكن للتغذية الراجعة أن تكون شفهيّة أو مكتوبة أو من خلال التكنولوجيا. يمكن أن تأتي من المعلّم /ة أو المدرّب/ة أو من الأقران.

◄ لماذا؟

التّغذية الرّاجعة تساعد المتعلّم في تقييم أدائه وتوجيه مساره التعلّميّ من خلال الإشارة إلى مجالات النموّ والتحسين عندهم وفتح فرص جديدة للتعلّم المستقبليّ. لا تنحصر التّغذية الرّاجعة بمرحلة الدراسة بل هي مهارة يحملها معه المتعلّم/ة تفيده في حياته العمليّة والعائليّة والمجتمعيّة، ويمكن تطويرها من خلال فصول التّاريخ الناشطة.

تُعدّ التغذية الراجعة من أهمّ العوامل المُؤثّرة في عمليّة التعلّم فهي:

- تزيد ثقة المُتعلّم بصحّة نتائج تعلّمه، كما تُوحّد جوانب العمليّة التعليميّة - التعلّميّة وتجعلها أكثر عُمقاً.

مصدر

1- "Feedback: Very high impact for very low cost based on extensive evidence", Education Endowment Foundations, UK
https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback#:~:text=What%20is%20it%3F-,Feedback%20is%20information%20given%20to%20the%20learner%20about%20the%20learner's,and%20activity%20with%20an%20outcome.

رابط للتوسّع

2- «ما هي التغذية الراجعة؟»، موقع معهد تطوير الذات،
https://www.tathwir.com/2023/05/corrective-feedback.html

3- «التغذية الراجعة المبرمجة» ، موقع تعليم جديد
https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%BA%D8%B0%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A7%D8%AC%D8%B9%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A8%D8%B1%D9%85%D8%AC%D8%A9

- تسمح للمعلّم والمتعلّم بتكييف سلوكهما بما يتناسب مع كلٍّ منهما، فيصبح التّفاعل بينهما أكثر إيجابيّة وتحقيقاً للأهداف المَرجُوّة من العمليّة التعليميّة.
- تنمّي التفكير النقدي عن المتعلّمين بحيث يتمرّسون في تقييم أيّ عمل من خلال عناصر ومؤشرات محددة يقومون موازنتها (منها الموارد المتوفّرة، الوقت المعطى، وضوح التعليمات، التزام المُنتج بالتعليمات المعطاة، ديناميكيّة العمل ...).
- تسمح للمتعلّمين بمراجعة النتاج المُقدّم وتصحيحه أو تحسينه ليكون على مستوى أفضل.

◄ كيف؟

يوجد طرق عديدة لإعطاء التغذية الراجعة.

أثبتت العديد من الدراسات التأثير الإيجابيّ للتغذية الراجعة على التعلّم. لكنّها تُحذر أيضاً من التأثيرات السلبيّة. تكون التغذية الراجعة فعّالة عندما تأتي من الأقران، أو عبر تطبيقات إلكترونيّة، لكنّها أكثر فعاليّة عندما تأتي من المعلّم/ة. كما تظهر الدراسات أن التغذية الراجعة الشفهيّة قد تكون أكثر تأثيراً من التغذية الكتابيّة، وأنّها أكثر تأثيراً في تعلّم الأطفال الأقل تحصيلاً أو من يواجهون صعوبات.

التغذية الراجعة الإيجابيّة.

من المهمّ أيضاً إعطاء التغذية الراجعة عندما تكون الأمور صحيحة أو ناجحة وأن لا تقتصر على «التصحيح» والتصويب. إن للتغذية الراجعة الإيجابية أثر كبير في تعزيز الثقة بالنفس والميل إلى العمق ورفع التعلّم إلى مستويات عليا.

كما أنّ التغذية الراجعة النوعيّة هي ما يُصوّب على المهمّة المُعطاة والموضوع واستراتيجيّات التنظيم الذاتي. وينطبق ذلك في تعليم الكبار وتعليم الصغار، ومن دون شك، تعتمد التغذية الراجعة الفعالة على التقييم التكويني المُستمر مما يساعد المعلّم/ة على اكتشاف ما يجب العمل على تصويبه، والمهم هنا أن يكون المتعلّم/ة جزءاً من سيرورة التحسّن.

التغذية الراجعة بين الأقران.

يتمّ التركيز على التّغذية الرّاجعة الإيجابيّة، بحيث يتعلّم التّلاميذ أن يثمّنوا أعمال أو أفكار غيرهم، فنبني عندهم الإحترام والتّقدير للأخرين ونبني بينهم الثّقة. على سبيل المثال: يمكن أن يُطلب من المجموعات تقييم أعمال المجموعات الأخرى بالإجابة عن التّالي «أفضل ما في هذا العمل هو التّالي ...»، أو «أعجبنا في نتاجكم أنّكم قمتم بـ....» وبهذا يتمّ التركيز على الإيجابيّ من ناحية لإكسابهم هذا الميل (إلى الإيجابيّة)، ومن ناحية أخرى لتعزيز البيئة الآمنة في الصف وهي خطوة أساسيّة يجب تعزيزها قبل الخوض في تناول إشكاليّات معقدّة .

التغذية الراجعة بين المُعلّم/ة والمُتعلّم/ة

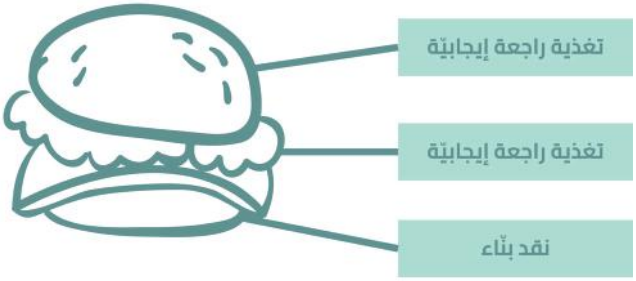
تكون التغذية الراجعة أيضاً في العلاقة بين المعلّم/ة والمتعلّمين إن كانوا طلاباً أو أساتذة متدرّبين. ويُقصد بها مجموع المعلومات التي تُقدّم إلى المُتلقّي أو المُتدرّب وتهدف إلى تعديل الأداء في المهارة التي يؤدّيها ليصل إلى درجة الأداء الأمثَل للمهارة نفسها. تساهم هذه المعلومات الراجعة، التي تكون شفويّةً أو غير شفويّةٍ، لِمُرسلها أن يعرِف إذا استُقبِلت رسالته، وكيف فهِمها المُستقبِل، فهي إشارات يتلقّاها الشّخص تُعبِّر عن نتائج سلوكه، سواءً كان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ بحيث تُتيح له معرفة أثر سلوكه ونتائجه. كما يُقدّم المتعلّم تغذية راجعة إلى المعلّم/ة أو المدرّب/ة تساعد في تقييم الأداء والمسار وملاءمة محتوى التعليم. كما تساعد في الإضاءة على حاجات المتعلّمين وفتح مسارات جديدة.

يمكن للمعلمين تنفيذ مجموعة من الممارسات والاستراتيجيات التي تضمن أن تكون التغذية الراجعة للطلاب متعمدة ومخططة وتركز على غايات التّعلم ومعايير النجاح.

نتذكّر أهميّة...
- تقديم تغذية راجعة فعّالة في الوقت المناسب
- تقديم التّغذية الرّاجعة أثناء التعلّم وكذلك في نهاية المهمّة

تكثر المواقع الإلكترونيّة التي تقدّم نماذج عن أساليب التغذية الراجعة. ومن المستحسن للمعلّم/ة أو المدرّب/ة الاطلاع عليها واختيار ما يناسب الوضعية التي يتم العمل من خلالها. نقدّم هنا بعض النماذج التي تناسب في تعليم الصغار والكبار.

«الشطيرة» أو «الهامبرغر»



يسمح أسلوب «الشطيرة» أو «الهامبرغر» بإعطاء تغذية راجعة خلال المحادثات الصعبة، حيث يتمّ المزج بين التغذية الراجعة الإيجابيّة والتغذية الراجعة السلبيّة.

يقدم المُرسل:

- فكرة ناقدة تظهر ما يمكن تحسينه في النتاج/العمل
- فكرتين ايجابيتين تثمنان ما هو جيّد في النتاج /العمل

تأتي الفكرة الناقدة محصورة بين الاثنتين الإيجابيّتين، مما يخفف من وطأة النقد.

لهذا الأسلوب إيجابيات وسلبيات أهمّها أنّه:

- يساهم في التخفيف من حدّة الانتقادات القاسية بوضعها بين إيجابيّتين.
- يسمح ببناء استعداد تقبل المتعلّمين النقد.
- ينهي المحادثة بملاحظة إيجابية ما يساعد في إبقاء فسحة النقاش آمنة.
- يساعد الأشخاص الذين يجدون صعوبة في إبداء رأي مباشر بأنّ يقدّموا رأيهم.

لكنّ بعض السلبيّات التي تمّ تحديدها هي أنّ:

- تضمين الإيجابيات قد يؤدّي إلى تقويض النقد المتضمّن، مما يجعل هذا النقد غير فعال.
- عدم تأثر المتلقّي بالنقد الإيجابيّ لأنّه يتوقّع ما سيأتي بعده.
- العمل قد يكون ممتازاً ولا عيب فيه، فيضطرّ المُرسل أن يأتي بفكرة سلبيّة.
- المتلّقي يمكن ألّا يفهم بوضوح ما هي التغيّرات المطلوبة لتحسين العمل.
- ومع ذلك، يبقى هذا الأسلوب مناسباً في وضعيات عديدة، ومن هنا أهميّة تهيئة التلاميذ لإعطاء نقد سلبي من خلال الأسئلة التالية:
- هل النقد الذي أقدّمه هو فعلاً نقد بنّاء؟
- ما الغرض من تقديم هذا النقد السلبي؟
- هل حدّدت أمرين إيجابيّين قبل أن أشرع بتقديم نقد سلبي؟
- هل استخدمت كلمات مناسبة لتقديم النقد السلبي؟

يمكن قراءة المزيد من خلال الرابط التالي:

https://www.findlay.edu/blog/feedback-sandwich-approach

إسـأل - أخبر – إسأل (Ask Tell Ask)

نموذج التعليقات هذا مشـابه لنموذج الملاحظات التقليدي لأنه يتكون من ثلاثة أجزاء. يتم البدء بسـؤال للمتعلّم/ة عن مدخلاته/ها أو عمله/ها، ثمّ تتمّ مشـاركة انطباعات المعلّم/ة، ومن بعدها يُطرح السـؤال على المتعلّم/ة لاقتراح خطوات التحسين.

ويجـري من خلال 3 خطوات بحيث:

1. يسـأل المعلّم الأطفال عن تصوراتهم حول نقاط القوة عندهم والتحديات التي يواجهونها.
   - «ما الذي سار بشكل جيد ...». أخبر «هذا ما أعتقد أنه سار بشكل جيد.»
   - «ما الذي يمكن تحسينه؟ ... أخبر «هذا ما أعتقد أنه يمكن تحسينه.»
2. يخبرهـم عن انطباعاته مدّعمة بملاحظات وأمثلة محددة.
   - تحديد نقاط القوة الخاصة بكلّ متعلّم/ة.
   - تحديد مجالات التحسين.
   - تناول سير العمل في سياق الفريق
   - مهارات التواصل
   - العملية والسلوك (المعرفة أو طريقة استخدامهم للمعرفة؛ تطبيق المعرفة).
   - المعرفة الخلفية
3. يسألهم عمّا يمكن تحسينه وكيف ستبدو خطة تعلّمهم.

يسـتخدم في تعليم الصغار كما خلال مشاغل تدريب المعلّمين.

أهـمّ نقاط القوّة في هذا النموذج أنه:

- يركز على الفرد،
- يعزز مهارات التقييم الذاتي للأفراد،
- يزيد من المساءلة الشخصية،
- يمنح الميسّرين نظرة ثاقبة للتصوّرات الشخصيّة للأداء، ويشجّعهم على تقديم ملاحظات محددة.
- يمكن استخدامه عبر مجموعة متنوعة من المواقف.

يمكـن قراءة المزيد من خلال الرابط التالي:

https://meds.queensu.ca/ugme-blog/archives/229

نجمتـان وأمنية أو 3 نجوم وأمنية

أسـلوب سهلّ مرح وسريع لمشاركة التغذية الراجعة.

يشـارك المتعلّمون جانبين إيجابيين للعمل أو الموقف أو السـلوك، ثم يعبّرون عن أمنية تمثّل ما يمكن القيام به في المرّة القادمة من أجل تحسـين جانب من جوانب العمل أو السلوك.

من حيث الإيجابيّات:

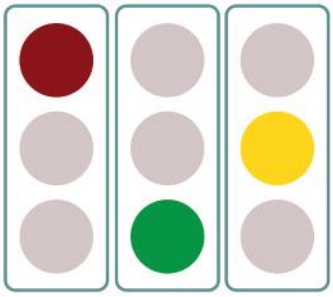
- يتمّ التركيز السـلوك والنتائج بدلاً من الشخص.
- يساعد على التحسّن.
- بعيد عن النقد بحيث يأتي كأمنية ويسـاعد في وضع خطة للتحسّن على شـكل خطوة واحدة واضحة محدّدة وقابلة للتّنفيذ.
- يبدأ بعنصرين من المديح (وكلّنا نحب أن نسمع ذلك) ثم تقوم بتأطير النقد في شكل «أتمنى» بدلاً من شكل «يجب عليك». بهذه الطريقة سيتم الإصغاء للخطأ في النهاية ولن يضيع بين الإيجابيّات.

لكـن هـذا الأسـلوب لا يسـمح للفـرد بالتفكـير فـي عملـه وهـذه فرصـة ضائعـة لتطويـر مهـارات التفكـير الذاتـي النقـدي. ليـس مـن الـضرورة القـول كـم يتفاعـل معـه الأطفـال خاصّـة الصغـار منهـم.

يمكـن قراءة المزيد من خلال الرابطين التاليين:

https://www.lifehack.org/articles/communication/great-way-give-feedback-two-stars-and-wish.html
https://www.assessmentforlearning.edu.au/professional_learning/peer_feedback/peer_strategies_enhance.html

إشارات المرور



تُستخدم هذه الاستراتيجية بشكل أفضل في العمل الجاريّ أو أثناء مراقبة سلوك معيّن. ويمكن استخدامها لإعطاء تغذية راجعة حول العمل النهائي.
يتمّ تشجيع الأفراد على فعل المزيد مما يحسنون القيام به وعلى موازنة بعض التحسينات التي تقدم بشكل إشارات.

يمكن للميسّرين والأقران استخدام:

- الضوء الأخضر (باستخدام قلم تمييز أخضر أو ورقة خضراء أو شيء أخضر) للإشارة إلى مكان تحقّق معايير النجاح.
- على سبيل المثال، أثناء التقديم الشفوي، قد يشير الضوء الأخضر إلى أن كلّ شيء كان واضحاً.
- الضوء البرتقالي يشير إلى أنّ التحسين مطلوب في العمل أو السلوك.
- في غالب الأحيان لا يتمّ استخدام الإشارة الحمراء للحفاظ على الأمان. لكنّ ممكن إضافتها مثلاً لإيقاف العمل وإعادة تصويبه، وهنا ترفق الإشارة بتغذية راجعة شفوية أو مكتوبة.

من إيجابيّات هذا الأسلوب:

- سريع لأنّ التّغذية الراجعة فوريّة
- السماح للشخص بتحديد مستوى نجاحه
- تجنب ردود الفعل الدفاعية
- يسمح للناس بالتوقف والتفكير فيما يفعلونه.

لكن أحياناً لا تفهم الإشارات جيّداً فتحتاج الى اضافة تغذية راجعة شفهيّة أو كتابيّة.

يمكن قراءة المزيد من خلال الرابطين التاليين:

https://www.assessmentforlearning.edu.au/professional_learning/peer_feedback/peer_strategies_enhance.html.
https://www.inc.com/jim-schleckser/how-to-give-feedback-like-a-traffic-light.html

أقسام خاصّة

الموضوع

الفنون في تعليم التاريخ

ما هو؟

تقّدم لنا الفنون أدلّة على كيف كانت الحياة في الماضي. من خلال تحديد ألوان القطعة الفنيّة والمواد المستخدمة لإنشائها والرمزيّة التي تحملها، يمكننا التعرف على الثقافة والفترة الزمنيّة التي أنشأتها. ويمكننا أن نتعلّم ما هو المهمّ بالنسبة لهؤلاء الأشخاص، وكيف أرادوا أن يتمّ تذكر هذه الأهميّة.

فالفنون هي مرآة للثقافة والقيم والمعتقدات لدى الشعوب، وهي تتأثر بالمتغيّرات السياسيّة، الاقتصاديّة، والاجتماعيّة التي ترسم مسارات الشعوب وتحدّد هويتها. انطلاقاً من ذلك، يُمكننا اعتماد الأعمال الفنية (الرسوم والمنحوتات، فن العمارة، الموسيقى والأغنية، المسرح والسينما، والتصوير الفوتوغرافي...) كمصدر من مصادر المعرفة التاريخيّة.

لماذا ندخل الأعمال الفنية إلى دراسة التاريخ؟

هناك غايات عديدة لإدخال الفنون إلى تدريس التاريخ، أهمّها أنّ:

- الأعمال الفنيّة تشكّل انعكاساً صادقاً لحياة الأفراد، وقيمهم، وواقعهم وطموحاتهم خلال مرحلة تاريخيّة معينة. وبالتاليّ تساعدنا في تشكيل صورة أكثر شمولاً للماضي وفهم أكثر عمقاً للحدث التاريخيّ الذي تتمّ معالجته.
- محاكاة الحواس كافّة يساعد على تعزيز القدرة على استرجاع المعلومات واستخدامها بشكل متقن.
- تنويع أنواع المصادر يراعي الاهتمامات المختلفة للمتعلّمين (الذكاءات المتعدّدة).
- تحليل الأعمال الفنيّة يطوّر لدى المتعلّم الحسّ النقديّ والتحليليّ.

مصدر

1- Liz, Ron (2020). "How to Use Art to Teach History: A piece of art can provide a window into a historical time period for students.", Eutopia
https://www.edutopia.org/article/how-use-art-teach-history/

- الربط بين العمل الفنيّ والواقع التاريخيّ الذي يعكسه يُغذّي المعرفة التاريخيّة.
- تطوير مهارات البحث والتدقيق في التفاصيل التي تفضي إلى المعرفة التاريخيّة. وهي مهارات يمكن توظيفها من قبل المتعلّم/ة خارج صف التاريخ وخارج المدرسة.

كيف يمكن ادخال الفنون إلى تعليم التاريخ؟

لا يزال إدخال الفن في تعليم التاريخ جديد علينا في لبنان لاسيّما أن المنهج لم يتجدّد بعد. إنّما وبانتظار إصدار المناهج الوطنيّة الجديدة، من المهمّ لنا أن نتحضّر لما ستحمله من مقاربات جديدة. ومن هنا ضرورة البدء بالتمرّس في التعامل مع الفنون في صفوف التاريخ.

إرشادات مُساعدة للمعلّمين والتربويّين لاستخدام اللوحات الفنّيّة:

1. اختيار القطعة الفنيّة المناسبة:

أ. عند اختيار القطعة الفنيّة، مثلاً لوحة فنيّة، ليقوم الطلاب بفحصها:

ب. نفكّر أولاً كيف سيتم دمج الفن في الدرس. هل النشاط مقدّمة للدرس؟ النشاط الرئيس؟ المصدر مساعد؟

ج. نقدّر مدى درجة إلمام الطلاب بالموضوع أي بمحتوى القطعة الفنيّة.

د. ننظر فيما إذا كان المصدر يُعبّر عن رد فعل تجاه قرار تاريخي، وكيف يُمكننا توظيفه في التأطير لمناقشة حول سبب وجود ردود الفعل هذه لدى الناس واستجابتهم للحدث.

ه. نستكشف مجموعة واسعة من أنواع الوسائط ونأخذ القرار بناء عليها. على سبيل المثال، يمكن أن يشكّل الرسم الكارتوني السياسي نقطة دخول مفيدة للطلاب الذين هم أقل دراية بالفن الجدّي. العمل ثلاثي الأبعاد، مثل النحت، يقدم الكثير من التنوع. الأعمال المجرّدة إلى حدّ كبير قد تكون صعبة الفهم على الطلاب المبتدئين وربما على المعلّمين المبتدئين، فلنبدأ بما هو مقدور عليه ثّمّ ننتقل إلى الأعلى.

و. نُفكّر أيضاً بإستخدام أعمال فنانين من خلفيات مختلفة لإبراز التنوّع في التقنيات وتعدّد المناظير. ونحرص هنا على ألّا نحصر العمل في قطعة واحدة، فالقطع المتعدّدة مفيدة في مساعدة الطلاب على استكشاف كيفية النظر إلى شخص أو حدث تاريخي ومقابلة ذلك لنظرتنا إليه اليوم. نسعى إلى أن تُمثّل القطع وجهات نظر متعدّدة حتى تتاح للطلاب فرصة التعامل مع خيارات الفنانين.

ز. نتذكّر أنّ اختيار الأعمال التي تستخدم العديد من التقنيات الفنية سيسمح بإجراء مناقشة أكثر قوة حول الروابط التي يمكن للطلاب إقامتها بين العمل الفني والتاريخ.

ج. نأخذ بعين الاعتبار المواد التكميليّة التي قد تساعد في التفاعل مع العمل الفني وفهمه. على سبيل المثال، يُمكن أن يستفيد المُتعلّمون من تفسيرات موجودة حول العمل الفني، أو نصوص نقديّة حوله. نستعين بها نحن أيضاً لفهم العمل قبل البدء باستخدامه.

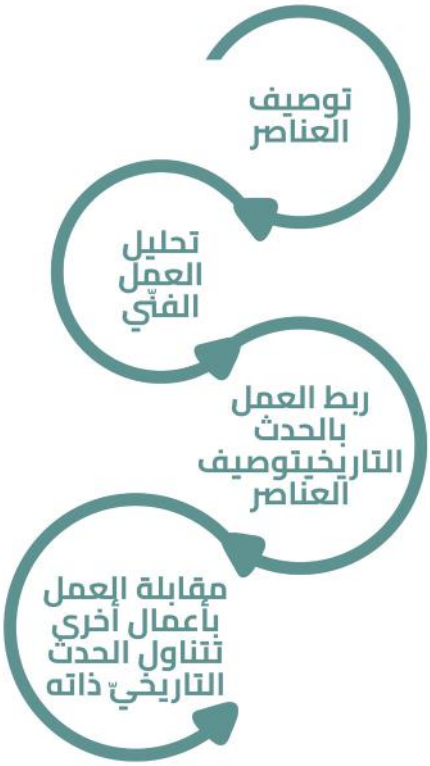
2. تحليل العمل الفني:

للمساعدة في تحليل اللوحة الفنيّة، يتمّ التركيز على العناصر التالية:

- **الألوان:** النظر في الألوان المُستخدمة وما تُعبّر عنه وما المشاعر التي تعكسها لنا حول شخص، حدث أو فكرة يتناولها العمل.
- **الإطار:** ونعني به تفحّص التفكير بإطار الموضوع الرئيس في القطعة الفنيّة. ما الذي يُحيط بالموضوع الرئيس؟ على سبيل المثال، في العمل الذي يتناول حدث إعلان دولة لبنان الكبير، من يظهر إلى جانب الجنرال الفرنسي غورو؟ ومن يظهر بالقرب منهم؟ وماذا يظهر أمامه؟ يُمكن للنقاش أن يكون حول رمزية اظهار المرجعيات الروحية إلى جانب الجنرال غورو، وكيف يُساهم إظهار ناس كثر متنوّعي الملبس في إظهار أن الحدث كان مُرحّباً به من قبل الجميع، وما رمزية السجادة الحمراء ...
- **الرمزية:** تشجيع المتعلّمين على التفكير في حجم العناصر فمنها ما أظهر بحجم أكثر مما هو في الواقع وما رمزية ذلك. على سبيل المثال، تمثال ستالين الذي يُظهره عشرات المرّات أكبر من حجم الإنسان.
- **لُغة الجسد:** النظر في الوضعيّة وتعابير الوجه وما تحمله من معان ومشاعر.
- **الضوء والظلّ:** النظر في كيف يُستخدم الضوء أو الظل لإبراز عنصر في اللوحة.

3. تحويل العمل الفنيّ إلى دليل تاريخي:

الخطوات المُقترحة هنا:



- توفير بعض المعلومات عن الحدث التاريخيّ وارتباط هذه القطعة الفنية به: بعد أن يفهم الطالب التقنيّات المحدّدة المستخدمة في قطعة فنيّة، نبدأ بالإضاءة على كيفيّة ارتباطها بالحدث التاريخيّ، وذلك من خلال مشاركة بعض المعلومات حول الحدث التاريخيّ عندما يبدأ الطلاب مهمتهم. سيتمكن بعض الطلاب من توجيه المناقشة في الاتجاه الذي تريده، بينما يمكن للآخرين الاستفادة من الأسئلة الموجهة للمساعدة في تركيز ملاحظاتهم.
- البدء بالمناقشة مع المتعلّمين: الأسئلة الأساسيّة تشمل : ماذا يُخبرنا هذا العمل الفني عن الفترة الزمنية أو الشخصيّة التي يتناولها؟ كيف أظهر الفنان الحدث/الشخصية؟ ما رأيكم في ذلك؟ ما التقنيات التي استخدمت لنقل وجهات النظر المختلفة؟ ماذا تكشف التقنيات المستخدمة عن الفترة التاريخيّة؟ هل هناك إغفالات في أعمال الفنان تكشف معلومات عن الفترة الزمنية؟ على سبيل المثال، بمجرد أن يفهم الطلاب تقنية التأطير، يمكنهم التفكير في ما يحيط بالموضوع الرئيسي للصورة لإنشاء إطار بدلا من النظر إلى هذه الأجزاء بشكل مستقل دون أي اتصال ببعضها البعض. بعد أن يقوم الطلاب بتقييم اختيارات الفنان، يمكنهم البدء في استجواب دوافع الفنان، ووجهات النظر المعبّر عنها، والحقائق والإغفالات المتعلقة بالحدث نفسه.
- بعد قيام الطلاب بتقييم القطعة الفنيّة والفنان، نطلب منهم النظر في القطعة في سياق الأعمال الأخرى في ذلك الوقت. إن تقديم أمثلة فنيّة متناقضة أخرى من تلك الفترة الزمنية يمكن أن يساعد في تعزيز التعلّم عن تلك الفترة الزمنية. ويمكن اختيار أعمالاً من أنواع مختلفة.

يشمل ادخال الفنون إلى صفوف التاريخ أوجه عديدة, أهمّها:

- تعزيز الثقافة الفنيّة: تحليل عناصر العمل الفني بناء لنوعه
- تعزيز التفكير الإبداعي وتحفيز التعلّم: استخدام الفن من قبل المتعلّمين/ات لتفسير الحدث التاريخيّ (الرسم، والمعجون، والمسرح، والأغنية، والكاريكاتير، والفن الرقمي على أنواعه، وغيرها من الأنواع) وربط الماضي بالحاضر
- إغناء المعرفة التاريخيّة: تحليل العمل الفنّي لتحويله إلى دليل تاريخي

أهمّ أنواع الأعمال الفنيّة التي يمكن استثمارها لتعليم التاريخ

الموضوع

اللعب في تدريس التاريخ

ما هو؟

يلعب اللّعب دورًا أساسيًا في نموّ الأطفال. تشير نظريّة اللعب عمومًا إلى التطوّر المعرفي لدى الأطفال. عندما يلعبون ويمثّلون الأدوار ويوضعون في مواقف متنوّعة لإيجاد حلول، هم يطوّرون مهاراتهم في التفكير والتواصل ويبنون فهمهم للعالم المحيط بهم. من خلال اللّعب الموجه، يمكن للمعلّمين تقديم ألعاب أو أنشطة أو بيئة لعب واستهداف مجالات محدّدة من نموّهم.

لقد بقيت نظريّة «التعلّم المبنيّ على اللعب» لوقت طويل منحصرة في مرحلة الطفولة المبكرة (Piaget 1967 ،Vygotsky's 1962) لكنّ دراسات كثيرة بدأت تتناول التعلّم من خلال اللعب عند الكبار وأظهرت أهميّة اللعب لكل الشرائح العمريّة. (Brown, 2008; Tanis, 2012; Whitton, 2018)

أظهر بياجيه (1962) أنّ الأطفال يتعلّمون خلال مراحل مختلفة من خلال الاستكشاف النّشط وحلّ المشكلات في بيئاتهم، وهي العمليّة التي تمّ وصفها منذ ذلك الحين بأنّها «اللعب». وفقاً لفيغوتوسكي (1967) يسهّل اللعب تطوّر الأطفال الصغار ونموّهم عندما ينخرطون في لعب الأدوار وابتكار مواقف خياليّة. ومن خلال عدّة أبحاث، يبدو أنّ اللعب والمرح بالنسبة للمراهقين يتمحوران حول موقف ما وتجربة إبداعيّة واستكشافيّة وتطبيقيّة ممتعة ومختلفة عن المعتاد.

صحيح أنّ البعض اعتبر أنّ اللعب متناقض مع التعليم النظامي، فاللعب يحتاج إلى فسحة من الحريّة عادة ما تنكمش في الوضعيّات المعتمدة في التعليم النظاميّ (Huizinga, 2014; Singer, 2013) لكنّ مع تقدّم الدراسات بدأ اللعب يأخذ حيّزاً مهماً من تفكير التربويّين، وبدأ تغلغله إلى مختلف المراحل التعليميّة ومن ضمنها التعليم العالي حيث ظهر أن اللعب يساهم مساهمة فاعلة في التعلّم.

مصدر

1- Miller, C. L et al, . Play Theory. Game Based and Adaptive Learning Strategies, Chapter 10, Creative Commons Attribution Non-commercial
https://mlpp.pressbooks.pub/gamebasedlearning/chapter/play-theory/#:~:text=Play%20theory%20generally%20refers%20to,play%2C%20situations%20to%20find%20solutions.

رابط للتوسّع

2- The OT Therapy,
https://www.theottoolbox.com/about-us/

يهدف اعتماد منهجيّة «التعلّم من خلال اللعب» إلى بناء بيئة تعليميّة مركّبة تؤدي إلى انغماس المتعلّم في العمليّة التعلميّة على الصعيد الفكريّ، والعاطفيّ، والاجتماعيّ، والتحفيز الذاتي.

لا يهدف اللعب الى الترفيه عن المتعلّم/ة بل أنّه يساهم في تفعيل المهارات وتعميق التعلّم بما يخدم مخرجات التعلّم.

تعتبر أساليب التدريس المرحة طريقة لدمج تجارب لعب الأطفال مع التعلّم المنهجي، مما يمنح التلاميذ المرونة اللازمة لإيجاد حلول خاصة بهم للمشكلات الموجودة أو المستجدة.

◄ لماذا؟

على الرغم من أنّ نظريّة اللعب تستخدم عمومًا للإشارة إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أنّه توجد أوجه تشابه واضحة بين نظرية اللعب والتعلّم المبني على الألعاب.

اللعب:

- يخلق بيئة تعلّم منخفضة الضغط، ممّا يسمح للفشل بأن يصبح فرصة للتعلّم.
- يخلق الثقة والعلاقات، ويزيد التعاون والتآزر.
- يعزّز اللعب الإبداع والتفكير الابتكاري من خلال حل المشكلات واستخدام استراتيجيّات خياليّة.
- في تجارب تعلّم الكبار، يمكن أن يخلق بيئة من «المرح، والعفويّة، والتواصل، والخفّة، والإبداع، والخيال.
- يتجلّى في أغلب الأحيان في الفصل الدراسي من خلال المخاطرة وسرد القصص والأنشطة البدنية.

تساهم منهجيّة التعلّم من خلال اللعب في دعم التعلّم من خلال:

- تنميّة مروحة من المهارات ومنها الاستكشاف، التحليل، التخطيط، وضع الفرضيّات، حلّ المشكلات، التحليل، التخطيط، التسامح، إدارة الوقت وغيرها من المهارات.
- تعزيز قدرة المتعلّم/ة على التركيز والتفكير بسرعة.
- اكتساب المعارف لا سيّما أن الألعاب تصمّم بما يخدم المخرجات التعليميّة، وهذا جانب مهمّ هنا.
- تنميّة التفاعل العاطفي والاجتماعي، فاللعب كثيراً ما يعتمد على التعاون، والتبادل، والتشارك، وكبح النفس، وتبادل الأدوار ومن خلال ذلك على التواصل واحترام الرأي الآخر والثقة بالنفس.

- تعزيز المهارة الإبداعيّة بحيث يتمّ تجنيد قدرات المتعلّم/ة للعمل بشكل عفويّ واستخراج الطاقة الإبداعيّة.
- تعزيز الفهم والتعبير، فالمتعلّمون يطوّرون من خلال اللعب القدرة على التعبير عن آرائهم وأفكارهم، وتطوير قدراتهم اللغوية.
- توفير فسحة للمرح والتمتّع بالتعلّم وتحفيز المتعلّمين والمتعلّمات على تعميق فهمهم.

كيف يُمكننا استخدام اللعب في تعليم التاريخ؟

لا يزال تعليم التاريخ في لبنان اليوم يعتمد بشكل رئيسي على التلقين ويتمحور حول المعلّم/ة الذي يُشارك الطلاب بالمحوى التاريخيّ ويتوقع منهم معالجته لحفظه.

لإدخال مقاربة التعلّم من خلال اللعب، من المهمّ للمعلّم/ة:

- الاطلاع على هذه المقاربة والنظريات التي تقوم عليها،
- واختيار بعض الألعاب التي توفّرها الأدبيّات والتي تشمل ألعاباً صفيّة حركيّة أو ورقيّة أو ألعاباً إلكترونيّة،
- وتطويعها بما يناسب مخرجات التعلّم المُحدّدة للدرس أو الوحدة التعليميّة التي يتمّ تدريسها.

يُعرَّف التعلّم القائم على اللعب نهج من التعلّم يتكون من أنشطة تفاعليّة مدمجة مع ألعاب ذاتيّة التوجيه تساعد العقول الشابة على بناء أساس متين لمفاهيم العالم الحقيقي. تتمثل ميزة التعلّم القائم على اللعب في أنّه يقدم تجارب تعليميّة مفيدة ومحفزة للعقول الشابة. يمكن للتعلّم المبني على اللعب أن يكون من خلال أنشطة تعلّميّة ييسرّها المعلّم/ة كالألعاب اللوحيّة، والألغاز ، وألعاب الفرز، أو من خلال أنشطة الاستكشاف والتقصّي، أو من خلال أنشطة تعلّميّة تمنح المتعلّمين/ات الحريّة في اتخاذ قراراتهم الخاصّة بشأن ما يلعبون به وكيف يريدون اللعب به. هذا النوع من التعلّم يساعد على تحفيز الطلاب ويعزز مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات.

يوفّر التاريخ مضامين رائعة ومناسبة لإدخال اللعب إلى الصفوف.

بعض الأفكار التي نجحت مع المعلّمين/ات في لبنان:

الألعاب التاريخيّة

يمكن للألعاب التاريخيّة تحويل الروايات والأحداث التاريخيّة إلى تجربة تعلّميّة جذابة. على سبيل المثال، لعبة «مسرحيّة الحرب العالميّة الثانيّة»: البدء بعمليّة «بحث عن المعلومة»، بحيث ترمى بطاقات يحمل كلّ منها فكرة واحدة. الفكرة قد تكون عاملاً مسبّبا للحرب، أو مرحلة من مراحل الحرب، أو أثر أو نتيجة للحرب. كلّ منهم يجد بطاقة ثمّ يشكّلون 3 مجموعات وفق المواضيع الثلاثة. الخطوة الثانية تكون أن يتشاركوا المعلومات ضمن مجموعتهم، وومن ثمّ يصممون سكيتش مسرحيّ مدته 5 دقائق على الأكثر لينقلوا ما اكتشفوه حول موضوعهم، والخطوة الأخيرة هي عرض السكيتش في الصف في جوّ من المرح.

الألعاب اللوحيّة (Board game)

يمكن إنشاء الألعاب اللوحيّة حول مواضيع تاريخيّة محدّدة، وتستخدم لتعلّم الأحداث وتسلسلها. على سبيل المثال، يمكن تصميم لعبة «الحيّة والسلّم» بحيث يكتشف اللاعب/ة في كلّ خانة معلومة جديدة، يقرأها بصوت عال.

العاب المحاكاة

يمكن أن تكون ألعاب المحاكاة وظيفة جيدة في تعليم التاريخ، خاصة عند محاكاة الأحداث والمواقف التاريخيّة.

الألعاب الإلكترونيّة

يمكن استخدام العديد من المنصّات الالكترونيّة لخلق ألعاب أو سباقات يمكن للطلاب أن يبنوها أو يمكن للمدرس أن ينشئها فيتبارى المتعلّمون في ما بينهم. مثالاً ذلك,Kahoot, Nearpod, Wordwall, Sketchup jamboard, وغيرها من المنصات الإلكترونيّة المتوفرة للاستخدام في مجالات التعليم.

نتذكّر أهميّة

- تصويب اللعبة بما يخدم مخرجات التعلّم وأهداف المنهج.
- استخدام اللعب لتعزيز القيم كالتعاون والانفتاح واحترام الآخر والتكافل.
- خلق جوّ من المرح والتحفيز يخدم التعلّم.
- تعزيز التفكير الإبداعي والاستراتيجي.
- تنميّة مهارات متعدّدة ومتنوّعة من خلال اللعبة.

استراتيجيات تندرج تحت التعلم باللعب

استراتيجيات حركية	استراتيجيات التخيل	استراتيجيات التحكم	استراتيجيات الإبداع	استراتيجيات المعرفة
مثل الأركان الأربعة المكعبات الملونة اخفض يدك الحركية البحث عن قرين	مثل قل لي قصة من أنا؟ لعب الأدوار مسرح الدمى	مثل جيكسو Jigsaw الليكو Lego ثبت الإجابة الملاقط	مثل الإنشاد قل ما ارسم ارسم ما أقول	مثل تيك تاك تو البطاقات الملونة المطويات

الموضوع

بين التاريخ والذاكرة

برزت أهميّة العمل على الذاكرة بشكل خاص بعد الحرب العالميّة الثانية وأضحت اليوم مجالاً بحثيّاً غنيّاً لا سيما في إطار النزاعات العنفيّة وما تحمله الذاكرات الجماعيّة وكيف تؤّثر على تحول النزاع وبناء السلام.
وفقاً لبيير نورا إنّ الذاكرة هي الحياة، تحملها دائمًا المجموعات الحيّة، غير واعية لتشوهاتها المتعاقبة، منفتحة على إشكليّة النسيان والتذكّر، متأثّرة بالاستخدامات والتلاعبات التي تطرأ عليها، وبما تتعرّض له من تأخّر طويل أو من عمليات تنشيط مفاجئة. أمّا التاريخ فهو إعادة بناء لما لم يعد موجودًا وهو بناء يبقى إشكالياً وغير مكتمل. الذاكرة هي ظاهرة حاضرة دائمًا، وهي ذات صلة حيّة بالحاضر الأبدي؛ أمّا التاريخ، فهو تمثيل الماضي.

ولأنها عاطفية وساحرة، فإن الذاكرة لا تستوعب إلا التفاصيل التي تعزّزها؛ فهي تتغذى على ذكريات غامضة، متداخلة، خاصّة أو رمزيّة، متأثّرة بجميع عمليات النقل أو الرقابة أو الإسقاطات. أمّا التاريخ، ولأنّه عمليّة فكريّة وعلمانيّة، فيدعو إلى التحليل والخطاب النّقديّ.

الذاكرة بطبيعتها متعدّدة، جماعيّة وجمعيّة وفرديّة. أمّا التاريخ، على العكس من ذلك، فهو ملك للجميع وليس لأحد، مما يمنحه رسالة عالميّة.

وعلى المؤرخ أن يكون حريصا على الذاكرة، فهو الذي يدّعي الموضوعية. يذهب المؤرخ ج. نويرييل في نفس اتجاه بيير نورا. بالنسبة له، الذاكرة تقف إلى جانب التّأثّر، هي مجموعة ذكريات كثيفة. بينما التاريخ يتطلب تحليلًا نقديًا ومسافة من الحدث لا تمتلكه الذكريات. ويوضّح أنّ الذكريات غالبًا ما تكون جزئية وأحادية الجانب، وهو ما لا ينبغي أن يكون عليه التاريخ.

مصدر

1- Pierre Nora (dir.) (1984). « Introduction : Entre Mémoire et Histoire », Les lieux de mémoire. Tome 1, La République, Paris : Gallimard, p. XIX.

رابط للتوسّع

2- 'La différence entre Histoire et Mémoire',
https://www.lesbonsprofs.com/cours/la-difference-entre-histoire-et-memoire/#:~:text=La%20mémoire%20c'est%20ce,du%20présent%20pour%20être%20soudé.

3- "Pierre Nora distingue la mémoire de l'histoire », d.HG, Plateforme d'information et de ressources en histoire-géographie
https://devemyhg.lycee-darchicourt.net/pierre-nora-distingue-la-memoire-de-lhistoire/

4- Devoir de mémoire, Académie de Toulouse,
https://pedagogie.ac-toulouse.fr/cpe-vie-scolaire/devoir-de-memoire

الذاكرة مادة للتاريخ؟

إنّ عدم الثّقة الذي يطوّره المؤرخون تجاه الذكريات لا يبرّر الاستغناء عنها، ويجب أن تكون الذاكرة مادة خام للمؤرخ. يشير عدد من المؤرّخين، في سياق بحثهم في تاريخ القرن العشرين، إلى أنّه لا ينبغي أن نفصل كلّيّاً بين الموضوعيّة والذاتيّة، فالمؤرّخ يضع شخصه في التاريخ الذي يكتبه، وهناك دائمًا عنصر الذاتيّة, ومع ذلك، هناك عمل جدّي يجب القيام به فيما يتعلق بالذكريات. فالذاكرة ليست فقط «تذكّر»، هي أيضاً شكلٌ من أشكال النسيان (م. كونديرا). والمؤرخ موجود لتصحيح السهو والتشويه الذي يشوب لذاكرة، وبالتالي الاعتماد على شهادات عديدة من الذين عايشوا الحدث، شفهيّة كانت أم مكتوبة.

حرب الذاكرات

هناك إشكاليّة كبيرة حول الذاكرة. فمن ناحية، من الضروري معالجة الذاكرة والاعتراف بالذاكرات المتعدّدة، ومن ناحية أخرى، حمل الإعتراف الرسمي بسائر الذاكرات المتنافسة والمتضاربة خطراً كبيراً بأن نصل إلى «حرب بين الذاكرات».

تكمن الخطورة من ناحية في كتابة ذاكرة رسميّة مع ذاكرة وطنيّة تأخذ في الاعتبار جميع فئات الضحايا، ومن ناحية أخرى، في إضفاء الطابع الجمعي على هذه الجماعات أو الفئات التي يشكّل كلّ منها وديعَة لتاريخهم وذاكرتهم الدراميّة، والتي ستكون في وضعية المنافسة في ما بينها. إنّ الوصول إلى التوازن بين الخيارين مهمّ ويحمي من خطر تفكك العقد الاجتماعيّ على إثر هذا التنافس.

◄ لماذا؟

إنّ التاريخ ضروريّ لفهم الماضي، ويقوم على مقاربة علميّة تنظر في دقائق الأمور. أمّا الذاكرة، فهي اساسيّة لفهم الحاضر والتعامل معه بإيجابيّة. من هنا أهميّة العمل على بناء الذاكرة الجماعيّة. لكنّ الأمر ليس بهذه البساطة، لا سيّما في المجتمعات التي تشهد نزاعاً متكرّراً. وحتى الآن، وعلى الرغم من توفّر عدد كبير من الدراسات حول الذاكرة وعلاقة التعليم بها، لا يمكن القول أنّ الأمر محسوم من قبل التربويّين حول المقاربة الفضلى للتعامل مع الذاكرة في صفوف التاريخ.

إنّ الإشكاليّة تكمن في أنّ التاريخ المدرسي يختلف في طبيعته عن علم التاريخ. فالتاريخ المدرسي عادة ما تنقصه درجة التفحّص والتعمّق التي يسعى إليها المؤرّخ، كما أنّه يقدّم في أحسن الأحوال سلّة من المستندات المنتقاة بحذر والتي وكأنّها توحي بأنّها تشمل كلّ الذاكرات المتنافسة. بينما في الواقع، هي تقدّم ما تمّ اختياره من قبل صانعي المناهج وعادة ما تخفي ذاكرات الأقليّات والفئات المهمّشة في المجتمع. ومن ناحية أخرى، إن الدخول بـ»حرب الذاكرات» في الصف قد يعزز التطرّف إلى ذاكرة ما، عادة ما تكون السائدة بين الجماعة التي ينتمي إليها الطلاب، وربما إلغاء للذاكرات الأخرى.

في معظم الدول، يبني التاريخ المدرسي التماسك الوطني من خلال مشاركة الذاكرات المتوافق عليها (بناة الدولة، المعارك ضد أعدائها، المواثيق الوطنيّة، ...) ويتم إغفال الصراعات بين المواطنين، ويكون الهدف بناء الرغبة في العيش معًا انطلاقاً من هذه الذاكرة المُنتقاة. وفي معظم الأحيان تتحكّم هذه الذاكرة بصناعة المنهج حتى عندما تُعطى الأولويّة لبرنامج مصمّم وفق الكفايات. وفي المقابل، تظهر الذاكرات الاجتماعيّة كفسحة للقصص المضادة للتاريخ الرسمي أو التاريخ المدرسيّ. لكن السؤال يبقى، ما الذي يحصل في المجتمعات المنقسمة على نفسها؟ هل ينجح التاريخ المدرسيّ، المُصاغ بعناية، من بناء ذاكرة وطنيّة جامعة إذا لم يترافق بمصالحات عامّة؟ وإلى أي مدى يُمكن للذاكرة المنتقاة أن تطمس الذاكرات الجماعاتيّة المتنافسة والمتضاربة؟ وكيف يُساهم بإظهار الذاكرات المتنافسة بالقرب من بعضها البعض، كما حصل في إطار الصراع الفرنسي – الألماني وفي كولومبيا مؤخّراً، في تخفيف الاحتقان وطمأنة الجماعات التي تمثّلها هذه الذاكرات؟

التاريخ ضروري لفهم الماضي	الذاكرة ضرورية لبناء الحاضر

التاريخ	الذاكرة
- له طابع علمي - المؤرخون باحثون - محاولة لفهم مدى تعقيد ما حدث، من خلال دراسة تفاصيله وتناقضاته - يتمّ استخدامه لفهم الماضي - يسعى لدراسة كافة جوانب واقع الماضي - ينتج عنه المؤلفات العلميّة والرسائل العلميّة وكتب التاريخ والكتب المدرسية - التاريخ لا يحكم: فهو يصف ويشرح الماضي - يمكن أن يتأثر عمل المؤرخين بالذاكرة الجماعيّة: حيث سيتم العمل على موضوعات معينة بشكل أكبر في أوقات معيّنة	- إنّها جماعيّة - إنها من عمل المواطنين - تسعى إلى التبسيط لتنجح في أن تكون جماعيّة - تتجاهل تفاصيل الواقع وتناقضاته - تُستخدم لفهم الحاضر والتفاعل مع واقع اللحظة - الذاكرة انتقائية، تقوم على نسيان جزء من الحقيقة - تحمل الذاكرة حكماً جماعيّاً حول الحقائق - ينتج عنها إحياء الذكرى، "أيام الذكرى"، ولحظات جماعيّة في حياة بلد أو مجتمع - الذاكرة تحتاج إلى التاريخ لأنّ من المفروض أنّه يرتكز على حقائق ثابتة، وإلا فإنها ستكون إشاعات أكثر منها ذكرى

كيف

نحن في لبنان على أمل إصدار مناهج جديدة لمادة التاريخ. ومع ضعف العمل الجماعي على تنقية الذاكرة في إطار الحرب اللبنانية (1075 – 1990) وما تلاها من صراعات، من المهمّ لنا أن نفتح ورشة عمل بين المؤرّخين، وبين المؤرّخين والتربويّين، حول المفاصل الأساسيّة من تاريخنا، والذاكرات التي يحملها كلّ منها، وكيف سيتم التعامل معها.

يلعب التعليم دوراً مهماً في بناء الذاكرة الجماعيّة وتنقيتها. لذلك، علينا إطلاق ورشة عمل وطنيّة لجمع الذاكرات، الإعتراف بها ومصالحتها، والانطلاق من أن الذاكرة هي ما يحمله الأفراد ضمن الجماعات والفئات كلّها التي تشكّل المجتمع، وأنّ هذه الذاكرات أساسيّة لفهم الحاضر و ناقضاته.

لكن، وبانتظار صدور المناهج الوطنيّة المرتقبة، يمكن للمعلّمين البدء بـ:

- تشجيع ثقافة إحياء الذكرى، ويكون ذلك بإحياء ذاكرة المناسبات الوطنيّة والمجتمعيّة الجامعة وتبيان تعدد المناظير فيها وكيف ساهمت مختلف فئات المجتمع فيها .
- ترسيخ فكرة أنّ الذاكرة مركّب اجتماعيّ وأنّه يوجد ذاكرات متعدّدة ويمكن لها أن تتصالح في ما بينها، وفي الوقت ذاته أن التاريخ علم له منهجيّة واضحة ومفاهيم عالية المستوى توجّهه وليس نهائي.
- زيارة أماكن الذاكرة التي تحضن الجميع وتوفير فرص للبحث والمناقشة حولها، ويمكن للزيارة أن تكون افتراضيّة. على سبيل المثال، زيارة «شجرة الذاكرة» التي تحيي ذكرى الضحايا الذين قضوا في المجاعة الكبرى، والموجودة على طريق الشام في بيروت بالقرب من الجامعة اليسوعيّة. ومن خلال الزياره ممكن للنقاش أن يكون حول: كيف صمم الموقع وما رمزيته، ما الحدث التاريخيّ الذي يتناوله الموقع، كيف يتذكر الناس هذا الحدث، كيف يرتبط بالواقع الذي نعيشه اليوم. كما يمكن زيارة لنصب الشهداء في وسط بيروت والتوقف عند: ما الذي نراه، من صمم النصب ومتى، ما المقصد من إنشائه، كيف تغيّرت رمزيته مع مرور الزمن... ومن خلال الزيارة ترسيخ مفاهيم المجاعة، الاستبداد، الحريّة، الشهادة، المقاومة وغير ذلك.
- كما يمكن الخوض في مشاريع بحثية تحت سؤال مركزي «كيف يتذكّر الناس هذا الحدث؟»، يقوم الطلاب من خلالها بأبحاث في مجال التاريخ الشفهي (راجع دليل التاريخ الشفهي أو من خلال مراجع مكتوبة.

https://www.reimaginethepast.org

القسم الثاني

ما الذي نقدّمه لجعبة المدرّب في تعليم التاريخ؟

1. ما المقصود بالتدريب؟
   في أشكال التدريب وأنماطه
2. كيف نتحضّر لبرنامج تطوير القدرات؟
   أ. في التصميم الأوّلي
   ب. الرزمة التدريبيّة
   ج. في مخطط التدريب
   د. تفصيل خطّة التدريب
3. ما المهارات التي أحتاج إليها؟
   مهارات وصفات المدرّب/ة
4. ما القيم التي سأتحلّى بها؟
   القيم ومجال التدريب لمعلّمي/ات التاريخ
5. كيف نغني تجربة المتدرّبين/ات؟
   نحو تجربة تعلّم عميق

ما المقصود بالتدريب؟

الموضوع
في أشكال التدريب وأنماطه

إنّ التعليم في تطوّر مستمرّ. من الضروري أن نواكب نحن، معلّمو/ات التاريخ في لبنان، كلّ ما هو جديد وأن نطوّر قدراتنا لنوفّر فرصاً تعليميّة غنيّة في صفوف التاريخ ولننهض معاً بالتّعليم ونحدث تغييرات إيجابيّة في كيفية تعلّم طلابنا التاريخ في لبنان.

يشمل بناء قدرات المعلّمين أنواعاً من الأنشطة منها ورش العمل، والمزاملة المهنيّة، والمسارات الذاتيّة التي يُتوقّع من المعلّم/ة القيام بها. تختلف أنماط التدريب وفقاً للغاية منها، وتشمل النمط التّيسيريّ، والحواريّ، والتّوجهيّ. من المهمّ لنا قبل الشروع بالتخطيط لأي برنامج تدريبيّ أن نحدّد الغاية منه ونختار النمط المناسب له.

3 أنماط من التدريب

تيسيريّ	حواريّ	توجيهيّ
- لا يقوم المدرّب/ة بمشاركة تجربته/ها مع المتدرّبين/ات - المعلّمون/ات هم من يقومون بمعظم التفكير - الهدف المحوريّ من التدريب هو المعلّم/ة	- يشارك المدرّب/ة تجربته/ها من خلال النقاش باختيار الوقت المناسب لها - التفكير عمليّة مشتركة بين المدرّب/ة والمعلّم/ة - الهدف المحوريّ من التدريب هو المتعلّم/ة	- خبرة المدرّب/ة هي محور التدريب - التفكير يقع بمعظمه على المدرّب/ة - التدريب يتوجّه نحو إستراتيجيّة محدّدة
Instructionalcoaching.com		

يستهدف التدريب في معظم الأحيان بناء القدرات عند المعلّم/ة. من هنا، ضرورة تأمين الفسحات الكافية والمدروسة للمشاركين ليفكّروا في تعلّمهم، وليراجعوا أفكارهم ومواقفهم، وليوظّفوا مكتسباتهم الجديدة نحو تعميق فهمهم أو تطوير إستراتيجيّاتهم.

التدريب هو فرصة لنسج شراكة بين المدرّب/ة والمتدرّب/ة وبين المتدرّبين أنفسهم. تسعى هذه الشراكة إلى إغناء رحلة التعلّم عند التلاميذ من حيث بيئة التعلّم، كما إلى بناء المعرفة واكتساب المهارات والقيم. تتغذّى هذه الشراكة عند تبادل الخبرات ضمن البرنامج.

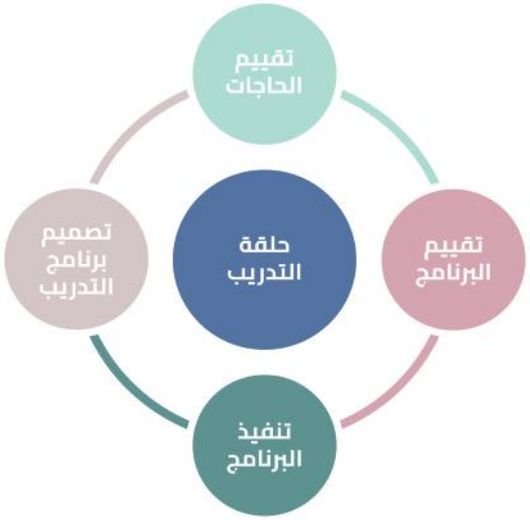
في بعض الأحيان، يفرض النظام التعليميّ أو المدرسة اكتساب إستراتيجيّة أو مهارة محدّدة. هنا يأتي التدريب توجيهيّاً، ويعتمد على خبرة المدرّب/ة الذي من الضروري أن يكون متخصّصاً.

تشمل برامج التدريب عادّة أكثر من نمط من هذه الأنماط، ويمكن خلالها تنويع الإستراتيجيّات ومنها توظيف اللعب والمرح، استخدام التكنولوجيا، القيام بمهمّات أدائيّة، تنفيذ المشاريع المشتركة، استخدام الفيديو وغير ذلك لتأمين تفاعليّة المشاغل واهتمام المتدرّبين والمتدرّبات.

كيف نتحضّر لبرنامج تطوير القدرات؟

الموضوع
في التصميم الأوّلي

يجري تصميم التدريب وفق حلقة تشمل البدء بتحديد الحاجات، وضع تصميم واسع المعالم، بناء مخطط واضح ومفصّل، رسم كيفيّة التقييم خلال البرنامج أو بعده، تنفيذ التدريب، القيام بالتقييم، ومن ثمّ إعادة تقدير جديد للحاجات والبدء بالتصميم من جديد.



تساعد مجموعتا الأسئلة أدناه بالتحضّر لاطلاق برنامج تدريب يشمل عدّة مشاغل أو مشغل واحد.

نبدأ بالأسئلة البديهيّة التي تساعدنا في تكوين فكرة عامّة عن البرنامج، ثمّ ننتقل إلى أسئلة إطلاق المخطّط وهي أسئلة ضروريّة تساعد في تصويب التدريب وإنجاحه.

مجموعة الأسئلة الأولى
أسئلة بديهيّة

من	من هم المشاركون/ات في البرنامج؟
متى	متى سيجري البرنامج؟ وما مدّته؟
ماذا	ما الذي نقوم بتدريب المعلّمين/ات عليه؟ ما هو عنوان البرنامج؟
لماذا	ما الغاية من البرنامج؟ وما الأهداف المحدّدة لكلّ جزء منه؟
كيف	كيف سيتم تنفيذه؟ هل أعمل وحدي أم ضمن فريق؟ أي إستراتيجيّات سنستخدم؟
أين	أين سيتم التدريب؟ ماذا أعرف عن المكان وما يتوفّر فيه؟

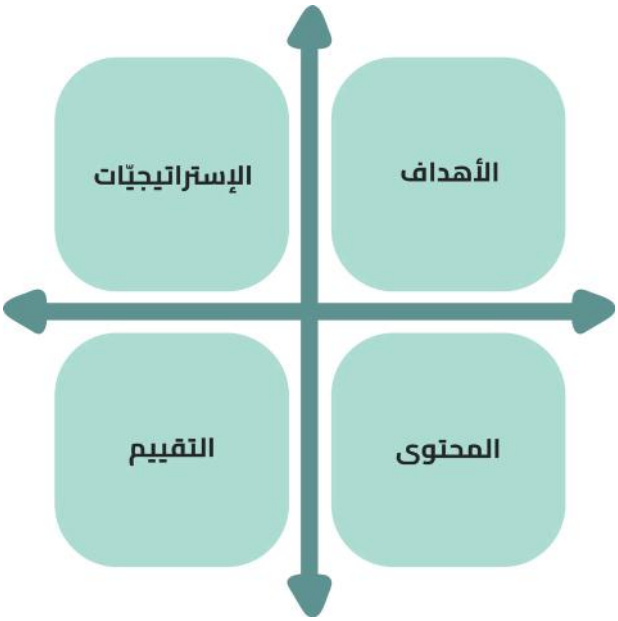
مجموعة الأسئلة الثانية

بدء التخطيط

نقطة الوصول	إلى أين سنصل معاً في رحلة التعلّم؟ التوقّعات/المخرجات المثلى
نقطة الانتقال	من أين نحن منطلقون؟ التفكير بحاجات وإمكانات المشاركين/ات في البرنامج
التقييم	كيف سأعرف أنني نجحت؟ أدوات ومقاييس لتقييم نجاح التجربة
التحدّيات	ما الممكن أن أواجه من عوائق؟ ما قد يؤخّر العمل أو يُعيق تحقيق الأهداف
الإستراتيجيّات	ما هي إستراتيجيّات التدريب/التيسير التي سأستخدمها؟ اختيار إستراتيجيّات ملائمة للغاية

الموضوع
الرزمة التدريبية

الرزمة التدريبيّة هي مجموع التحضير الذي تقوم به عند تصميم برنامج تدريب.
تتضمّن:



- **الأهداف**

على سبيل المثال، أن يتمكّن المتدرّبون من استخدام إستراتيجيّات تطوير مفهوم السببيّة عند المتعلّمين/ات.

- **الخطّة**

وتقسم إلى أنشطة متتاليّة تتخلّلها فسحات للتفكّر الفردي والجماعي وفسحات للتبادل بين المعلّمين/ات المشاركين/ات في البرنامج.

- **التقييم**

ويجري من خلال تقنيّات عدّة منها حلقات التفكّر، والإستبيانات، والأسئلة المباشرة.

- **المحتوى**

ويتم اختياره بما يصبّ في الأهداف وما يلائم حاجات المشاركين/ات وما يخدم المنهج.

أ. الأهداف

إنّ تحديد أهداف واضحة هو خطوة أساسيّة في تصميم برنامج التدريب. تشكّل الأهداف الواضحة خارطة الطريق للمدرّب وللمتدرّب على حدّ سواء، وتساعدهم على فهم الغاية من التدريب.

يتم ذلك من خلال:

- تحديد الغاية العامّة للمشغل، والتأكّد من إبقائها أمامنا في كلّ خطوة لاحقة.
- تجزئة الغاية إلى مجموعة من الأهداف المحدّدة، القابلة للقياس، والتي توصل المتدرّب/ة إلى تحقيق الغاية من المشاركة.
- تصميم أنشطة خاصّة بكلّ هدف.

تصاغ الأهداف بدقّة ويتمّ الحرص على عدم تحميل البرنامج أكثر ممّا يمكنه أن يُحقق. يتطلّب ذلك الحدّ من عدد الأهداف، ما يسمح بالتعمّق وتحسين فرص الإكتساب.

يُمكننا صياغة الأهداف من خلال:

جملة تبدأ بفعل إجرائي (على سبيل المثال، يُصمّم المتدرّبون/ت نشاطاً تعليميّاً قصيراً يتمّ من خلاله تعزيز مهارات البحث)،

أو

سؤال أساسي (على سبيل المثال، كيف يمكننا بناء التفكير التاريخيّ في صفوفنا؟).

ب. الإستراتيجيّات

تتطلب عملية التيسير إستراتيجيّات عدّة للتأكد من أنّ الجلسات تعمل بشكل يخدم الأهداف الموضوعة أساساً. يُساعد استخدام هذه الإستراتيجيّات المدرّب/ة على مضاعفة فرص تحقيق الأهداف المرجوة وترك انطباعات إيجابيّة عند المشاركين/ات.

تتوفّر اليوم مروحة واسعة من الإستراتيجيّات الممكن توظيفها في التعليم وفي تدريب المعلّمين/ات، والتي يُمكن الوصول إليها من خلال الإنترنت. ولقد وفّرنا لكم مجموعة من الروابط الممكن استخدامها للوصول إلى مواقع متاحة على الإنترنت والإطلاع أكثر على سلّة من الإستراتيجيّات.

ما نحتاج إلى أخذه بعين الإعتبار:

1. **التنويع بين وضع المشاركين/ات في وضعية التلاميذ أو في وضعية المعلّمين/ات**

نوازن بين حرصنا على قيام المشاركين/ات بتطبيق الأنشطة التعلّميّة وخوض التجربة تماماً كالتلاميذ لإدراك مختلف جوانب الرحلة التعلّميّة المقترحة وتحدّياتها والمشاعر التي ممكن أن تنتاب التلاميذ، ومن ناحية أخرى حرصنا على مخاطبتهم كمعلّمين/ات والتفكير معاً بنجاعة النشاط وملاءمته وسبل تحسينه.

2. **التنويع بين العمل الفردي والعمل الفريقي**

يُساهم العمل ضمن مجموعة في:

١) خلق بيئة متعاونة حيث يساند بعضهم بعضاً خلال المشغل ومن بعده،
٢) تحفيز من منهم يحتاج إلى دعم،
٣) توظيف المعارف الغنيّة والمهارات المتنوّعة المكتسبة سابقاً لإغناء التجربة الفرديّة،
٤) تعزيز التعاون والتكافل وتقدير الآخر وتحمّل المسؤولية،
٥) استثمار الوقت بشكل أفضل خلال التدريب.

يُساعد العمل الفردي في:

١) توفير فسحة من الهدوء والتركيز التي يحتاج إليها البعض لمعالجة الأفكار والتفكير في المفاهيم الجديدة،
٢) مساعدة المدرّب/ة على تكوين فكرة أوضح حول المكتسبات الجديدة عند كل فرد كما التحدّيات التي لا نزال بحاجة إلى متابعتها.

3. **التنويع في أساليب التيسير**

كما عند الطلّاب، تتنوّع أساليب التعلّم عند المعلّمين/المعلّمات. من المهمّ أن يلحظ برنامج التدريب هذا التنوّع، فمنهم من يستفيد بشكل خاصّ من المحاضرة القصيرة ومنهم من العمل مع الأقران، أو المناقشة، أو التطبيق العمليّ، أو القراءة، أو المشاركة في تيسير بعض الأنشطة أو غير ذلك.

4. **اختيار الإستراتيجيّات الداعمة للأهداف المحدّدة**

مع ضغوط المهنة ومتطلّباتها، يستفيد المعلّمون/ات بشكل خاصّ من إستراتيجيّات التعلّم النشط الذي يساهم في تحفيزهم/نّ وفي امتلاكهم/نّ لمسيرة التعلّم الجديدة.

بعض الإستراتيجيّات الممكن استخدامها في التدريب:

- ✓ استراتيجيّة الصف المعكوس
- ✓ استراتيجيّة المقهى العالميّ
- ✓ استراتيجيّة تبادل السفراء
- ✓ العصف الذهنيّ
- ✓ القبّعات الست
- ✓ التعلّم باللعب (الحركة، لعب الأدوار، التطبيقات الإلكترونيّة...)
- ✓ دراسة الحالة
- ✓ مناقشة أو مناظرة

الرجاء استخدام الروابط للاطلاع على تفاصيل هذه الاستراتيجيات.

ت. المحتوى:

محتوى التدريب ينقسم إلى جزئين: المحتوى التدريبيّ والمحتوى التاريخيّ

1. المحتوى التدريبيّ:

يتمّ توزيع المحتوى التدريبيّ إلى وحدات/أقسام يتضمّن كلّ منها نشاط أو أكثر يترافق بتقنيّة أو أداة للتقييم.

يتمّ تحديد:

- الهدف من كلّ نشاط وكيف يساهم في الوصول إلى الأهداف المحدّدة في البرنامج
- استراتيجيّة التيسير
- الوقت المخصّص لكلّ نشاط
- التجهيزات اللازمة
- المصادر والموارد الخاصّة بالنشاط

المصادر

1. How to Facilitate a World Cafe Session", Inspect and Adapt Ltd. https://www.youtube.com/watch?v=blmYMj88b20

2. Creating a Schoolwide Culture of Critique, Edutopia, https://www.youtube.com/watch?v=MO4T_pQBVQc

3. 4 Ways to Use Games for Learning, Edutopia, https://youtu.be/hVJaz9CM1ok?si=S32k92fW6ZNCR4Xr

4. What Is A Case Study?, Academic Educational Materials, https://www.youtube.com/watch?v=Sv7j4uuu-VY

5. «استراتيجيّة الصف المعكوس»، موقع إدراك للتعلّم الإلكتروني، https://www.youtube.com/watch?v=pVJQCv4ryHQ

6. محمّد علي، أحمد (2019). «طرائق التدريس الحديثة : المناظرة و العصف الذهنيّ و تمثيل الأدوار»، موقع تعلّم جديد https://www.new-educ.com/

7. هنانو، عبد الله (2008)، «مهارات العصف الذهنيّ ودورها في تنمية التفكير الإبداعي»، جامعة المجمعة - المملكة العربية السعودية، https://m.mu.edu.sa/sites/default/files/content-files/dcscw012.pdf

8. «استراتيجيّة القبعات الست ودورها في التعلّم الفعال وتنمية التفكير» https://www.annajah.net/%D8%

9. «استراتيجيّة التعلّم باللعب»، موقع التعلّم النشط، https://talmnsht.com/file/1662/https://youtu.be/hVJaz9CM1ok?si=S32k92fW6ZNCR4Xr

10. أبو شديد، كمال. «دراسة الحالة: عناصرها، أنواعها، ومنهجيّتها»، موقع شمعة، https://shamaa.org/uploads/4CaseStudyAbouChedid.pdf

11. بنيان، أروى (2019). «استراتيجيّة المناظرة في التعليم، موقع تعلّم جديد، https://www.new-educ.com/%80%

12. دليل «مسارنا في تطوير تعليم التاريخ»، موقع الهيئة اللبنانيّة للتاريخ، https://lahlebanon.org/educational-resources-for-secondary-and-cycle-3-history-teachers-massaruna-fi-taaleem-al-tareekh/

كيف أتأكّد من أنّ المحتوى التدريبيّ مناسب؟

- ✓ المحتوى يحقق أهداف التدريب، ويراعي احتياجات المتدرّبين/ات، ومهامهم/هنّ الوظيفيّة.
- ✓ المحتوى يُراعي قدرات ومهارات المتدرّبين/ات.
- ✓ المحتوى تفاعليّ يشجع على المناقشة والمشاركة الناشطة ويغني الرحلة التعلّميّة.

2. المحتوى التاريخيّ

نقوم باختيار المحتوى التاريخيّ بعناية. صحيح أنّ الأفضليّة هي للمواضيع التاريخيّة المُدرجة في المنهاج الوطني، وهذا أمر مهمّ علينا احترامه في التدريب، لكن يُمكننا أيضاً إختيار مواضيع جديدة تغني ثقافة المعلّمين/ات التاريخيّة، وتوسّع أفاقهم/نّ، وتلفت نظرهم/نّ إلى قضايا جديدة ممكن لحظها في التعليم. على سبيل المثال، ممكن الإستفادة من إحصائيات ومقالات حول قضية الجوع في العالم اليوم وتوظيفها في درس حول لبنان في الحرب العالميّة الأولى لإظهار الروابط بين الماضي والحاضر. أو مشاركة أبحاث جديدة صدرت حديثاً حول مواضيع مدرجة في المنهاج.

نتأكّد من أنّ:

- ✓ المواضيع تتلاءم مع أهداف المنهاج،
- ✓ المادّة التاريخيّة تخدم أهداف برنامج التدريب،
- ✓ المادّة التاريخيّة تلائم حاجات المتدرّبين (مراحل التدريس - متطلّبات المنهاج أو تعديلاته ...).
- ✓ المادّة التاريخيّة موثّقة.

ث. التقييم:

يعدّ التقييم عنصرًا ضروريًا في جميع أنشطة التعليم، بما في ذلك برامج التدريب وورش العمل.
يمكن أن يوفر التقييم معلومات حول التعليم والتعلّم اللذين يحدثان أثناء ورشة العمل ويوثّق مدى تحقّق الأهداف من خلال ورشة العمل.
يتمّ استخدام التقييم في إطار تدريب المعلّمين والمعلّمات أوّلاً للتصويب وبشكل خاصّ للتحفيز والربط.

يشمل التقييم عدّة مستويات:

تقييم ذاتي من قبل المدرّب/الميسّر(ة).
تقييم ذاتي لرحلة التعلّم والمكتسبات من قبل المشاركين/ات.
تقييم من قبل المشاركين يُقدّم للميسّر/المدرّب(ة) حول التيسير والمحتوى والبيئة التعلّميّة ...
تقييم الأقران وهو خطوة مهمّة جدّاً تساعد في تبادل الخبرات وتحفيز ومساندة بعضهم البعض.
تقييم المدرّب/ة لمكتسبات المتدرّبين/ات ومدى تحقّق الاهداف .

يمكن استخدام مروحة واسعة من التقنيّات للقيام بالتقييم منها:

- استمارات التقييم
  استمارة قبل التدريب – استمارة بعد التدريب.
- استمارات قصيرة وهادفة عند انتهاء مشغل أو يوم تدريبيّ (من الأفضل ان تحضّر إلكترونيّاً ويوزّع الرابط على المشاركين، ما يساعد على إيصال وجمع كل الإجابات بسرعة).
- بطاقة خروج (بطاقة يرد فيها المتدرّبون/ات على سؤال واحد عند انتهاء قسم أو عند انتهاء المشغل).
- أسئلة تفكّر تناقش ضمن المجموعة.
- تقييم مفتوح يجري ضمن حلقة تفكّر.
- تغذية راجعة من خلال إستراتيجيّات التغذية الراجعة (الرجاء مراجعة دليل «مسارنا في تطوير تعليم التاريخ» من خلال الرابط المرفق.

دليل «مسارنا في تطوير تعليم التاريخ»، موقع الهيئة اللبنانيّة للتاريخ،

https://lahlebanon.org/educational-resources-for-secondary-and-cycle-3-history-teachers-massaruna-fi-taaleem-al-tareekh/

الموضوع
في مخطط التدريب

بعد تحديد الأهداف الرئيسيّة والتفكّر بالمحتوى التدريبيّ والمحتوى التاريخيّ وبسلّة الإستراتيجيّات الممكن توظيفها للوصول إلى الأهداف وسبل التقييم، نبدأ بوضع خطّة عملانيّة للتدريب، والتي ستشكّل خارطة الطريق لرحلة التعلّم التي يحملها المشغل أو البرنامج التدريبيّ.

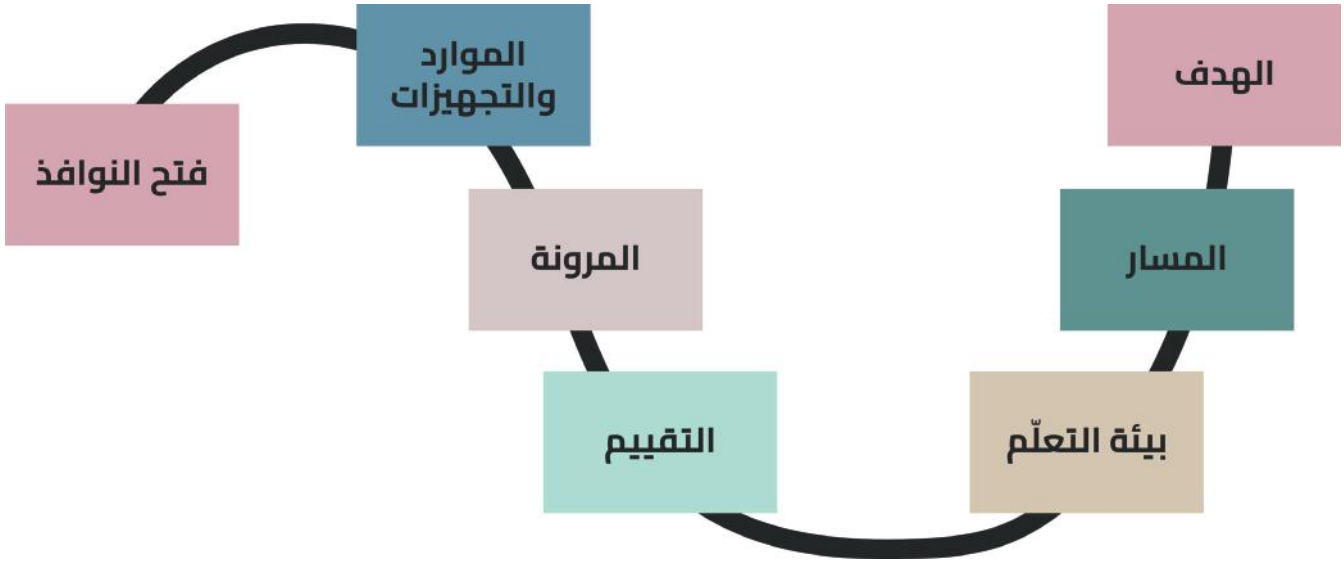
تُبنى خطة التدريب انطلاقاً من المخطط الواسع الذي تمّ وضعه في القسم السابق والذي يلحظ: 1) الأهداف، 2) الإستراتيجيّات، 3) المحتوى، و 4) التقييم.

ما الذي تتضمّنه الخطّة؟

1. أسماء الميسّرين/ات.
2. الجدول الزمني (عدد أيّام التدريب، عدد المشاغل والأوقات المحدّدة لها).
3. الهدف (أو الأهداف) المحدّدة لكلّ مشغل.
4. توصيف دقيق للأنشطة وتسلسلها. يشمل التوصيف الخطوات التي سنقوم بها لتحقيق الأهداف، وأسئلة التفكّر وأدوات التقييم.

في هذه المرحلة نحن نردّ على الأسئلة التالية:

إلى أين نأخذ المتدرّبين؟ (الهدف)
ما الذي سنقوم به؟ (المسار)
كيف سنعتني بالجانب الإجتماعيّ العاطفي؟ (بيئة التعلّم)
كيف سنتأكّد من نجاحنا؟ (التقييم)
كيف سنطوّع الخطة بناء للحاجات؟ (المرونة)
ما الذي سنستخدمه؟ (الموارد، التجهيزات واللوجستيات)
كيف سنغذّي الرحلة التعلّميّة؟ (فتح النوافذ)



تمثّل خطّة التدريب خطوة هامّة في آليّة تصميم أيّ برنامج تدريبيّ، ويجب أن تكون خطّة:
- مدروسة ومنظّمة بشكل يحقق الأهداف التدريبيّة،
- خطة قابلة للتطوير والتعديل حسب احتياجات المشاركين التي قد تظهر خلال البرنامج التدريبيّ.

يشمل بناء خطّة التدريب عدّة جوانب:

1. تحديد الغاية من برنامج التدريب

من المهمّ أن يكون لدينا فهم واضح لسبب إجراء التدريب وما هي الحاجة الى هذا البرنامج التدريبيّ، أيّ تحديد الغاية المرجوّة من التدريب. نسأل أنفسنا هنا «إلى أين ستصل رحلتنا المشتركة؟».

على سبيل المثال:

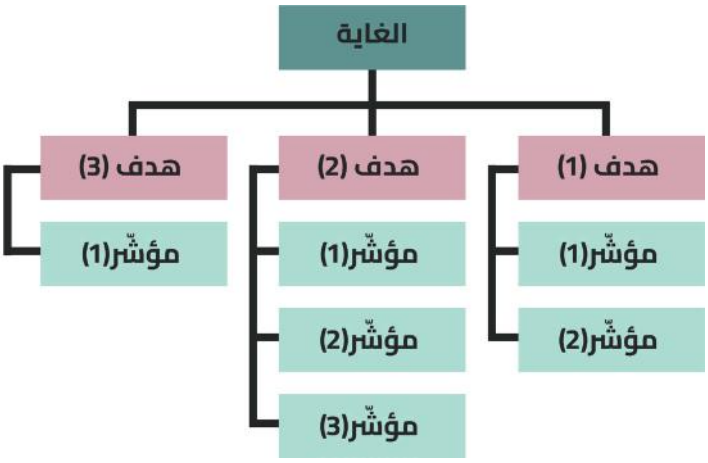
- ✓ إدخال نهج التقصّي إلى صفوف التاريخ.
- ✓ اعتماد التعليم النشط في صفوف التاريخ.
- ✓ بناء التفكير التاريخيّ عند المتعلّمين والمتعلّمات.

2. تحديد أهداف التدريب:

تتمّ تجزئة الغاية إلى أهداف مُحدّدة بدقّة ما يسمح بقياس مدى النجاح في تحقيقها.

على سبيل المثال:

- ✓ تمكين المعلّمين/ات من استخدام مروحة من المصادر التاريخيّة في صفوفهم/نّ.
- ✓ تعزيز قدرات معلّمي/ات التاريخ على إدخال التعليم الإجتماعيّ- العاطفيّ ضمن تدريس التاريخ.
- ✓ تمكين المعلّمين/ات لبناء مفهوم السببيّة.



نحرص عند تحديد الأهداف على **صياغة أهداف طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى**.
الأهداف القصيرة المدى تتيح للمتدرّبين/ات تحقيق النتائج في وقت قصير نسبيّاً ما يحفّزهم على مواصلة العمل لتحقيق الأهداف الطويلة المدى.

على سبيل المثال:

- ✓ هدف طويل المدى: أن يصبح المتدرّب قادرا على تصميم وحدة تعليميّة مُتكاملة لبناء مفهوم السببيّة.
- ✓ هدف قصير المدى: أن يصبح المتدرّب قادرا على تصميم نشاط تعليميّ قصير لبناء مفهوم السببيّة.

نتذكّر أهميّة أن تكون أهداف التدريب:

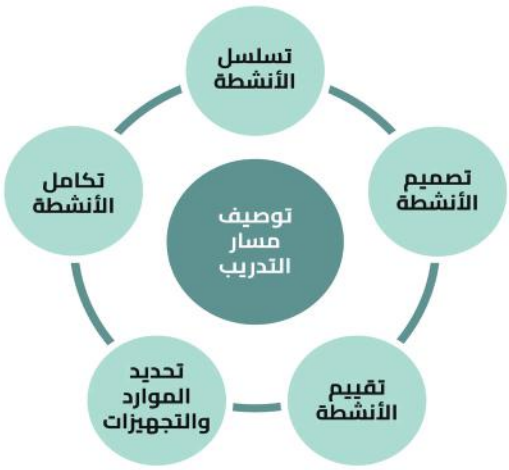
- ✓ موجزة وواضحة بحيث يتمّ تجنّب المصطلحات المفرطة أو اللّغة المعقّدة حتى نضمن فهماً لها من قبل المتدرّبين/ات.
- ✓ موجّهه نحو تحقيق الغاية المرجوّة من البرنامج التدريبيّ.
- ✓ تصبّ في الأهداف العامّة للتعليم ولمنهاج التاريخ وللحلقة الدراسيّة.
- ✓ تلحظ المعارف والمهارات والمواقف.
- ✓ قابلة للتحقيق (ضمن الوقت المتاح للتدريب).
- ✓ قابلة للقياس أي تظهر السلوك / الأداء/ الفهم ويتمّ صياغة مؤشّرات دقيقة لذلك.

على سبيل المثال، إذا اخترنا الهدف المحدّد أعلاه « أن يصبح المتدرّب قادرا على تصميم نشاط تعليميّ قصير لبناء مفهوم السببيّة»، يمكن للمؤشرات أن تكون:

- **مؤشّر (1):** تمّ تصميم نشاط تعليميّ يظهر خطوات التيسير والتقييم الموارد والتجهيزات المطلوبة.
- **مؤشّر (2):** النشاط يبني مفهوم السببيّة من خلال خطوتين على الأقل.

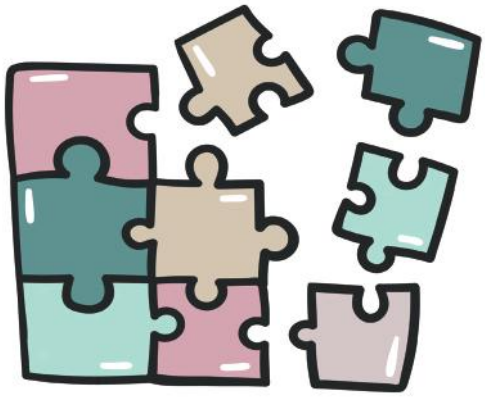
3. توصيف مسار التدريب

توصيف مسار التدريب هو عبارة عن **شرح تفصيلي** لكافّة الخطوات والإجراءات العمليّة لمحتوى التدريب.



ويشمل:

- ✓ تصميم الأنشطة
- ✓ تسلسل الأنشطة
- ✓ تكامل الأنشطة (حلقة تعلّم متكاملة)
- ✓ تقييم الأنشطة
- ✓ تحديد الموارد والتجهيزات



نقوم بتنظيم البرنامج التدريبيّ بتجزئته إلى مشاغل قصيرة ومحدّدة الأهداف.

يُقسّم اليوم التدريبي الى عدّة جلسات بحسب عدد ساعات التدريب مع تحديد الوقت لكلّ جلسة، وتحديد دور المدرّب/ة والمتدرّبين/ات في كلّ منها.

وتكوّن الأسئلة التي عليّ أن أفكّر بها عند بناء المسار:
ما الذي سأقوم به؟ ما الذي سيقوم به المتدرّبون/ات؟ ما الوقت المحدّد لكل خطوة؟ ما الوقت الضائع الذي عليّ احتسابه؟

- ما الذي سأقوم به؟
- ما الذي سيقوم به المتدرّبون/ات؟
- ما الوقت المحدّد لكل خطوة؟
- ما الوقت الضائع الذي عليّ احتسابه؟

4. تحديد الموارد والتجهيزات اللازمة

يقوم المدرّب/ة بتحديد الموارد والتجهيزات اللّازمة لكلّ من الأنشطة التي تمّ إدراجها في المخطّط.
على سبيل المثال لا الحصر،

- نسخ عن المصادر التاريخيّة او المراجع المستخدمة أو روابط لها.
- نسخ عن مقالات أو قراءات بحاجة إليها لإغناء تجربة المتدرّبين/ات.
- جهاز كمبيوتر، شاشة عرض، انترنت...
- أقلام الكتابة واقلام تلوين، أوراق بأحجام متعدّدة، معجون اللعب...
- الأغاني أو الأفلام أو تسجيلات الفيديو أو عرض باوربوينت وما إلى ذلك.

كما تشمل التّجهيزات، خطّة الجلوس التي نختارها فقد نحتاج إلى طاولات مستديرة، أو الجلوس في نصف حلقة، أو غير ذلك. لذا يجب التأكّد مسبقاً من شكل القاعة وإمكانيّة تجهيز ها كما نختار.

الموضوع
تفصيل خطّة التدريب

يحتاج فريق التدريب أو المدرّب/ة إلى وضع خطّة واضحة ومفصّلة لمسار التدريب. كيف سنبدأ؟ كيف سنمهّد؟ أين سنتكّلم وأين سيتكلّم المشاركون/ات؟ ما الأنشطة التي سيقومون بها في مجموعات؟ أو فرديّاً؟ أين سيتفكّرون كتربويّين/ات؟ وأين سيأخذون وضعيّة المتعلّم/ة؟ متى وكيف سنقيّم؟ كيف سننهي الجلسة أو المشغل؟

هي أسئلة قد تبدو بديهيّة، لكن من المهمّ الوقوف عندها والتفكير بهدوء بالهدف من كلّ خطوة، وكيف يمكن للمشاركين/ات التفاعل معها وما العقبات التي قد تواجهنا، والتأكّد من أن كلّ خطوة تصبّ في أهداف المشغل.

نحرص على التنويع في الأنشطة بحيث تشمل أنشطة لـ:

- بناء البيئة الآمنة.
- بناء المعارف والمهارات المستهدفة.
- توفير فسحات للتفكّر في المسار التعلّمي الشخصي.
- توفير فسحات للتفكير بكيفيّة التطبيق مع التلاميذ.
- أنشطة التقييم.

كيف نبني البيئة الآمنة؟

علينا الانطلاق من أنّ المعلّمين/ات المشاركين/ات معنا لا يعرفون بعضهم البعض، وأنّهم يأتون إلينا حاملين خبراتهم الخاصّة، وكذلك طموحاتهم ومخاوفهم وخصالهم وصفاتهم الخاصّة. يكون التحدّي الأوّل لنا تكوين جماعة تعلّميّة متعاونة فيما بينها وتوفير الآمان لكلّ من أفرادها للاستفادة من رحلة التعلّم والتمتّع بها.

تكثر الأدبيات حول سبل بناء البيئة التعلّميّة الآمنة. المهمّ أن نحرص على تهيئة جو آمن يسمح للمشاركين بالتفاعل بشكل ايجابي.

من هنا، أهميّة إدراج أنشطة كما يلي:

كسر الجليد:

يتمّ من خلال نشاط يساهم عادة في تعرّف المشاركين/ات على بعضهم البعض، ويتمّ تنفيذه في بداية ورشة العمل.

من المهمّ أن لا يأخذ حيّزاً كبيراً من وقت البرنامج التدريبي. فإن كان البرنامج مقتصراً على ورشة عمل من 5 ساعات، لا يمكن توظيف أكثر من نصف ساعة لكسر الجليد، أمّا إن كان البرنامج من يومين كاملين فيمكننا توظيف وقت أطول له.

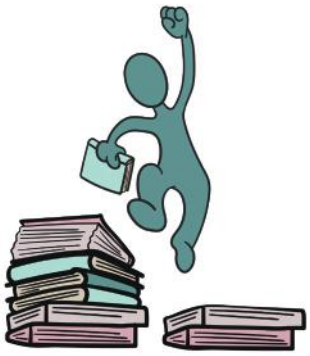
العقد الجماعي:

هو اتفاق يُعقد بين المشاركين/ات حول ما يريحهم/نّ من سلوكيّات وأدبيّات خلال التدريب. من المهمّ احترام الديمقراطيّة خلال بناء العقد بحيث تؤخذ آراءهم/ن ويتمّ تدوينها ومن ثمّ التصديق عليها.

يمكننا أيضاً أن نعطي الحق بالتحفّظ على بند منه مع الوعد باحترامه.

إنّ إنشاء العقد خطوة مهمّة لكن الأهمّ هو السعي من قبل المدرّب/ة لتذكيرهم/نّ به كلّ ما دعت الحاجة لذلك.

أنشطة التحفيز:



كما الصغار، يحتاج الكبار إلى التحفيز والتنشيط خلال العمليّة التعلّميّة. تساعد أنشطة التحفيز لخلق جوّ من المرح والحركة وكسر الروتين الذي قد يحصل خلال التدريب، أو للتنشيط بعد الانتهاء من جلسة مثقلة.

يُمكن للمدرّب/ة تحضير أكثر من نشاط تحفيزي واستخدام ما يحتاج/تحتاج إليه وفقاً لمتطلبات المشغل ولديناميّة المشاركين/ات.

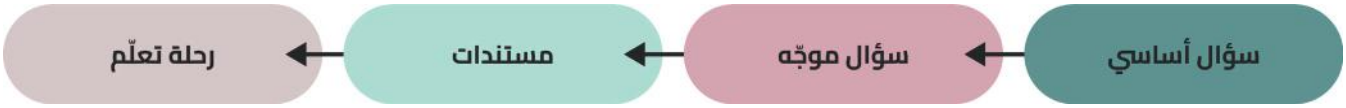
إدارة الخلافات

تعتمد البيئة الآمنة علينا أيضاً كمدرّبين/ات وعلى قدرتنا على إدارة الخلافات التي قد تنشأ بين المشاركين/ات، وذلك بطريقة فعّالة تحافظ على جوّ من الاحترام بين الحضور ما يساهم في النهاية في تحقيق الأهداف المرجوّة من الجلسات. لتحقيق هذه الغاية علينا أن نوظّف مهارة الإصغاء الإيجابي وتثمين جميع الأفكار التي تُقدّم من قبل المتدرّبين/ات، وعدم التحيّز لوجه نظر محدّدة، واعتماد أساليب التواصل والإقناع.

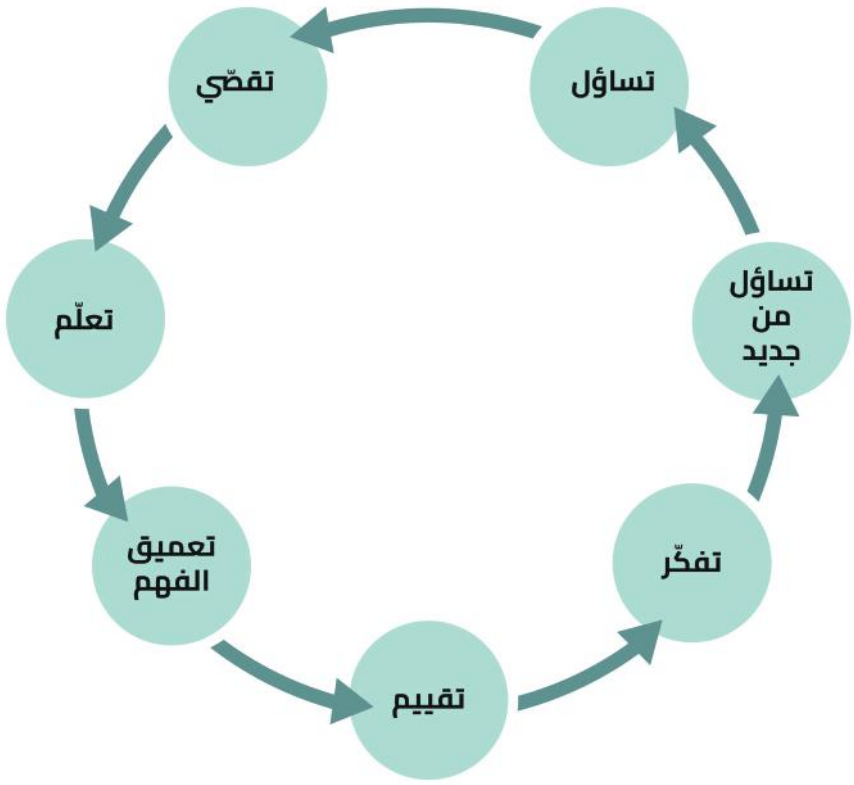
كيف نحرص على بناء المعارف والمهارات؟

مع بناء بيئة التعلّم الآمنة يمكن الغوص لتحقيق الغاية المعرفيّة والمهاراتيّة. يتمّ تصميم أنشطة «أساسيّة»، وهي الأنشطة التي تصبّ مباشرة في بناء المعارف والمهارات المستهدفة في برنامج التدريب.

كيف يبدو النشاط الأساسيّ في تدريب معلّمي/معلّمات التاريخ؟



1. سؤال أساسي: ويكون السؤال مرتبطاً مباشرة في أهداف البرنامج التدريبي. على سبيل المثال: كيف نستخدم المصادر في تعليم التاريخ؟
2. سؤال موجّه: وهو سؤال متعلّق بالمضمون التاريخيّ الذي تتمّ الإستعانة به. على سبيل المثال، "ماذا تخبرنا المصادر عن الفينيقيين؟»
3. مستندات (مصادر أوليّة، مصادر مرجعيّة، فيديو، صور، بطاقات قصيرة يتمّ تحضيرها لغاية التدريب...) يتمّ توظيفها في خدمة السؤال الأساسيّ.
4. دورة تعلّم غنيّة: تساؤل – تقصّي – تعلّم – تفكّر – تعميق الفهم – تقييم – تفكّر – تساؤل من جديد. ولا يتمّ تقليص أيّ من هذه الخطوات.



- ✓ يتمّ **التساؤل** من خلال أسئلة مثل «ماذا نعرف عن الموضوع؟ وما الذي نريد أن نعرفه؟» أو من خلال أيّة تقنيّة أخرى تنمّي التساؤل والفضول.
- ✓ يتبع ذلك **رحلة تقصّي** يتمّ خلالها استخدام مستند أو أكثر، ويتمّ الحرص بأنّ الرحلة هذه تصبّ في السؤال الموجّه.

على سبيل المثال، إذا أبقينا على السؤال المقترح أعلاه، علينا أن نتأكّد من أنّ:

- المصادر تساعد المتعلّمين/ات في الإجابة عليه،
- خطوات تيسير النشاط تساعدهم/نّ في الإجابة عليه،
- وأنّها تتدرّج نحو الأعلى بناء لمصفوفة بلوم (Bloom's taxonomy).

من الأفضل أن تصمّم رحلة التقصّي في إطار عمل فريقي يسمح بالتعلّم التعاوني بين المتدرّبين/ات ويساهم في تعزيز ميلهم/نّ إلى التعاون والتكافل والسعي إلى تحقيق أهداف مشتركة.

المصادر

1. «تصنيف بلوم للأهداف التعليميّة»، موسوعة التعليم والتدريب، https://www.edutrapedia.com/%D8%

2. «استراتيجية الصف المعكوس - هرم بلوم المعرفي»، موقع إدراك للتعلّم الإلكتروني، https://www.youtube.com/watch?v=mBD5RecZk1s

3. عبد المجيد، حزيمة وناجي، ليلى (2013). «نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد كاردنر»، بحث مستل من اطروحة دكتوراه - قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية التربية للبنات. https://www.iasj.net/iasj/download/ae78d80c679b78ca

4. نظريّة الذكاءات المتعدّدة، موسوعة ويكيبيديا، آخر تعديل لهذه الصفحة كان يوم 17 أكتوبر 2023، متاح تحت رخصة المشاع الإبداعي. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%

- ✓ تتخلّل خطوات التيسير **فسحات للتفكّر**، يتمّ اختيار الوقت لها بعناية، تعطي مجالاً للمعلّمين/ات للتفكير في السيرورة وفي التعلّم الذي يحصل والربط بالتطبيق في الصف.
- ✓ يتضمّن النشاط دائماً فسحة **للتغذية الراجعة** (بين الأقران أو بين المتدرّبين/ات والمدرّب/ة) – إلى أيّ مدى نجحنا في...؟ ويساعد ذلك في تقييم النشاط من حيث المحتوى والسيرورة.
- ✓ يتمّ اختيار **مصادر غنيّة ومتنوّعة** (من حيث النوع، والمضمون، والمنظور الذي تحمله)، والحرص على **توثيق** كلّ المصادر التي يتم استخدامها.

في كلّ ذلك، علينا أن نحرص على تنويع الأنشطة بما يراعي أنماط التعلّم عند المتدرّبين/ات. يمكننا هنا استخدام أسلوب التعلّم VARK، والّذي يصنّف المتعلّمين/ات في أربعة أنماط تعلّم مختلفة: بصري (V)، سمعي (A)، قراءة / كتابة (R)، وحركيّ (K). وعليه، نتأكّد من الأنشطة التي يتضمّنها البرنامج تتوجّه إلى كلّ منهم/نّ. كما يمكن العودة إلى نظريّة هاورد غاردنر حول الذكاءات المتعدّدة والبناء عليها.

كيف يتمّ التقييم؟

هناك مستويات واتجاهات عديدة للتقييم يُمكن للمؤسسات اعتمادها لتقييم أثر البرنامج التدريبيّ ومدى نجاحه في تحقيق الغايات المرجوة.

في إطار التدريب، يشمل التقييم ٣ جوانب مهمّة:

1. **تقييم التعلّم**

وذلك من خلال وسائل عديدة يختار منها المدرّب/ة ما يلائم، ومنها:

- **تقييم قبل/بعد التدريب:** نعطي الاستمارة ذاتها قبل الشروع في البرنامج ومن بعده. يستخدم هذا التقييم مع البرامج التدريبيّة الطويلة المدى وذلك لقياس أثر التدريب على المعارف والمهارات المستهدفة.
- **المهام التطبيقيّة والأدائيّة:** نطلب من المشاركين/ات خلال ورش العمل لتقييم مدى اكتسابهم للمهارات والمعارف المُستهدفة. على سبيل المثال، «تصميم وحدة تعليميّة من خلال نهج التقصّي» أو «تصميم نشاط بناء مفهوم التغيّر والاستمراريّة». يُمكن للناتج عن المهمّة أن يكون مكتوباً، مرئيّاً، مرئيّ – سمعيّ، إلكترونيّ أو غير ذلك.

- **تقييم ذاتي للمتدرب/ة:** من خلال استبيان قصير لقياس مدى تحقق أهداف التدريب تتمّ الإجابة عليه فرديّاً، ويمكن للإستبيان أن يوزّع ورقيّاً أو عبر رابط إلكترونيّ.
- **بطاقة خروج:** وهي عبارة عن سؤال واحد تتم الإجابة عليه قبل الخروج من القاعة. تستخدم عادة بطاقة الخروج لتقييم التعلّم الذي حصل عند الأفراد في جلسة محدّدة أو في نهاية يوم تدريبيّ.
- **المتابعة والإرشاد:** بحيث تتمّ متابعة المتدرّب/ة خلال قيامه/ها بتنفيذ المهام المُدرجة في المشاغل أو في البرنامج، وتقديم الإرشاد والدعم بناء للحاجات.

2. تقييم التفاعل والمواقف

يُظهر تفاعل المتدرّبين/ات مدى اكتسابهم للقيم والميول التي يسعى البرنامج إلى تنميتها كما يكشف عن حاجات للتدريب المستقبلي. لذا من المهمّ لنا لحظ نوع التفاعل واتّجاهاته والمواقف التي تظهر خلال ورش العمل.

يظهر ذلك بشكل خاصّ خلال:

- ✓ التفكّر بالأنشطة التدريبيّة
- ✓ العروض والنقاشات والحوارات
- ✓ العمل الفريقيّ ضمن مجموعات
- ✓ فسحات التفكّر والتأمّل المشترك

3. تقييم التدريب/التيسير

نحتاج كمدرّبين/مدرّبات إلى تقييم المشاركين/ات للتيسير الذي نقدّمه ومدى نجاحه. يمكننا الحصول عليه من خلال أساليب عديدة منها:

- **حلقات التفكّر**

نجلس في حلقة تجمع كل المشاركين/ات والميسّرين/ات ونطرح عليهم أسئلة تساعد في الكشف عن نقاط القوّة ونقاط الضعف في التدريب الذي أعطي لهم/نّ. يمكن هنا استخدام **تقنيّات التغذية الراجعة**. على سبيل المثال: «يا سلام – يا ريت» حيث يُطلب من كلّ منهم مشاركة فكرة واحدة إيجابيّة حول المشغل وفكرة واحدة تساعد في تحسينه. أو يمكن استخدام «نجمة وأمنيتان» أو غير ذلك من التقنيّات الشبيهة.

هذا النوع من التقييم يساعد فريق التدريب في تكوين فكرة عامّة عن انطباعات المشاركين/ات وغالباً ما يبدأ بسؤال مفتوح ويفسح المجالات لكافة المتدرّبين/ات للتعبير، ومن خلاله يتمّ تحديد نقاط القوّة والنقاط التي تحتاج الى تحسين إن على صعيد الأنشطة أو المحتوى أو الأهداف او التيسير.

- **استمارة تقييم:**

يتمّ تحضير الإستمارة وتوزيعها ورقيّاً أو عبر رابط إلكترونيّ. تتضمّن أسئلة مباشرة تتمّ الإجابة عنها فرديّاً. تستخدم الإستمارة لجمع التقييم الفرديّ حول مختلف جوانب البرنامج (المضامين، التيسير، البيئة، الموارد، التنظيم ...)

- **فسحات تفكير مشترك:**

نوفّر خلال فسحات للتفكير المشترك خلال مسار التدريب (خلال أو بعد النشاط) بحيث نتوجّه بسؤال حول التعلّم والسيرورة. على سبيل المثال: «ما المهارات التي استخدمتُها خلال هذا النشاط أو في هذا المشغل؟»، «ما الذي سيبقى معي بعد المشغل؟»، «كيف شعرتُ خلال العمل الفريقي؟ وكيف ساعدني ذلك؟»، «كيف سيؤثّر ما تعلّمته في تجربة طلّابي؟» هنا تؤخذ الإجابات فرديّاً على مسمع الجميع ويتمّ الحرص على عدم التكرار وعلى ترك خيار الإجابة أو عدمه للمعلّمين/ات.
تساعد هذه الإجابات فريق التدريب على تقييم المكتسبات والمشاعر الذي يحملها المشاركون/ات معهم/نّ على أثر التدريب.

كيف ننجح في تصميم خطة تدريب ناجعة؟

يحتاج تطوير تصميم خطة التدريب إلى مستوى معيّن من الخبرة لتحديد الغاية والأهداف، وإنشاء المحتوى، وتحليل الأثر، لكن هذا أمر يمكننا اكتسابه والتمرّس فيه من خلال:

أوّلا: العمل التعاوني

تُظهر التجربة أنّ مشاركة أكثر من شخص (فريق التدريب) يُساعد في تصميم وتنفيذ برنامج ناجع. فلنسعى أن يتشارك في تصميم الخطة إثنان أو ثلاث من المدربين/ات من ذوي الكفاءة والخبرة. عندها تتنوّع الأفكار والخبرات والتجارب وينعكس ذلك إيجاباً على خطة التدريب ويجعلها أكثر قوّة ومتانة.

ثانياً: التخطيط المسبق

تصمّم خطة التدريب قبل فترة كافية من الموعد المحدّد للتدريب، بما يسمح بعد فترة من مراجعة الخطّة وإعادة التفكير بها من دون ضغوط، وإعادة النظر بترتيبها وتنظيمها وتعديلها من جديد.
هذا البعد الزمني عن التصميم الأوّلي يساعد بشكل كبير في تصويب الخطّة.

ثالثاً: محاكاة الخطّة (Simulation)

أيّ التطبيق الحقيقي للتدريب. وفي هذه المرحلة ننقّح السيرورة ونقوم بتوقّع الإجابات والصعوبات ونفكّر في كيف سنتعامل معها. كما نوزّع العمل بين أعضاء الفريق، إن كانوا إثنين أو ثلاثة، ونحرص على توزّع المهام في كلّ الجلسات. تساعدنا هذه الخطوة كثيراً في إنجاح العمل.

تقييم ذاتي

يساعدنا التقييم الذاتيّ في تصويب عملنا التدريبيّ المستقبليّ، لذا من المهمّ أن نُدرج في تصميم الخطّة خطوات لنا لكي نقوم كمدرّبين/ات في تقييم مدى نجاحنا في الإلتزام بالخطّة، وفي توفير بيئة تعلّم ناجعة، وفي استخدام مضامين ملائمة للوصول إلى الأهداف، كما في خلق تواصل مهنّي بناء مع جميع المشاركين.

ما المهارات التي أحتاج إليها؟

الموضوع
مهارات وصفات المدرّب/ة

مهارات التيسير هي القدرات التي نستخدمها لتوفير الفرص والموارد لمجموعة من الأشخاص تمكّنهم من إحراز التقدم والنجاح. تتضمّن بعض الأمثلة مثل التفكير الإستراتيجيّ، والتواصل الفعّال والإيجابيّ، والمرونة، والاصغاء النشط، وإدارة الوقت، وإدارة المجموعات والقدرة على حلّ المشكلات وإدارة الإنفعالات. كما هناك صفات أساسيّة للمدرّب/ة نتناولها في هذا القسم لأهميّتها في تقديم عمليّة تعليميّة – تعلّميّة ناجعة خلال التدريب. تتكامل هذه المهارات فيما بينها فالتفكير الإستراتيجيّ يتطلب القدرة على حلّ المشكلات والتواصل الفعّال والقدرة على التحليل والتخطيط والإدارة.

لماذا التفكير الإستراتيجيّ؟

مهارات التفكير الاستراتيجيّ هي أيّة مهارات تمكّننا من استخدام التفكير النقديّ للتخطيط للمستقبل ولحلّ المشكلات المعقّدة. تعتبر هذه المهارات ضروريّة لتحقيق أهداف العمل والتغلّب على العقبات ومواجهة التحديات - خاصّة إذا كان من المتوقع أن يستغرق تحقيقها أسابيع أو أشهر أو حتى سنوات. من هنا، أهميّتها للمدرّبين/ات فبناء قدرات المعلّمين/ات لا يتمّ من خلال لقاء واحد – أيّ مشغل واحد – بل يتطلّب دورة تعلّميّة غنيّة تتخلّلها فرص للتطبيق والتفكّر وإعادة التطبيق.

عندما يقوم المدرّبون/ات بتحديد الأهداف ضمن رؤية تربويّة واسعة، وتحديد الحاجات، ووضع خطوات للوصول إلى الأهداف، وتوقّع التحديات، واحترام المخطّط ومن ثمّ تقييم مدى الوصول الى الهدف والتخطيط من جديد، همّ/نّ يفكّرون/يفكّرن استراتيجيّاً.

ننمّي قدرتنا على التفكير الإستراتيجيّ علينا أن:

1. نطرح الكثير من الأسئلة

على سبيل المثال:

- أيّ نوع من تطوير القدرات يحتاج إليه معلّمو/ات التاريخ؟
- كيف نعزّز قدرات معلّمي/ات التاريخ ليلبّوا متطلّبات المنهج التربويّ العام؟
- كيف نجعل من التاريخ مادّة محفّزة للبحث والتفكير النقدي والتواصل البنّاء؟

- ما الذي يحتاجه معلّمو/ات التاريخ من مقاربات ومهارات للنهوض بالمادّة وإعادة تموضعها كمادة أساسيّة في بناء الإنسان المواطن؟
- كيف يمكن للتدريب أن يتدرّج من سنة إلى أخرى ليتمّ النهوض بمادة التاريخ؟
- كيف يمكننا التعامل مع التحدّيات التي يواجهها تطوير مادّة التاريخ؟

2. نراقب ونتأمّل

لا يكفي أن نطرح الأسئلة الإستراتيجيّة، بل نحتاج إلى الإجابة عليها ومعالجتها بمهارة. واحدة من أكثر الطرق فعاليّة لتحقيق ذلك هي مراقبة الوضع الحاليّ والتفكير فيه، والتأكد من أن أيّ استراتيجيّة نتصوّرها ترتكز على الحقائق.

عوضاً عن بناء الافتراض بشكل أعمى، نقوم بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لاستخدامها عند صياغة برنامج التدريب. وقد يتطلّب ذلك إجراء مقابلات مع المعلّمين/ات وبعض التربويّين المعنيّين بالسياسة التربويّة لتحديد الحاجات.

3. نتحقّق من الفرضيّات

بعد أن نبني تصوّراً لبرنامج تدريبيّ، نتوقّف لنتحقق من افتراضاتنا ونخضعها للإختبار. هل فعلاً هذا ما نحتاج إليه؟ هل فعلاً التصوّر الذي نقدّمه هو الأفضل لتحقيق الأهداف؟ هل هناك خيارات أخرى أغفلناها؟ المهمّ أن نسعى للتأكد من أنّنا لم نتجاهل احتمالًا آخر.

إنّ لعب دور محامي الشيطان يسمح لنا بتحديد نقاط الضعف في برنامجنا بشكل استباقي، ويجهّزنا للدفاع عن الاستراتيجيّة أمام مساءلة الآخرين لها. كما يمكن أن يساعد في صقل المهارات المنطقيّة التي نحتاجها للتواصل وتنفيذ البرنامج.

مصدر

1. Stobierski, Tim (2020). '4 Ways to Develop your Strategic Thinking Skills', Harvard Business School Online, https://online.hbs.edu/blog/post/how-to-develop-strategic-thinking-skills#:~:text=Strategic%20thinking%20skills%20are%20any,or%20even%20years%20to%20achieve.

4. ننمّي قابليّتنا على التفكير الإستراتيجي

سواء على المدى الطويل أو القصير، يمكن تطوير العقليّة الاستراتيجيّة من خلال الاستكشاف الذاتيّ، والأسئلة النقديّة، وتلقّي التدريب. إنّ ميزة امتلاك عقليّة استراتيجيّة هي أن نتعلّم كيف نفكّر بدلاً من أن نتعلّم ما الذي يجب التفكير فيه. كمدرّبين ومدرّبات، تمكّننا مهارات التفكير الاستراتيجيّ من اكتشاف الفرص الجديدة، ومواجهة التحدّيات الناشئة، والتخطيط للنجاح في المستقبل.

ماذا عن تطوير التواصل الفعّال والإيجابيّ؟

التواصل هو أكثر بكثير من مجرد الحديث، على الرغم من أنّه جزء أساسيّ من بناء العلاقات ونقل المعرفة. نحتاج، كمدرّبين ومدرّبات، إلى صقل مهاراتنا التواصليّة وامتلاكها لنصبح قادرين على التواصل الفعّال وعلى تطوير مهارات التواصل الفعّال عند المعلّمين/ات.

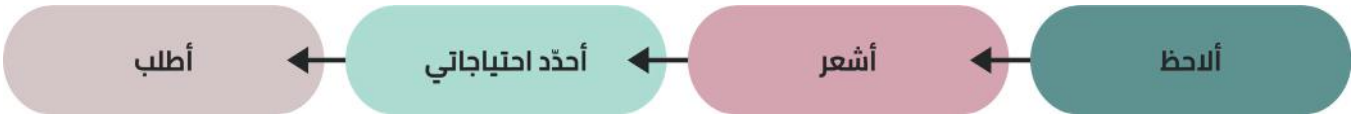
يفترض التواصل الفعّال القدرة على:

- ✓ التحكّم بالصّوت والنبرة وتوظيفهما بما يخدم الغاية من الكلام.
- ✓ توظيف لغة الجسد، لدعم الرسالة.
- ✓ اختيار المناطق التفاعليّة (الإبتعاد او الاقتراب من المتدرّبين/ات بما يخدم غايات التدريب).
- ✓ الإصغاء الفعّال، ومن المهمّ أن يُقدّم لكلّ المشاركين/ات من دون أيّ تحيّز.
- ✓ التحكّم بالانفعالات والمشاعر والسلوكات وإدارتها بطريقة إيجابيّة من خلال تطبيق استراتيجيّات إدارة الذات.
- ✓ إظهار الوعي الاجتماعيّ وهو القدرة على التعاطف أيّ فهم أفكار وسلوكات الآخرين من خلال إطارهم المرجعيّ دون إطلاق الأحكام المسبقة.
- ✓ القدرة على إظهار الاحترام للآخرين وتقدير واحتضان التنوّع ضمن مجموعة المتدرّبين/ات.
- ✓ تأمين التغذية الراجعة البنّاءة.

من خلال برامج التدريب، نهدف إلى إيصال التواصل اللاعنفي إلى الصفوف ومنها إلى المجتمع. ما هو هذا النوع من التواصل؟

التواصل اللاعنفي (NVC) هو عمليّة تواصل أنشأها عالم النفس مارشال روزنبرغ. وهو عبارة عن مجموعة من الأفكار حول السلوك الإنساني الرحيم، معدّة لتلبية احتياجات العصر الحديث. يشير روزنبرغ إلى أنّ التواصل الاجتماعيّ هو «لغة التعاطف» والفكرة هي أنه بمجرد وجود تعاطف بين الأطراف في المحادثة، سيكون من الأسهل بكثير الحديث عن حلّ يرضي الاحتياجات الأساسيّة لجميع الأطراف.

يتضمّن التواصل اللاعنفي ٤ خطوات:



1. الملاحظة

يتمّ التشديد أنّ مشاركة الملاحظة تكون بعيداً عن الأحكام. يعني ذلك تقديم ما نلاحظه بتجرّد والفصل بين ما نلاحظه وحكمنا الخاصّ، ما يساعد في تجنّب انطلاق ردود فعل دفاعيّة وفي تعزيز إمكانيّة حصول تواصل يؤدّي إلى تفاهم.

على سبيل المثال وفي إطار تعليم التاريخ، يُمكن تعزيز هذه المهارة من خلال **تقنيات قراءة الصورة** بحيث نشدّد على البدء بقراءة الصورة من دون أيّ أحكام والإكتفاء بالوصف الحسّي لـ "ما نراه».

2. المشاعر

ينطوي التواصل اللاعنفيّ على أن نتحمّل مسؤوليّة مشاعرنا، وهذا يتطلّب تغيّر منظورنا لكيفيّة تأثير كلمات وتصرّفات الآخرين على مشاعرنا. المهمّ هو كيف نستجيب إلى المحفزّات الآتية من الغير، وإلى حاجاتنا وتوقّعاتنا في وقت حصول الشعور.

أمامنا ٤ خيارات عندما تواجهنا رسالة سلبيّة من شخص آخر: على سبيل المثال، «أنت متعجرف»

الخيار 1: نأخذ الرسالة بشكل شخصيّ «أنا فعلاً متعجرف ...»

الخيار 2: المحاربة «أنا لست متعجرفة، أنت المتعجرف!»

الخيار 3: مراعاة مشاعرك وحاجاتك «عندما أسمعك تقول أنّني متعجرفة، أشعر بالألم لأنّني أتوقّع منك أن تدرك الجهد الذي أبذله لملاقاتك»

الخيار 4: مراعاة مشاعر الشخص الآخر «هل تشعر بالألم لأنّك تحتاج إلى أن تؤخذ خياراتك بعين الإعتبار؟» هذه الإجابة تفتح المجال لمحادثة هادئة يُعبّر فيها هذا الشخص عن حاجاته الكامنة.

عندما نتمرّس في التواصل اللاعنفيّ، نقوم بتخطّي الخيارين 1 و 2 وننحو مباشرة إلى الخيارين 3 و 4. وبذلك، يكون الفرد متمكّناً لتحمّل المسؤوليّة للقيام بالخيار المناسب عند التحدّث إلى الآخرين. من هنا، ومن خلال التدريب نتمرّن على ممارسة هذه الخيارات ونلفت نظر المتدرّبين إليها ونساعدهم على بناء القدرة على تخطّي الخيارين 1 و 2 والتمرّس في الخيارين 3 و 4.

3. الحاجات

في الخطوة التالية، يتمّ الربط بين المشاعر والاحتياجات غير الملبّاة لدى الفرد. هذه الاحتياجات شائعة وأساسيّة لجميع البشر (Chopra 2015 & Rosenberg). يُنظر إلى التعبير الخارجي عن المشاعر، مثل الغضب والإحباط، على أنّه مؤشر عن الاحتياجات، مثل الحب والقبول، التي لم يتمّ تلبيتها.

في التواصل اللاعنفي، نتعلّم كيف نبحث داخل أنفسنا عن هذه الاحتياجات. وهذا أمر سهل التدرّب عليه من خلال الممارسة ومن إغناء مخزوننا اللغوي بمفردات تعبّر عن المشاعر بدقّة، وتساعدنا في تحديد احتياجاتنا ووصفها.

4. الطلب

الخطوة الرابعة للتواصل اللاعنفيّ هي الطلب، أيّ أن نحدّد طلبنا ونتأكّد من قابليّته للتنفيذ. نقوم بالتعبير عمّا نطلبه بطريقة تمكّن الشخص الذي نتوجّه إليه من الاستجابة له بتعاطف. الطلبات لا تكون على شكل أوامر، ففي لغة اللاعنف تعتبر الأوامر دائماً عنيفة ومخيفة وقويّة وهي وراء عدم فعّاليّة وصواب التواصل.

المصادر

1. Joshua Schultz, J. (2020. "Your Complete Non-violent Communication Guide », Positive Psychology.com, https://positivepsychology.com/non-violent-communication/

2. بوكريسة، عايشة (2011). «الاتصال اللاعنفي: وقفة عند نظرة «مارشال روزنبرغ»، جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة، https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/359/3/1/15893

3. Teaching Life Skills & Resilience Through SEL for All Ages, Resilience, Inc curriculum, https://mylearningtools.org/curriculum-outline/?gclid=CjwKCAiA9ourBhAVEiwA3L5RFuHcpP-hfa2nFzhqr_J7V7-0Pn5KhNuO5qH_V4kJW4Mv0wthUoLRshoC19EQAvD_BwE

أمّا الطلبات في التواصل اللاعنفي فهي إيجابية. وهذا يعني أن نطلب ما نريد، وليس ما لا نريده. مثال على ذلك أن نقول: «أريدك أن تبقي الهاتف صامتاً وبعيداً عنك خلال المشغل»بدلًا من «لا أريدك أن تبقى مشغولاً بالهاتف خلال المشغل». كلّما كان طلبنا واضحًا، زادت احتمالية الحصول على ما نطلبه.

وبما أنّ التواصل غير المباشر ليس مجرد لغة أو مجموعة من التقنيّات، ولكنه أيضًا موقف تعاطفيّ ووعي بالاحتياجات الأعمق ونيّة رحيمة، يشير روزنبرغ إلى أنّ الصمت أيضاً هو نوع من التواصل (روزنبرغ وتشوبرا، 2015).

ماذا عن المهارات المعرفيّة التي أحتاج إليها؟

من البديهي القول أنّه من الضروريّ لأي تربويّ ينخرط في تجربة التدريب بهدف المساهمة في بناء قدرات المعلّمين والمعلّمات أن يكون متمكّناً من المهارات المعرفيّة الضروريّة لهم/نّ. بالنسبة لمدرّبي/ات معلّمي/ات التاريخ، قد يشمل ذلك:

1. مهارات التاريخ (**الطريقة التاريخيّة**) من حيث البحث والتحليل والتفسير والربط وبناء التفسيرات.
2. معرفة ودراية وافية بالمواضيع التاريخيّة التي يتمّ استخدامها خلال المشاغل.
3. مهارات استخدام المصادر والمراجع على أنواعها.
4. القدرة على توفير قراءات إضافيّة تساند المتدرّبين/ات.
5. التمكّن من الإستراتيجيّات التي يشملها البرنامج.

نستعيد هنا ما ورد في هذا الدليل حول **أنماط التدريب**، والتي في بعض الأحيان تعتمد على النمط التوجيهيّ الذي يعتمد على خبرة المدرّب ومعارفه، والنمط الحواريّ الذي يقوم على محاورة المتدرّبين/ات وتبادل التجارب بينهم/نّ ومع المدرّب/ة، والنمط التيسيريّ حيث يتمّ تحفيز المتدرّبين/ات على التفكير والمساهمة انطلاقاً من التجربة الخاصّة لكلّ منهم. يتطلّب كلّ من هذه الخيارات جهوزيّة معرفيّة عالية عند المدرّب/ة للتمكّن من بناء الثقة وتعزيز القابليّة على التعلّم.

لماذا التعلّم الإجتماعيّ والإنفعاليّ في المنظومة التربويّة؟

التعلم الاجتماعيّ والانفعاليّ حاجة ملحّة لجميع المتعلّمين، وهو يطوّر القدرة على إدراك الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين وإدارتها بطريقة إيجابيّة، ما يُيسّر التكيّف الصحيّ وتحمّل المسؤوليّة واتخاذ القرارات والنجاح الإجتماعيّ والمهنيّ.

يحتاج المدرّبون/ات والمعلّمون/ات إلى إدراك أهميّة التعلّم الإجتماعيّ والإنفعاليّ، وممارسته، وتنميته عند المتعلّمين/ات. الهدف الأساسي منه هو تحسين قدرة الفرد، راشداً أم طفلاً، على إقامة علاقات صحيّة والحفاظ عليها من خلال إنشاء بيئة آمنة وإيجابيّة ومتبادلة المنفعة.

إن إدراك التربويّين لأهميّة مقاربة التعلّم الإجتماعيّ والإنفعاليّ في المنظومة التربويّة يُساهم في تيسير عمليّة التعلّم وتطوير كفاءات التعلّم الإجتماعيّ الانفعاليّ لدى المتعلم /ة ممّا قد يؤدي إلى تغيير ثابت نسبيًا في السلوكات ويساهم في بناء تفاعلات إيجابيّة وعلاقات إجتماعيّة مستدامة في بيئة تعليميّة-تعلميّة آمنة ومحفزة.

بدأ دمج التّعلم الاجتماعيّ والإنفعاليّ (LES) في المدارس في بعض دول العالم في منتصف تسعينات القرن الماضيّ، وأخذ بالإنتشار والتطوّر مع الممارسة. من خلاله، يُمكن تعليم الطلاب المهارات الحياتيّة المهمّة التي لن تساعدهم/نّ فقط في تطويرهم/هنّ الشخصيّ ولكن أيضًا في تحسين أدائهم/نّ الأكاديميّ.

عندما يقوم المعلمون/ات بتعزيز بيئة مدرسيّة تتّسم بالرعاية وتعليم المهارات الإجتماعيّة الأساسية، تتطور حلقة حميدة تؤدي فيها التفاعلات الإيجابيّة إلى تفاعلات أكثر إيجابية. كلّ هذا يخلق ثقافة يحترم فيها الطلاب والمعلّمون بعضهم البعض ويستمتعون بالتواجد معًا، مما يزيد أولاً من تعزيز العلاقات وثانياً من تحفيز الطلاب والمعلّمين على بذل قصارى جهدهم.

لا يقتصر دور المدرسة على تزويد المتعلّم/ة بالمعلومات والمعارف بل يتعدى ذلك ليشمل تطوير كفاءات وإستراتيجيّات إجتماعيّة وإنفعاليّة تساهم في إدارة الأزمات النمائية وغير النمائية والتكيّف الصحي. وقد ورد في تقرير كاسيل (CASEL2023) أنّه عندما يصبح التعلّم الإجتماعيّ الإنفعاليّ جزءًا من الرؤية التربويّة فإنّه يخلق إلتزامًا بين جميع الأفرقاء التربويّين في المنظومات المجتمعيّة، مما يعزّز بيئة مدرسيّة آمنة ومحفّزة للتعلّم ويطوّر مهارات إجتماعيّة أساسيّة تؤسس لتفاعلات تبادلية إيجابيّة مع الذات والآخر.

تضمّ المهارات الاجتماعيّة بناء الثقة بالذات والآخرين، الاستقلالية والمبادأة، بناء الهوية والدور الاجتماعيّ، الصداقة والألفة والتعاون، بناء الأسرة والمسؤولية الاجتماعية.

يتمحور التعلم الاجتماعي والإنفعالي لكلّ من الأطفال والكبار حول تعزيز القدرة على إكتساب مجموعة من الكفايات الأساسيّة واستخدامها

5 كفايات أساسيّة

الوعي الذاتي	الإدارة الذاتيّة	الوعي الإجتماعي	التفاعلات التبادليّة	اتخاذ القرارات المسؤولة

تتوفّر مناهج وبرامج التعلّم الإجتماعيّ – الإنفعاليّ على الإنترنت، وتقدّم طرقًا وأدوات متنوّعة للعمل على صقل كلّ من هذه الكفايات. ولقد طوّر المركز التربويّ للبحوث والإنماء برنامجاً خاصّا يتمّ تدريب المعلّمين/ات عليه، ومن المهمّ لكلّ مدرّب/ة الإطلاع عليه.

تم اختيار هذه الكفاءات لقدرتها على التحديد الدقيق للمهارات المطلوبة للنجاح في مجالات متعدّدة من الحياة، بدءًا من تحقيق الأهداف الأكاديميّة إلى الشعور بثقة أكبر في التفاعلات الإجتماعيّة. إنّ رعاية هذه الكفاءات الأساسيّة لدى الطلاب من خلال التعلّم الإجتماعيّ - الإنفعاليّ هي عملية صحيّة ومجزية يُمكن أن يكون لها لاحقًا تأثير إيجابيّ على المجتمعات التي ينتمون إليها.

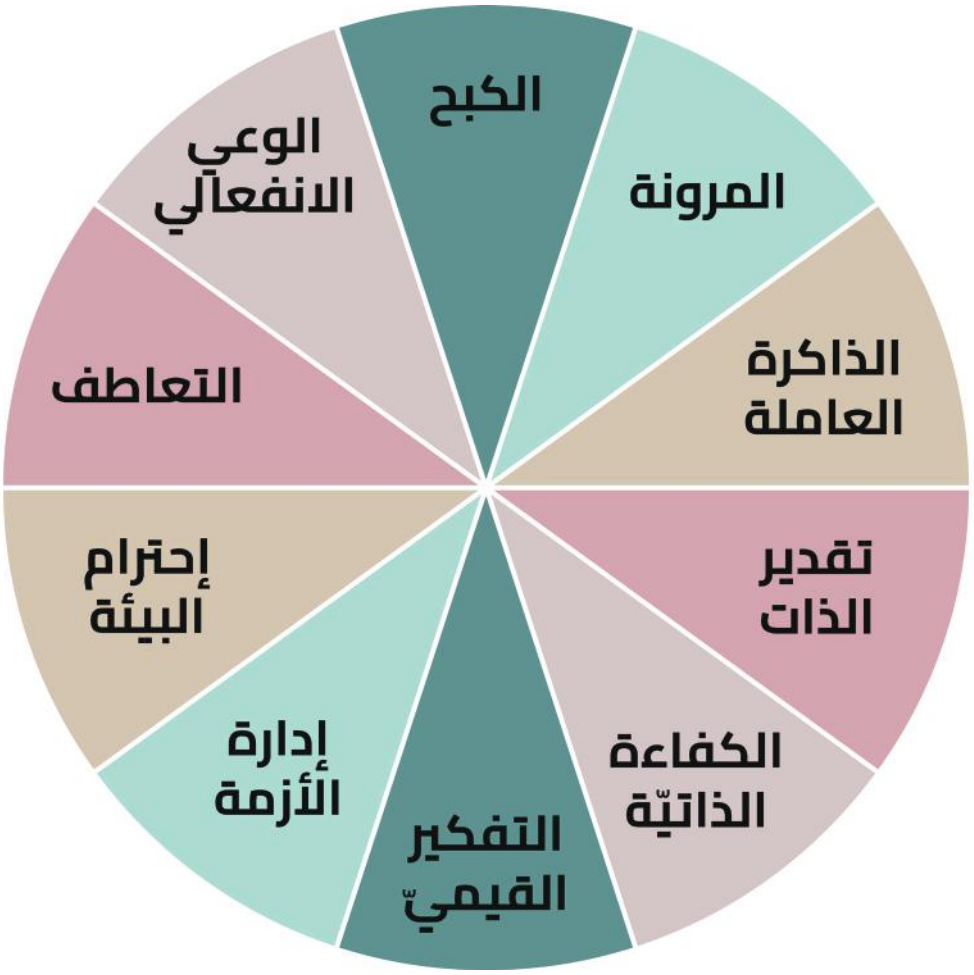
إنّ كلّ كفاية من هذه الكفايات تتركز في مجال معين، تتفاعل مع المجالات الأخرى بشكل أفقيّ وعموديّ وتظهّر كلّ منها في معارف ومواقف وسلوكات مع الذات والآخر والمنظومة البيئيّة ويتمّ تطويرها عبر استراتيجيّات تعليميّة تعلّميّة. فيما يلي تعريف لكلّ كفاية من الكفايات.

ما الذي نقدّمه لجعبة المدرّب في تعليم التاريخ؟		ما المهارات التي أحتاج إليها؟

الوعي الذاتي	- الوعي بالمعلومات والمنبّهات الحسّية الخارجيّة والداخليّة - الوعي بالانفعالات والمشاعر - إدارة الانفعالات والمشاعر السلبيّة والإيجابيّة - إدراك كيف يعمل دماغنا وتطوير القدرة على الانتباه المركز - تحفيز الذاكرة العاملة وتطويرها - تلبية الحاجات الأوليّة والثانويّة
الإدارة الذاتيّة	- تطوير الميل إلى المرونة - الكلام الذاتيّ الإيجابيّ - تحديد الأفكار اللاعقلانيّة واستبدالها بأفكار عقلانيّة - توكيد الذات مع الإنفتاح على التغيير - تفكيك الشك والخوف - التحكم بالمشاعر السلبيّة والإيجابيّة - تحديد الأحداث، الأفكار والانفعالات المرتبطة بها - طلب المساعدة
الوعي الإجتماعي	- الوعي بالسلوكات المناسبة وغير المناسبة - فهم أسس العلاقة تحديد الدور والمهام - بناءالتواصل الفعّال - إنشاء العلاقات ورعايتها - تنمية الحسّ الإجتماعيّ - العمل بروح الفريق الواحد - تحديد أهداف واضحة في العمل ضمن فريق - ممارسة التعاطف - الوعي الثقافيّ وتثمين ثقافتنا والثقافات الأخرى - الميل إل بناء الجماعة - التعامل مع عدم المساواة - تقدير التنوع
التفاعلات التبادليّة الإيجابيّة	- ترجيح الخلافات الصحيّة مقابل غير الصحيّة - مهارات التواصل الإجتماعيّ - لحظ التنمّر ومنعه - التعامل مع النزاع - السعي إلى التفاهم وإيجاد حلّ ملائم - القدرة على تفهّم الأخطاء - الاصغاء الفعّال - الميل إلى تحويل المحادثة السلبيّة إلى محادثة إيجابيّة - تقديم الاعتذار وقبوله - الميل إلى إصلاح العلاقات - التمييز بين اللّوم والمسؤوليّة
إتخاذ القرارات المسؤولة	- تحديد الأهداف - تصوّر كيفيّة الوصول إلى أهدافنا - التعامل مع ضغط الأقران - كيفيّة تحديد الأولويّات - مواجهة المماطلة - تقنيّات حلّ المشكلات - النوم، الراحة، النظام الغذائي، ممارسة الرياضة

إنطلاقاً من أهميّة التعلّم الإجتماعيّ – الإنفعاليّ، يسعى المركز التربويّ إلى إدخاله في المناهج العامّة والمساهمة في تطويره. وفي إطار جهود جامعة NYU - Global Ties في نيويورك لتصميم أداة قياس للمجال الإجتماعيّ - الإنفعاليّ في بعض بلدان الشرق الأوسط ونشر هذه الأداة، تمّ اقتراح التعاون مع World Learning والمركز التربويّ للبحوث والإنماء وجهاز الإرشاد والتوجيه في وزارة التربية والتعليم العاليّ في لبنان بهدف تصميم أداة قياس لبنانيّة محكّمة. ولقد تمّ التوافق على إعداد إطار نظريّ مرجعيّ ملائم للمنظومة التربويّة اللبنانيّة كمرحلة أساسية تحضيريّة لتصميم الأداة.

وفي هذا الإطار، تمّ إختيار مجموعة الكفايات الأساسيّة لنا في لبنان، والّتي سيتمّ التركيز عليها وتضمينها في أداة القياس:



كيف نُساعد معلّمي/ات التاريخ لصقل هذه الكفايات واستخدامها؟

كما الصغار، يمكن للكبار أن يطوّروا مهاراتهم/نّ من خلال التعلّم الإجتماعي – الإنفعالي. يسعى المدرّبون/ات إلى مساندتهم/هنّ من خلال: أنشطة خاصّة أو من خلال نسج هذا النوع من التعلّم في سيرورة برامج التدريب، ولقد ورد في هذا الدليل عدّة أمثلة ممكن الإستعانة بها نذكر البعض منها على سبيل المثال:

- ✓ التغذية الراجعة الإيجابيّة
- ✓ فسحات التفكّر في «ما تعلّمته؟ ما الذي لا زلت أحتاج إليه؟»
- ✓ عقد القلب «ما الذي يريحني؟»
- ✓ العمل ضمن فريق
- ✓ توزيع الأدوار ضمن المجموعة واحترامها
- ✓ الإحتفال بنجاح الفريق
- ✓ تبادل المشاعر والأمنيات ما يساعد في تحديد الحاجات

إن تطوير كفاءات التعلّم الإجتماعيّ - الإنفعالي يطال جميع الأفرقاء التربويّين في المنظومات المجتمعيّة

ما القيم التي سأتحلّى بها؟

ممّا يوفر الاستدامة في هذا المجال. لكلّ كفاءة استراتيجيات وأنشطة يتم ملاءمتها وفقًا للمراحل العمريّة.

الموضوع
القيم ومجال التدريب لمعلّمي/ات التاريخ

القيم هي معايير عقلية مبنيّة على فكر واقتناع وليس على الإجبار والقهر، وهي **وجدانية** كونها تحفّز إليها الإنسان بوجدانه. وهي **موجّه ذاتي يدفع الإنسان إلى المبادرة** دون الحاجة إلى إملاءات وتوجيهات خارجيّة تفرض سلوكيّات وتوجّهات معينة.

القيم هي عنصر أساسيّ في بناء شخصيّة الفرد وتؤثر بشكل مباشر على القرارات التي يتخذها وسلوكه المتّبع في التعامل مع التجارب الحياتيّة التي يخوضها، والطريقة التي يختارها للتفاعل مع الناس من حوله، وقدرته على المساهمة في بناء المجتمع الذي يعيش فيه ورُقِيّه. وتكون دائماً بتوجيه من وعي الفرد بنفسه وتحكيم عقله وترجيح خياراته.

يُساعد إكتساب الفرد للقيم في تكوين شخصيّة متوازنة ومستقلّة وقادرة على التفاعل في المجتمع بشكل إيجابي وبنائي. تتكوّن القيم عند الأفراد من خلال المواقف والتجارب والخبرات التي يتعرّضون لها في مختلف مجالات الحياة.

يُوفّر تدريس التاريخ مجالاً رحباً لترسيخ القيم من خلال منهاج غنيّ ومتنوّع ينمّي التفكير النقديّ والتأمّليّ ويُساعد المتعلّمين/ات على الربط بين الماضي والحاضر. لكن المنهاج وحده لا يكفي، فالقيم تمارس ولا تُدرّس. وبالتالي، كتربويين/يّات علينا أن نتمرّس على ذلك بالطريقة التي نراها الفُضلى لهذه الغاية.

نتوقّف في هذا القسم على بعض القيم الأساسيّة في دراسة التاريخ، وهي قيم تشكّل جزءاً لا يتجزأ من علم التاريخ وقيم أساسيّة لكلّ مدرّب/ة في هذا المجال.

التواضع

التواضع هو أحد أهمّ القيم في علم التاريخ. يعترف المؤرّخون بمحدوديّة التفسيرات التاريخيّة التي يقدّمونها، محدوديّة تنبع من ندرة المصادر أو صعوبة الوصول إليها، عدم توفّر مناظير متعدّدة، وإمكانيّة ظهور مصادر جديدة في وقت لاحق. وبينما يُعتبر التواضع من أسس علم التاريخ، لا يبدو دائمًا أن الناس ينخرطون في سلوكيّات تدلّ عليه. من هنا، يكمن دورنا كمعلّمين/ات أو مدرّبين/ات في ترسيخ هذه القيمة عند المتعلّمين/ات كباراً وصغاراً.

إنّ التاريخ يُساعدنا في ترسيخ قيمة التواضع،

- يُساعدنا **فهم المنظور التاريخيّ في تقييم الأحداث**، فلا يُمكننا القيام بذلك من منظور الحاضر، بل علينا فهمها في إطارها الزمني وما يرافقه من أفكار وقيم سائدة. ومن ناحية أخرى، لا يمكننا أن نعرف التقدّم إلا إذا عرفنا ما الذي نتقدم منه، ما يضعنا فعلاً أمام إنجازات الماضي وخيباته، والرأفة بأسلافنا وكذلك بأحفادنا.

- يعلمنا التاريخ التواضع من خلال إظهار قابلية التغيّر، وعلينا القبول بأنّ معايير وعادات المعيشة، وآداب السلوك، والصحّة، والثروة هي محددة زمنيّا ومكانيّاً. لذلك فإنّ **أفضل تقدير للماضي وتقييمه هو في الماضي**، من خلال مزاياه وشروطه الخاصّة. وكما تتكشّف لنا اليوم عيوب الناس في الماضي، ستتكشّف عيوبنا في المستقبل. كذلك بالنسبة إلى إنجازاتنا، فندرك أنّ وراء كلّ إنجاز عظيم هناك العديد من الإنجازات الأخرى، ولكلّ منها تاريخ منفصل ومساهمون يعتمدون بدورهم على إنجازات العديد من الآخرين. يجب أن نكون على دراية بمكانتنا في الصف وأن نتواضع أمام حياة العمل التي سبقت حياتنا.

- يُساعد **الإبتعاد عن الروايات المبسّطة** – والمختلقة في معظم الأحيان - في تعميق فهم المتعلّمين/ات والإدراك بأنّ الماضي معقّد وأنّ الأحداث حدثت بالفعل وتحتاج إلى حلول، تماماً كأحداث الحاضر الذي نعيشه. عندما يتمّ اختلاق المشكلات، عادةً ما يتم تبسيطها ولا تظهر الصورة بأكملها، أمّا **الوعي التاريخيّ** فلا يمكن أن يُنمّى إلّا من خلال الفهم العميق للتاريخ (Wineburg) والتطبيق في حياتنا اليوميّة.

- تُساعدنا دراسة التاريخ في أنّ **نقدّر النعم ونظهر الإمتنان**، فقد تبدو الحياة الحديثة صعبة بالنسبة للكثيرين، لكنّها كانت أصعب، من حيث الحجم، بالنسبة لمعظم الناس على مرّ تاريخ البشرية. قد لا يمكننا أن نفهم المصاعب التي واجهتها الأجيال السابقة، ولكن يمكننا أن نقدر أولئك الذين عانوا ونحتفل بأولئك الذين أنهوا تلك المعاناة. نحن نستمدّ الإلهام من تضحياتهم ونكرّم ذكرياتهم.

كما المؤرّخين، يحرص المدرّبون/ات على ممارسة التواضع خلال برامج التدريب، وتقدير خبرات وتجارب المعلّمين/ات وتثمينها. وبذلك يحرصون على أن تشكّل عمليّة التدريب فسحة ليس فقط لتبادل الخبرات بل أيضاً لتطوير الأفكار القيّمة وتعميقها والدفع بها إلى الأمام. وفي هذه السيرورة، لا يموضع المدرّب نفسه على أنّه المرجع الوحيد أو الأعلى بل يكون منفتحاً على مراجعة النفس. من هنا، أهميّة:

- استخدام تقنيّات التغذية الراجعة وتوظيفها بأفضل الطرق.
- تثمين المساهمات الآتية من المشاركين/ات.
- الإعتراف بمحدودية معرفتنا في بعض الأحيان.
- تعزيز ثقافة التواضع، وبشكل خاص في مجال التاريخ.

المصداقيّة

تشكّل المصداقية **أهم القيم التي يقوم عليها عمل المؤرّخين** ويشمل ذلك الأمانة في التدوين وذكر المراجع والمصادر وإظهارها. وتتعزّز المصداقيّة مع تكرّر استخدام السرديّة التي يقدّمها مؤرّخ من قبل غيره من المؤرّخين.

يعمل المؤرّخون على تحليل الماضي وتطوير فهم دقيق له، ويتطلّب عملهم العمل بهدوء بعيداً عن كلّ الضغوط والتحيّزات. عندما يطوّر المؤرّخ تفسيراً للماضي، يحرص على نشره وإخضاعه للنقاش بكلّ تواضع وتقبّل للتغذية الراجعة، والإعتراف بالخطأ.

كمدرّبون/ات، نسعى نحن أيضاً إلى تعزيز مصداقيّة عملنا وترسيخ هذه القيم بحدّ ذاتها.
نقوم بـ:

- ربط ما نقدّمه بمراجع موثوقة.
- ذكر المصادر والمراجع التي استخدمناها وتوثيقها بشكل صحيح.
- توفير قراءات مرجعيّة تدعم ما قُدّم في برنامج التدريب.

الإنصاف

يتطلّب عمل المدرّبين/ات أن يكونوا على مسافة واحدة من كلّ المشاركين/ات بعيداً عن أيّ نوع من التمييز وتوفير فرص المشاركة لهم/هنّ على قدم سواء ما يُوفّر الشعور بالأمان ويعزّز القابليّة على التعلّم. كما يتطلّب عملنا الإنصاف في اختيار المضامين والمصادر وعدم التحيّز لرواية ما أو منظار ما.

يُساعد الإنصاف في تدريب المعلّمين/ات في:

تعزيز تكافؤ الفرص:

يضمن الإنصاف أنّ لجميع المعلّمين/ات المتطلّعين/ات للعمل فرص متساوية للوصول إلى برامج تدريب عالية الجودة والاستفادة منها، ويمنع التمييز بناءً على عوامل مثل العرق والجنس والوضع الإجتماعيّ أو الإعاقة، ويعزز الشمولية والتنوع في مهنة التدريس.

رفع جودة التعليم:

يساهم في إنتاج معلّمين كفوئين وفعّالين يمكنهم تقديم تعليم عالي الجودة للطلاب. عندما يكون التدريب عادلاً، يحصل المعلمون/ات على المعرفة والمهارات والدعم اللازم لتلبية احتياجات طلابهم المتنوّعة، مما يؤدي إلى تحسين نتائج التعلّم.

تحقيق التطوّر المهني:

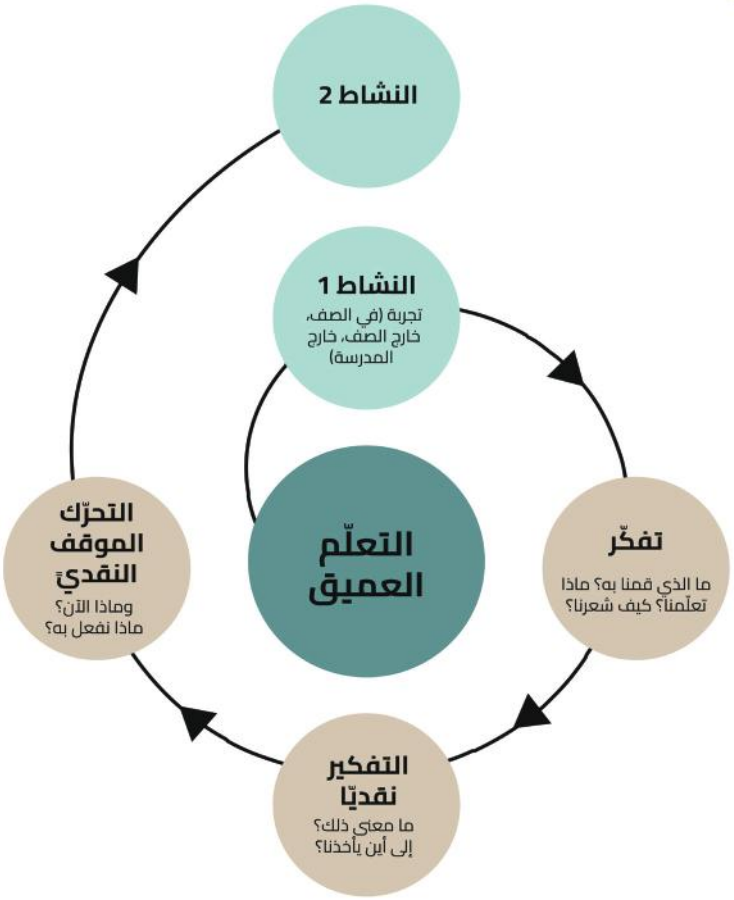
يشجع المعلّمين/ات على السعي وراء التطوّر المهنيّ المستمر والنمو، لأنّهم يبقون متحمسين وملتزمين بمهنتهم. يمكنهم تحديث مهاراتهم باستمرار وتعلم إستراتيجيّات تدريس جديدة والتكيّف مع التغيّرات في الاحتياجات التعليميّة، ممّا يعود بالفائدة على طلّابهم.

كيف نغني تجربة المتدرّبين/ات؟

الموضوع
نحو تجربة تعلّم عميق

إنّ التعلّم الحقيقيّ لا يتمّ بناء على ما يسمعه المتعلّم/ة حتى ولو حفظه وكرّره أمام المعلّم/ة. إنّ المتعلّم/ة يبني معلوماته داخليًّا متأثرًا بالبيئة المحيطة به ولكلّ متعلّم/ة طريقة وخصوصيّة في فهم المعلومة وليس بالضّرورة أن يفهمها كما يريدها المعلّم/ة. **كما الصغار، يقوم الكبار بتفسير المعلومات التي يحصلون عليها وفهمها بناء على رؤيتهم الشّخصيّة وتجاربهم.**

إنّ التعلّم هو عمليّة نشطة ولا تتمّ عبر اكتساب سلبيّ للمعرفة (passive) نقلاً عن الآخرين، وهي عمليّة بنائيّة حيث يبني المتعلّم فهمه انطلاقاً من اللَبَنات المعرفيّة السّابقة عنده ومن خبراته للعالم المحسوس المحيط به. تتخذّ هاتان الفرضيّتان أهميّة كبيرة في تعليم التّاريخ حيث اعتاد المعلّمون والمعلّمات على الاكتفاء بسرد الأحداث وأحياناً تدوين بعض الملاحظات أو الأفكار لمرافقة السّرد، واعتبار ذلك كافيًا لحدوث التعلّم. كما اعتادوا على نقل الحقائق وكأنها حقائق مطلقة لا شكّ فيها ولا تأويل لها أو وجهة نظر أخرى. ففي معظم صفوفنا اليوم وفي الامتحانات الرسميّة في مادة التّاريخ، يُطلب من المتعلّمين نقل المعلومات كما وردت في كتبهم المدرسيّة دون أيّ شرح أو ربط أو استنتاج أو اتخاذ موقف! وهذا يتعارض تماماً مع ماهيّة التّاريخ. من هنا أهميّة السعي لإغناء تجربة الطلّاب في صفوف التاريخ وتأهيلهم للتفكير على مستوى عال ومُساءلة السرديّات والحقائق التي تُقدّم لهم وبناء تفسيرات خاصّة بهم. وفي ذلك، من المهمّ لمعلّمي التاريخ الإلتفات إلى مراحل التعلّم الثلاث: السطحيّ، والعميق، والتحويليّ والموازنة بينها في مخططات التدريس التي يضعونها.



كما الطلّاب، يحتاج المعلّمون/ات إلى تجربة غنيّة تسمح لهم بالتعلّم ليس على المستوى السطحيّ بل تجربة تغني التعلّم العميق والتحويليّ عندهم/نّ. أيّ أن نوفّر لهم فسحات لإغناء فهمهم/نّ بالتفاعل مع المحتوى والأفكار والمفاهيم التي نقدّمها لهم/نّ وربطها ببعضها بفعّاليّة، وتطبيق معارفهم/نّ المكتسبة وتقييمها وإعادة التخطيط من جديد.

القسم الثالث

لائحة الأنشطة

1. دولة لبنان الكبير
2. المرأة في الحرب العالميّة الثانية
3. نتائج الحرب العالميّة الأولى
4. العصر الذّهبي لأثينا
5. عصر الاستكشافات
6. قرطبة الفن والجمال والثقافة
7. الإغتراب اللّبنانيّ في وجه التّمييز العنصريّ في أميركا
8. شخصيّات مهاجرة من بلادي
9. التعلّيم في لبنان خلال فترة الحرب العالميّة الأوّلى
10. استكشاف التّاريخ المحلّي

دولة لبنان الكبير؟

الصّف: التاسع الأساسي
المدة: 50 دقيقة

سؤال التحفيز

لماذا أعلن جنرال فرنسي قيام دولة لبنان الكبير؟

(سؤال اشكالي مفتوح تصب كلّ الخطوات نحوه)

يغوص المتعلّمون في العوامل والظروف الّتي ساهمت في إعلان دولة لبنان الكبير من قبل الفرنسيّين في 1920.
من خلال رحلة تعلّميّة يتمّ بناء مفهوم السببيّة عندهم، بحيث يقومون بتحديد العوامل والظروف الّتي أدّت إلى الحدث، وتقدير أهميّة كلّ منها بالنسبة لسّؤال التحقيّق، ومن ثمّ تصنيفها في مجموعات تساعد في قراءة هذه المرحلة.

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. تحديد الأسباب الّتي جعلت جنرال فرنسي يُعلن دولة لبنان الكبير في 1920. 2. تحليل العوامل المؤدّية إلى الحدث، وتصنيفها لإظهار التّداخل فيما بينها.	السببيّة
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
الربط تحديد الأولويات التصنيف التقييم اتخاذ مواقف وبناء الحجج لدعمها أخذ القرار التواصل الشفهي والكتابي العمل ضمن فريق إدارة الوقت إعطاء التغذيّة الراجعة	مجموعة البطاقات (مستند 1) أوراق بيضاء كبيرة معجون أو ورق لاصق
المخرجات / مرحلة التقييم	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
رسوم توضيحيّة عرض جداري تغذية راجعة كتابة فقرة قصيرة	عمل فريقي التدرّج في بناء المفهوم من المهارات الدنيا إلى المهارات العليا

مراحل تنفيذ النشاط

ما قبل تيسير النّشاط:

- تجهيّز 5 نسخ من مجموعة البطاقات بحيث يتم قص البطاقات وفق الخط المرسوم *(مستند رقم 1)*.
- توزيع المتعلّمين إلى خمس مجموعات.

كيفيّة تيسيّر النّشاط:

الخطوة (1): إطلاق السّؤال (5 دقائق)

- نقوم بعرض السّؤال «لماذا أعلن جنرال فرنسي قيام دولة لبنان الكبير؟» ونسأل: ما رأيكم بالسّؤال؟ ما الذي لفتكم؟»
- بعد أخذ بعضاً من إجاباتهم/نّ، نخبرهم/نّ بأننا سنحاول الإجابة على السّؤال معاً لنفهم بشكل أفضل ما الّذي حصل في 1920 وأدّى إلى قيام دولة لبنان الكبير الّتي لا زلنا نعيش ضمن حدودها.

الخطوة (2): بناء التّفكير السّببيّ

تنطلق سلسلة من الخطوات لبناء ودعم التفّكير السّببيّ عند المتعلّمين والمتعلّمات، يعملون خلالها ضمن 5 مجموعات متنوّعة القدرات.

أوّلاً: بناء الصلة (15 دقيقة)

- توزّع رزمة البطاقات على المجموعات وتُعطى كلّ مجموعة ورقة بيضاء كبيرة.
- يتمّ توضيح المهمّة: نوضّح هنا ما المطلوب من المجموعات وهو:

✓ توزيع الأدوار بين الأعضاء: ناطق باسم الفريق، ميسّر للنّقاش، ضابط للوقت، مسؤول عن ترتيب البطاقات ...

✓ كتابة السّؤال بخط كبير في وسط الورقة.

✓ قراءة البطاقات (كلّ منها يتناول سبباً أو عاملاً) وترتيبها على الورقة الكبيرة بحسب صلتها بالسّؤال، فإن قرّروا أنّ لها صلة قويّة به وضعوها بالقرب من السّؤال والعكس صحيح.

✓ يمكنهم استبعاد بطاقة إن لم يروا فيها أيّ صلة بالسؤال، بطاقة واحدة، وفي هذه الحالة يضعونها خارج إطار الورقة البيضاء الكبيرة.

- المشاركة: عند انتهاء الوقت، تبدأ المشاركة، ويمكن التيّسير هنا بطرق عديدة على سبيل المثال: يسأل المعلّم/ة النّاطق/ة باسم المجموعة «ما البطاقة التي أجمعتم أنّها ذات صلة كبيرة بالسّؤال؟ ولمّا ذلك؟»، أو تلك التّي تم استبعادها، أو يسأل عن البطاقات الثّلاث الّتي وجدوها الأكثّر صلة بالسّؤال، أو البطاقة الّتي أخذت وقتاً أكبر للنّقاش. المهمّ حثّهم على دعم إجاباتهم. (10 دقائق)

ثانياً: تحديد الأهميّة (10 دقائق)

- يتمّ حثّ المتعلّمين/ات على التفكير في أهميّة كلّ عامل بالنسبة للسّؤال.

توضيح المهمّة:

✓ المهمّة هنا هي وضع البطاقات على شكل درج، من الأكثر أهميّة (أعلى يمين الصفحة) إلى الأقلّ أهميّة (أدنى اليسار). يُسمح لهم باستبعاد بطاقة إن أرادوا.

- المشاركة: تبدأ دورة المُشاركة الثّانية وتستخدم الأساليب التي وُضّحت أعلاه «ما البطاقة الأكثر أهميّة؟ لماذا؟ الأقل أهميّة؟ وهكذا...». يحرص المعلّم/ة على تكرار بعض ما يقولونه لتبرير إجابتهم، أو إلى حثّهم على التساؤل أكثر، لكن من المهمّ أن لا «تُصحح» الإجابة فمن المهمّ تنمية ثقتهم بقدرتهم على اتخاذ القرار وتقديم الحجج الداعمة ، ونقوم بحثهم على التساؤل وإعادة التّفكير. على سبيل المثال «هل أنتم متأكدون؟ ألاّ تبدو بطاقة المجموعة الأخرى أكثر أهميّة؟»

ثالثاً: التصنيف (12 دقيقة)

بعد التدرّج من «تحديد» الصّلة إلى «تقدير الأهميّة»، تتطلّب الخطوة التّالية مستوى أعلى من التفكّير وهو «التّصنيف».

توضيح المهمّة:

✓ يُطلب منهم تصنيف البطاقات (العوامل/الأسباب) إلى مجموعات وإعطاء كلّ مجموعة عنواناً. هنا، يقومون بلصق البطاقات على الورقة الكبيرة لإظهار التّصنيفات. المهمّ أن لا نحدّد لهم مسبقاً عدد التصنيفات أو عناوينها وأن لا نتوقّع أن تأتي متماثلة.

- المشاركة: تكون المشاركة بشكل «غاليري» حيث تُلصق كلّ مجموعة نتاجها على جدار من جدران الصّف. يُطلب من المجموعات الإنتقال من نتاج إلى آخر للاطلاع عليه ووضع ملاحظة سريعة تبدأ بـ«ما لفتنا أو أعجبنا في نتاجكم هو ...». تساعد التّغذية الرّاجعة الإيجابيّة هذه في تدعيم البيئة الصّفيّة الآمنة وروح المشاركة.

الخطوة (3): التّقييم الفرديّ (8 دقائق)

بينما تسمح الخطوات السّابقة بتّقييم العمل الفريقيّ ونتاج المجموعة و مدى تقديم حجج قويّة لدعم خياراتها، يأتي نشاط التّقييم الفردي ليساعد في تقييم ما اكتسبه كلّ منهم/نّ وليساعدهم/نّ في التّمرّن على الكتابة التّاريخيّة.

نقدّم هنا خياران للمعلّمين/ات:

- ✓ إكمال الجملة التّالية «السبب الأهمّ بالنّسبة لي هو ... لأنّ...».
- ✓ كتابة فقرة من 5 – 6 أسطر «السّببان الأهمّ بالنّسبة لي همّا ... وذلك لأنّ أوّلاً .... وثانياً...»

مواد المتعلّم

فرضت الحرب العالميّة الأولى نظاماً عالميّاً جديداً أنشأ عدداً كبيراً من الدول لا سيّما في الأراضي التي كانت ضمن الأمبراطوريّات العثمانيّة والنمساويّة والألمانيّة.	رفض المؤتمر السوري العام في آذار 1920 اتفاق الأمير فيصل مع رئيس الوزراء الفرنسي كليمنصو وقام بإعلان إستقلال سورية ومن ضمنها فلسطين مع مراعاة أماني اللبنانيّين الوطنيّة المتعلّقة بلبنان في حدوده كمتصرفية.
قضت اتفاقية سايكس-بيكو، بين فرنسا وبريطانيا وروسيا لتقاسم تركة الدولة العثمانيّة في المشرق، بتقسيم المنطقة التي تضم لبنان وسورية وفلسطين والأردن والعراق ومقاطعة كيليكيا الى 5 وحدات.	انعقد مؤتمر سان ريمو في 25 نيسان 1920، وشاركت فيه الدول المنتصرة في الحرب والتي رفضت مقرّرات المؤتمر السوري وأقرّت الانتداب الفرنسي على سورية ولبنان، والإنتداب البريطاني على العراق وفلسطين.
هُزمت الأمبراطوريّة العثمانيّة في الحرب العالميّة الأولى، ودخلت قوات الحلفاء بقيادة الجنرال اللنبي الى فلسطين ولبنان وسوريا والعراق (19 ايلول 1918) وظهر التنافس بين الإنكليز والفرنسيين على السيطرة على المناطق التي انسحب منها العثمانيون.	فُرض الانتداب الفرنسي بالقوّة على السوريين بعد معركة ميسلون وهزيمة الجيش السوري في 24 تموز 1920 ودخول القوات الفرنسية بقيادة الجنرال غورو إلى دمشق وحلب وحمص وحماة، ما افضى الى نهاية الحكم الفيصلي في سورية وإقرار الإنتداب الفرنسي.
شارك الأمير فيصل في مؤتمر الصلح كممثل لدولة الحجاز وطالب بتوحيد العرب في أمّة واحدة (كانون الثاني 1919).	كان هناك في فرنسا عدّة تيارات سياسيّة حول سياسة فرنسا في المشرق وانحازت الحكومة الفرنسيّة للتيّارالداعم لقيام دولة لبنان الكبير.
طالبت الوفود اللبنانيّة الثلاث إلى مؤتمر الصلح (ما بين 1918 و1919) بتوسيع نطاق جبل لبنان واعادته لحدوده التاريخيّة وتأييد استقلاله، وطلبت مساعدة فرنسا في هذا الأمر.	عقد اتفاق بين الأمير فيصل ورئيس وزراء فرنسا كليمنصو اعترفت فيه فرنسا باستقلال سورية، وبالمقابل اعترف الأمير فيصل باستقلال لبنان تحت الانتداب الفرنسي (كانون الثاني 1920)
أوصى تقرير لجنة كينغ – كراين، التي أرسلت لتقصّي إرادة الشعوب في سورية وفلسطين، بإبكال الانتداب على لبنان الى فرنسا وعلى سورية الى الولايات المتحدة الأميركية او بريطانيا.	اضطرت القوّات البريطانيّة إلى الإنسحاب من سوريا وكيليكيا، واحتلت القوات الفرنسية محلها تنفيذاً لاتفاقيّة سايكس بيكو (تشرين الاول 1919) وعيّن قائد الجيش الفرنسي في المشرق الجنرال الفرنسي هنري غورو مفوّضاً سامياً في لبنان وسوريا.
برزت مطالبات عديدة بين اللبنانيين مطالبة باستقلال لبنان عن أيّ مملكة عربيّة أو اتحاد مع سوريا وذلك من خلال عرائض قدّمت إلى البطريركيّة المارونيّة وإلى لجنة كينغ – كراين وإلى المعنيين في لبنان وفرنسا.	في أيّار 1919 (قرار 561)، أعلن مجلس إدارة المتصرّفية، والذي يضمّ ممثلين عن الطوائف الست الكبرى في جبل لبنان، استقلال لبنان الجغرافي والإداري بحدوده الجغرافيّة التاريخيّة (لبنان الكبير).

المرأة في الحرب العالميّة الثانية؟

الصّف: الثانويّ الثاني
المدة: 40 دقيقة

سؤال التحفيز

ماذا تخبرنا الأدلّة عن دور المرأة في الحرب العالميّة الثانية؟

يساهم النشاط في إلقاء الضوء على مشاركة المرأة في الحرب العالميّة الثانيّة. يستخدم المتعلّمون مجموعة مستندات تساعدهم في توضيح التغيّر الذي حملته هذه الحرب في دور المرأة في مجالات عديدة.

يُهدف من
خلاله إلى إظهار كيفية إدخال عدسة جندريّة تضع المرأة في صلب السرد التاريخي العام.

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. تحديد الأدوار التي لعبتها النساء في الحرب العالميّة الثانية. 2. تثمين مساهمة النساء خلال الحرب العالميّة الثانية. 3. استخدام عدسة إنسانيّة في دراسة الحرب كموضوع تاريخيّ.	يتمّ التركيز في هذا النشاط على كيفيّة استخدام الأدلّة التاريخيّة لتعميق الفهم، ولا يُسعى من خلاله إلى بناء مفهوم تاريخيّ محدّد.
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
التحليل الإستنتاج التواصل الشفهي والكتابي العمل ضمن فريق إدارة الوقت إعطاء التغذيّة الراجعة	مجموعة المستندات المرافقة للنشاط (مستند 1 – 11)
المخرجات	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
رسم تعبيري عرض جداري تغذية راجعة إيجابيّة بطاقة خروج	عمل فريقي جيكسو (إعادة تشكيل الفرق) استخدام المستندات (صور، رسوم، نصوص)

مراحل تنفيذ النشاط

ما قبل تيسير النّشاط:

- تحضير نسخة واحدة من المستندات لكلّ فريق.
- تحضير أوراق بيضاء.

كيفيّة تيسيّر النّشاط:

الخطوة (1): التمهيد (3 دقائق)

نمهّد بأننا سننظر إلى الحرب العالميّة الثانية بعدسة خاصّة لنفهم معاً دور المرأة في هذه المرحلة.

الخطوة (2): إطلاق العمل (8 دقائق)

- يتمّ تشكيل 11 مجموعة. كل مجموعة تضمّ 2 أو 3 متعلّمين/ات.
- يوزّع على كل مجموعة مستند واحد *(مستندات 1 – 11)*.
- يُطلب من المجموعات تحديد ناطق باسمها.
- تُعطى المجموعات 5 دقائق لقراءة المستند وتحديد:
  - نوع المستند (صورة، رسم، نص...)
  - ماذا يخبرنا المستند عن واقع المرأة ودورها في الحرب العالميّة الثانية؟

الخطوة (3): المشاركة (6 دقائق)

- يقوم الناطق/ة في كل فريق بمشاركة ما توصّل إليه الفريق، بينما نطلب من كلّ المتعلّمين/ات تدوين الأفكار.
- دردشة: «ما الأفكار الجديدة التي أتى بها المستند ؟»

الخطوة (4): جيكسو/ إعادة تشكيل المجموعات (10 دقائق)

- يُعاد تشكيل المجموعات لنصل إلى 11 مجموعة في كل منها واحد من المجموعات السابقة.
- المهمّة هي: إعداد رسم تعبيري يظهر التغيّر الذي أحدثته الحرب العالميّة الثانية في دور المرأة في الدول المُشاركة فيها.

الخطوة (5): المشاركة (10 دقائق)

- تقدّم الرسوم من خلال غاليري حيث يُطلب تعليقها على جدار الصف. يقف أعضاء كل فريق قرب عملهم/نّ ثمّ ينتقلون عند إشارة المعلّم/ة ليتفحّصوا أعمال الفرق الأخرى وتقديم تغذية راجعة إيجابيّة لهم بحيث يكتبون لهم «أفضل ما في نتاجكم هو ...»، «ما لفتنا في نتاجكم هو...». نشدّد على أهميّة الإيجابيّة هنا لتعزيز الأمان.
- بعد أن يتركوا الرسائل لبعض،.يقومون بتقديم الشّكر لبعضهم البعض.
- توليف: نجري هنا توليفاً سريعاً لأهمّ الأفكار التي وردت .

الخطوة (6): التقييم (5 دقائق)

- نجري تقييماً فرديّاً سريعاً بشكل بطاقة خروج يجيبون من خلالها على التالي: «ما تعلّمته اليوم... ؟ وما الذي لا زلت بحاجة أن أعرفه عن الموضوع؟» أو «كيف يتشابه أو يختلف واقع المرأة بين اليوم والأمس؟».

مواد المتعلّم

مستند 1 «فرص موسّعة»

لم تنحصر كلّ الوظائف المُتاحة للنساء في الخدمة في الواجبات المنزليّة التقليديّة للمرأة. كان من الممكن لهنّ العمل كمشغّلات للاسلكيّ أو فنيّات في المختبرات أو ميكانيكيّات أو في عشرات المهن الأخرى. راقبت مولي لامب بوباك مجنّدات يقمن بصيانة أسطول سيارات المقر العسكري الكنديّ أثناء وجودهن في لندن، ورسمتهنّ في العديد من أعمالها.

المصدر: "**فرص موسّعة**"، **لوحة من أعمال مولي لامب بوباك، موقع المتحف الكندي للحرب** "Canadian War Museums", https://www.warmuseum.ca/mollylambbobak

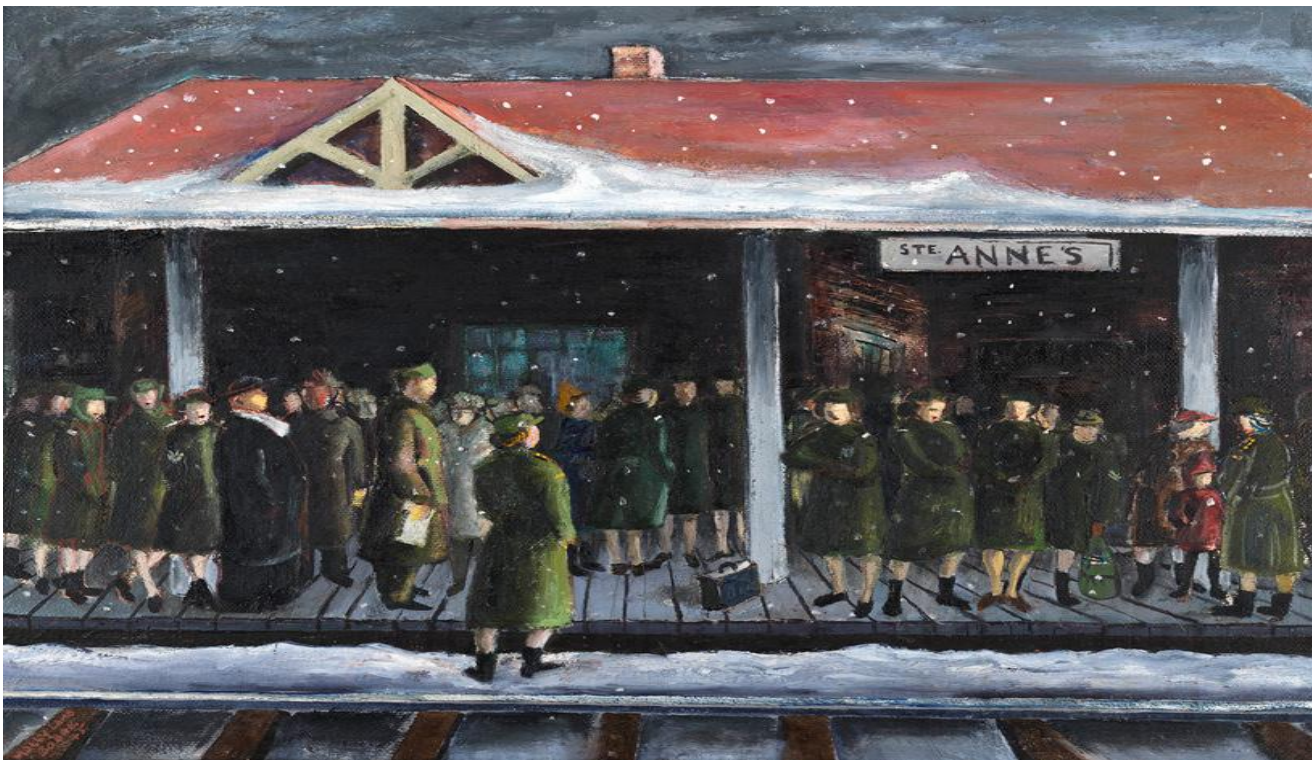
تمّ تطوير النشاط من قبل الهيئة اللبنانيّة للتاريخ والمركز التربويّ للبحوث والإنماء بدعم من برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ وبتمويل من سفارة سويسرا في لبنان وسوريا.

مستند 2 «الماضي والحاضر»

النساء يرتدين لباس العمل ويعتمرن قبعة العمل ويعملنّ في الكاراجات كميكانيكيّات في مرآب المقر العسكري الكندي في لندن، إنجلترا.

الرجل المسن ذو الرداء الأحمر هو بريطاني مخضرم. رسمته بوباك كرمز لماضي الجيش، في حين أنّ كل ما حوله يدلّ على عقود من التغيير.

المصدر: «الماضي والحاضر»، لوحة من أعمال مولي لامب بوباك، موقع المتحف الكندي للحرب
"Canadian War Museums", https://www.warmuseum.ca/mollylambbobak/#



مستند 3 «ضبّاط التدريب»

عندما عُيّنت مولي لامب بوباك ك «فنان حرب رسمي»، تمّت ترقيتها إلى رتبة ملازم، وأرسلت إلى سانت آن دي بلفيو، في كيبيك، لتتلقى تدريب الضباط. كانت ضمن مجموعة مختارة - في مايو 1945 لم يكن هناك سوى 646 ضابطة في فيلق الجيش النسائي الكندي.

المصدر: «ضباط التدريب»، لوحة من أعمال مولي لامب بوباك، موقع المتحف الكندي للحرب
"Canadian War Museums", https://www.warmuseum.ca/mollylambbobak/#

مستند 4

خدمت أكثر من ربع مليون امرأة في القوات الجويّة (البريطانيّة)- القسم النسائيّ (WAAF) خلال الحرب العالميّة الثانيّة وكانت أعمار الغالبية بين 18 و40 عامًا.

كان العمل الذي قامت به النساء واسع النطاق، من الطهيّ إلى الأرصاد الجويّة والواجبات الإداريّة وصيانة وإصلاح الطائرات.

حلّت النساء محل أفراد سلاح الجوّ الملكيّ البريطانيّ في تلك المهن التي كان هناك نقص فيها.

شكّلت النساء في WAAF جزءًا حيويّاً من المجهود الحربيّ لسلاح الجوّ الملكيّ البريطانيّ وأظهرن المساهمة التي يمكن أن تقدّمها النساء للقوّات المسلّحة البريطانيّة.

ومع تقدّم الحرب، سرعان ما تحول التشكك والفكاهة الأوليّان، اللذان استقبلت فيهما العديد من النساء، إلى الاحترام والإعجاب حيث أثبتت النساء مرارًا وتكرارًا تفانيهنّ ومهارتهنّ. كنّ يقُمن بواجبهنّ بجدّ وصمود.

بحلول عام 1945، خدم ربع مليون امرأة في WAAF في أكثر من 110 مهنة مختلفة، ودعمنّ العمليّات العسكريّة في جميع أنحاء العالم. لقد كنّ جزءًا لا يتجزأ وحيويًا من المجهود الحربيّ لسلاح الجوّ الملكيّ. مع اقتراب انتهاء الحرب، بدأ التسريح. بحلول حزيران 1946، غادرت أكثر من 100000 منهنّ الخدمة. تمّت مناقشة مقترحات للاحتفاظ بقوّة نسائيّة دائمة في زمن السلم، ونتيجة لذلك، أعيد تشكيل سلاح الجو الملكيّ النسائيّ في 1 فبراير 1949.

المصدر: معرض " القسم النسائي في القوات الجوّية (1939 – 1949) (WAAF, موقع معرض السلاح الجويّ الملكي
https://www.rafmuseum.org.uk/research/online-exhibitions/women-of-the-air-force/womens-auxiliary-air-force-waaf-1939-1949/#:~:text=Over%20a%20quarter%20of%20a,and%20from%20around%20the%20world.

تمّ تطوير النشاط من قبل الهيئة اللبنانيّة للتاريخ والمركز التربويّ للبحوث والإنماء بدعم من برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ وبتمويل من سفارة سويسرا في لبنان وسوريا.

مستند 5

من عام 1943 إلى عام 1944، طارت أكثر من 1000 امرأة أكثر من 60 مليون ميل لنقل الطائرات والأفراد وأهداف القطر ومهام النقل الأخرى. حلقت النساء الطيّارات الخادمات في القوّات الجويّة الأميركيّة في كلّ طائرة عسكريّة بما في ذلك قاذفات Boeing B-17 و B-29.

تمّ حلّ قسم الطيّارات النساء في القوى المسلّحة الأميركيّة في عام 1944 ولم يتمّ استيعاب المجموعة في القوات الجويّة الأمريكيّة قبل 1977 وبأثر رجعيّ.

المصدر: كوشران، د. وراميرز، ب.(2021)، «النساء يأخذن الجناح في زمن الحرب»، موقع المتحف الوطني للطيران والفضاء
https://airandspace.si.edu/stories/editorial/women-take-wing%20wartime#:~:text=Women%20Airforce%20Service%20Pilots%20(WAS-P),-Members%20of%20the&text=From%201943%20to%201944%2C%20over,17%20and%20B%2D29%20bombers

مستند 6

متطوّعة سويسريّة تتدرّب على استخدام القناع الواقي من الغاز

الآلاف من النساء كنّ على استعداد لأداء الخدمة العسكريّة إلى جانب الرجال في سويسرا خلال التّعبئة الواسعة النطاق في سبتمبر 1939، وقد تمّ بالفعل تأسيس العديد من المنظّمات النسائيّة في مطلع القرن الماضي ودعم مجموعات أخرى مثل الصليب الأحمر.

كان السكان من الذكور والحكومة متردّدين في البداية في قبول تلقّي الدّعم من نظرائهم من الإناث، لكنّهم أُجبروا على التراجع عن هذا الرأي عندما تمّ تعبئة مئات الآلاف من الرجال كجزء من المجهود الحربيّ، وكان هناك شعور مؤلم بغياب هؤلاء الآباء والأزواج والأبناء.

وكان على الأمّهات وربّات البيوت القيام بمضاعفة العمل في المنزل وفي الوقت ذاته اقتحام مجالات عمل الرجال، وازدادت مسؤوليّاتهنّ على جميع الجبهات. وبتشجيع من النّساء النّاشطات، مثل المؤسس المشارك للخدمة العسكرية الاختياريّة للمرأة السويسريّة «أليس سوبلين سبيل» والمنظّمات النسائية الأخرى، أصبحت الآلاف من النساء تشاركن في العمليّات الحربيّة.

كانت العديد من النساء اللّواتي أثبتن بالفعل مثابرتهن وتعددت مجالات الاستفادة من جهودهنّ خلال الحرب العالميّة االثانية يأملن في أن يؤدي ذلك إلى دور جديد للمرأة في المجتمع، وإلى إقرار حق التصويت للمرأة في القانون السويسري، ولكن لم يحدث حتى عام 1971 عندما سُمح لهن أخيرًا بالمشاركة في الانتخابات الفدراليّة.

المصدر: موقع سويس أفو، الخدمة الإعلامية الإلكترونيّة لهيئة الإذاعة والتلفزيون السويسرية،

https://www.swissinfo.ch/eng/world-war-ii_swiss-women-didn-t-only-cook-during-the-second-world-war/4571166

تمّ تطوير النشاط من قبل الهيئة اللبنانيّة للتاريخ والمركز التربويّ للبحوث والإنماء بدعم من برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ وبتمويل من سفارة سويسرا في لبنان وسوريا.

مستند 7

المرأة البولندية في الحرب العالميّة الثانية

خدمت حوالي 7000 امرأة في القوّات المسلّحة البولنديّة في الحرب العالميّة الثانية. لقد قاتلن في الحملة الفرنسيّة وخدمنَ في فرقة غرينادير الأولى، وفرقة البندقيّة الثانية، ولواء الفرسان المدرّع العاشر، ولواء المرتفعات المستقل.

تطوعت النساء بشكل عفوي لمساعدة الجيش من خلال العمل في أيّ مكان يمكن أن تكون مفيدة فيه - في المطابخ والمغاسل والإدارة والمستشفيات والمستوصفات أو رعاية الأطفال. كان مطلوبًا من المتطوعات اللواتي يؤدين واجبات صحيّة وثقافيّة وتعليميّة وإداريّة حيازة تعليم ثانويّ، بينما كان على اللواتي يعملنَ كسائقات وفي المطابخ أو المقاصف أو مراكز الرعاية النهاريّة أن تنهينَ دراستهنّ الابتدائيّة.

المصدر: موقع مؤسسة الذاكرة الوطنية في بولندا

Polish women in World War II, Institute of National, Remembrance, https://ipn.gov.pl/en/news/10365,Polish-women-in-World-War-II.html

مستند 8

نجارات في ورشة عمل, إنجلترا, 1941 ©

IWM Imperial War Museum

لقد أحدثت الحرب العالميّة الثانية اضطراباً كبيراً في مجتمعات البلدان المعنية. ومع تطوّع العديد من الرجال أو استدعائهم، توافدت النساء إلى المصانع والمزارع لملء الوظائف التي تركها الرجال. كما أتاح توسع القوات المسلحّة الفرص للنساء لدخول الخدمة العسكريّة، ولقد تمّ تكليفهنّ في المقام الأوّل بأدوار داعمة، ولكن في بعض البلدان خدمنَ أيضًا في الخطوط الأمامية.

بعد الحرب، عاد العديد من النساء إلى الحياة المنزليّة، لكن الحرب كان لها تأثيرٌ دائم على دور المرأة في المجتمع. لقد أظهرت النساء أنهنّ قادرات على القيام بمهام كانت في السابق حكراً على الرجال، ولقد مهّد الاعتراف بجهودهن الطريقَ أمام الإدماج التدريجيّ للمرأة في عالم العمل.

المصدر

Le rôle des femmes dans la seconde guerre mondiale, Libération Route Europe, https://www.liberationroute.com/fr/stories/210/the-involvement-of-women-in-wwii

تمّ تطوير النشاط من قبل الهيئة اللبنانيّة للتاريخ والمركز التربويّ للبحوث والإنماء بدعم من برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ وبتمويل من سفارة سويسرا في لبنان وسوريا.

مستند 9

موقع ذكرى لسيّدة مقاومة في فرنسا

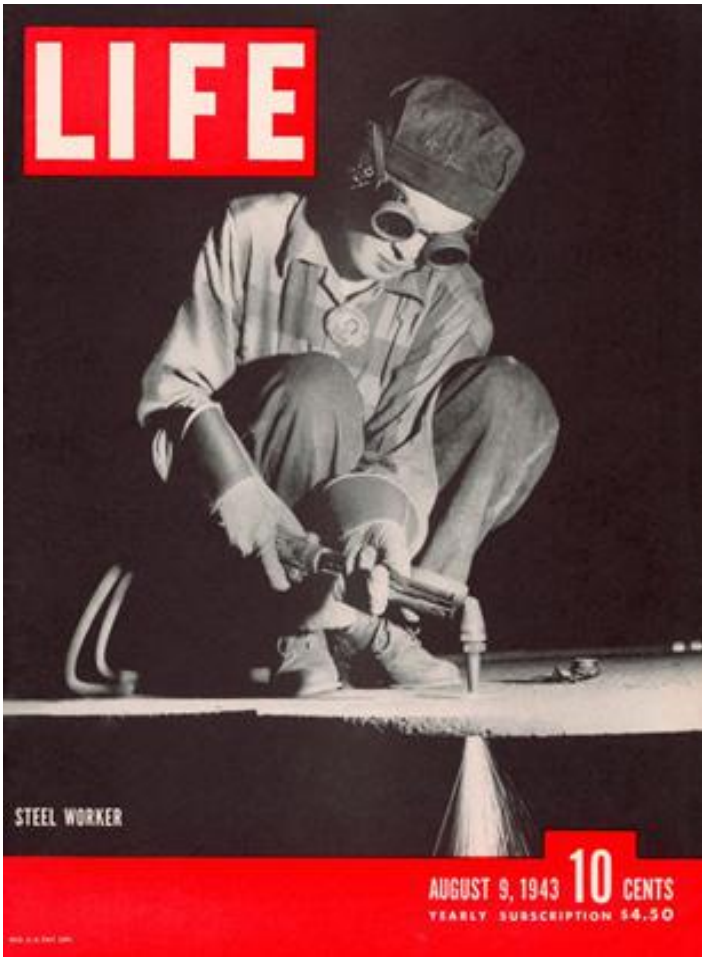
شارك عدد من النساء في القتال خلال الحرب العالميّة الثانية. لم يكنّ مجرّد ممرّضات، فبعضهنّ انضمّ إلى فيالق معيّنة (الفيالق النسائيّة في في الجيش البرّي الفرنسيّ، والقوّات الجويّة النسائيّة المُساعدة في سلاح الجو الملكيّ البريطاني). تمّ استخدامهنّ، على سبيل المثال، في محطات الرادار وخدمات الاتّصالات أوالتعامل مع بطاريات DCA.

وفي الجيش الأحمر، قادت النساء الدبّابات أو الطائرات المقاتلة أو حملنَ البنادق بمهارة، مثل القنّاصة الشهيرة ليودميلا بافليتشينكو.

كما قاتلت النساء سرًّا من خلال الانخراط في المقاومة في مختلف البلدان المحتلّة (فرنسا والإتّحاد السوفييتي والصين وبولندا وغيرها). في فرنسا مثلت النساء 20% من المقاومة.

المصدر: Le rôle des femmes durant la seconde guerre mondiale à l'arrière, futura, https://www.futura-sciences.com
الصورة من: https://www.herodote.net/Les_femmes_dans_la_Resistance-synthese-2953-4.php

مستند 10



غلاف مجلة لايف الأميركيّة، العدد الصادر في 9 آب 1943، وتظهر مارغرت بورك – وايت تعمل في مصنع الفولاذ .

غيّرت الحرب العالميّة الثانيّة نوع العمل الذي تقوم به النساء وحجم العمل الذي يقُمْنَ به. دخلت خمسة ملايين امرأة القوى العاملة [في الولايات المتحدّة] بين عامي 1940- 1945. فلقد وفّرت الفجوة التي أحدثها الجنود المغادرون في القوى العاملة فرصاً للنساء. على وجه الخصوص، دفعت الحرب العالميّة الثانية العديد من النساء إلى العمل في المصانع وفي معامل الأسلحة في جميع أنحاء البلاد. أتاحت هذه الوظائف فرصًا غير مسبوقة للانتقال إلى المهن التي كان يُعتقد سابقًا أنّها حُكرًا على الرجال، وخاصّة صناعة الطائرات، حيث أصبحت النساء تشكّلن غالبيّة العاملين في هذا القطاع بحلول عام 1943.

لكنّ الواقع أنّ معظم النساء في القوى العاملة الأميركيّة لم يعملنَ في صناعة الدفاع. فلقد استحوذت الأغلبية منهنّ على وظائف أخرى في المصانع أو المكاتب التي كان يشغلها الرجال سابقاً. وعلى الرغم من أنّ دخل النساء كان أفضل من أي وقت مضى، إلا أنه بقي أقل بكثير ممّا يحصل عليه الرجال مقابل القيام بالوظائف ذاتها. ومع ذلك، حققت الكثيرات منهنّ درجة مُغريّة من الاعتماد على الذات ماليًا.

المصدر:

American women and World War II, US History, Unit 7, Lesson 5,
https://www.khanacademy.org/humanities/us-history/rise-to-world-power/us-wwii/a/american-women-and-world-war-ii
The LIFE Picture Collection/Shutterstock

الصورة من مجموعة

https://www.life.com/history/women-of-steel-life-with-female-factory-workers-in-world-war-ii

مستند 11

مع غياب الرجال، أصبحت النّساء أكثر اكتفاءً ذاتيًا. [...] فلقد فتحت التعبئة خلال الحرب العالميّة الثانية للنّساء خطوط عمل جديدة لم تكن تُعتبر مناسبة لهنّ في ذلك الوقت، وحصلنَ على وظائف جديدة مثل: مُشغّلات الترام، سائقات سيّارات الأجرة، عاملات في البناء، عاملات في معامل صناعة الصلب والأخشاب والذخائر، عاملات في الزّراعة، عاملات في الوظائف الحكوميّة والمكاتب.

في البداية، لم تتلق النّساء دائماً الترحيب في مكان العمل وكانت أجورهنّ أقل من أجور الرجال. كان بعض الرجال ينظرون إليهنّ بازدراء مُعتبرين أنّهنّ غير قادرات على التعامل مع «وظيفة الرجل». وكثيراً ما واجهنَ التحرّش الجنسيّ وساعات العمل الطويلة وظروف العمل الخطيرة. ولكن، مع قيام النساء بأداء وظائفهنّ بشكل مُثير للإعجاب ومع ازدياد الحاجة إلى العُمّال، أصبحت مواقف الرجال كان المقصود أن تكون دعوة النساء إلى العمل مؤقتة وكان من المتوقع أن تتركنَ وظائفهنَ بعد انتهاء الحرب. وبالفعل لقد قامت بعض النساء بذلك، لكنهنّ تركن مناصبهنّ بمهارات جديدة ومزيد من الثقة. امّا اللواتي بقينَ في وظائفهنَ، فلقد تم تخفيض رواتبهنّ في معظم الأحيان. ولكن بعد جهود النساء المتفانية خلال الحرب العالميّة الثانيّة، لم يعد بإمكان الرجال مواصلة ادعاء التفوق على النساء.

وبعد أن استمتعت النساء بطعم الحريّة الماليّة والشخصيّة وبالنجاح [خلال مرحلة الحرب]، كان الكثير منهن يرغبن في المزيد في [مرحلة ما بع الحرب] فطالبنَ بحقوقهنَ. وعلى الرغم من أنّ التقدم كان بطيئًا على مدى العقدين التاليين، إلّا أنّ خدمة بلدهنَ في الجيش وفي المنزل مكّنت النساء من النضال من أجل الحق في العمل في وظائف غير تقليديّة والحصول على المساواة في الأجر والحقوق في مكان العمل وخارجه.

المصدر:
إعلان « الشوق لن يُعيده بشكل أسرع... إحصلي على وظيفة حربيّة!»، لجنة القوى العاملة الحربيّة، 1944، مكتبة جمعية نيويورك التاريخيّة،
https://www.history.com/news/how-world-war-ii-empowered-women

نتائج الحرب العالميّة الأوّلى؟

الصّف: التاسع الأساسي
المدة: 50 دقيقة

سؤال التحفيز
من دفع ثمن الحرب العالميّة الأوّلى؟

ينظر المتعلّمون في نتائج الحرب العالميّة الأولى على مختلف الأصعدة. يتبيّنون أثرها على كلّ من الدّول المهزومة والمنتصرة، وفي الوقت ذاته ما نجم عنها من إكتشافات علميّة. يتمّ بناء مفهوم التنوّع من خلال النشاط بحيث يستكشف المتعلّمون/ات، من خلال استخدام مجموعة غنيّة من المستندات، مختلف أنواع النتائج.

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. تحديد الفئات المتضرّرة من الحرب 2. إظهار تأثير الحرب على الإكتشافات العلميّة 3. تقدير تأثير الحرب على مختلف المجالات	يتمّ التركيز في هذا النشاط على كيفيّة استخدام الأدلّة التاريخيّة لتعميق الفهم، ولا يُسعى من خلاله إلى بناء مفهوم تاريخيّ محدّد.
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
البحث القراءة والفهم الإستخلاص التواصل الإصغاء العمل ضمن فريق واحترام توزيع الأدوار إدارة الوقت المشاركة إعطاء التغذيّة الراجعة التقييم	كرتونة/ورقة كبيرة أقلام ملوّنة (على عدد الفرق) المستند 1 (خريطة) للعرض المستندات المرفقة (مستند 2 - 17) - نسخ للعمل الفريقي المستند 18 (رابط فيديو) + انترنت لائحة الجمل الإستفتاحيّة (مرفق أدناه في قسم التقييم)
المخرجات	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
رسم توضيحي عرض شفهي كتابة فقرة	مهمّة أدائيّة استخدام خريطة استخدام نصوص استخدام فيديو بناء تدريجي للفهم

مراحل تنفيذ النشاط

ما قبل تيسير النّشاط:

نقوم بتحضير:

- كرتونة/ورقة كبيرة - أقلام ملوّنة (على عدد الفرق).
- تجهيز *المستند 1* (خريطة) لعرضها في الصف.
- تحضير نسخ من *المستندات 1 (2 – 17)* للعمل الفريقي المُبيّن أدناه.
- تجهيز رابط الفيديو *(مستند 18)* وانترنت للعرض في الصف.
- لائحة الجمل الإستفتاحيّة (مرفق أدناه في قسم التقييم).

كيفية تيسير النّشاط

الخطوة (1): تمهيد (5 دقائق)

- نعرض *المستند 1* على الشاشة (خريطة جغراسياسيّة)، ونطرح السؤال التالي: «ماذا تمثّل الخريطة؟»، ثمّ نأخذ مشاركات من بعض المتعلّمين/ات حتى يتّضح موضوع الخريطة والتي تركّز على مرحلة ما بعد الحرب العالميّة الأولى. نحثّ الإجابات حتى تتمّ الإضاءة على أبرز المضامين.

الخطوة (2): عرض السؤال (3 دقائق)

- نعرض سؤال التّحفيز «من دفع ثمن الحرب العالميّة الأوّلى؟» ونسأل «ما رأيكم؟» نأخذ بعض الإجابات من دون التعليق عليها لنبقي التساؤل مفتوحاً. لكن نخبرهم أننا سنحاول الإجابة عن السؤال من خلال رحلة تعلّم.

الخطوة (3): مهمّة أدائيّة قصيرة (27 دقيقة)

تشكيل الفرق:

- يتمّ توزيع المتعلّمين/ات إلى 4 أو 5 فرق. يُطلب منهم توزيع الأدوار في ما بينهم/نّ. (ميسّر– ضابط للوقت – ناطق ...)
- ويتمّ تذكيرهم بأسّس التّواصل الإيجابيّ (الإصغاء- تقبّل الأراء– إفساح المجال لجميع الأفراد بالتّعبير عن رأيهم...).

إطلاق المهمّة:

- نبدأ بتوضيح المهمّة:

«أنتم مجموعة من الباحثين الصغار تعملون مع مؤرّخة قديرة تبحث في مرحلة ما بعد الحرب العالميّة الأولى. طلبت إليكم الاطلاع على مجموعة مستندات واستخراج الفئات الّتي دفعت ثمن الحرب في محاولة للإجابة عن السؤال التاليّ «من دفع ثمن الحرب العالميّة الأوّلى؟»، كما طلبت منكم ترتيب الأفكار في رسم توضيحيّ ليتسنّى لها قراءتها بسرعة. ستتوزّعون العمل في البداية بحيث تأخذ كلّ مجموعة 4 مستندات وتقرأها بتمعّن ثمّ ستتشاركون المعلومات والأفكار المستقاة منها لتنشئوا الرسم».

عمل المجموعات

- قبل البدء بالعمل، نطرح السؤال «كيف يكون الرسم التوضيحيّ جيّداً؟» نأخذ الإجابات منهم/نّ لنحدّد معاً معايير النتاج النوعي. (على سبيل المثال: مرتّب – الخط واضح - عنوان بارز مع عناوين ثانوية واضحة – تدرّج الأفكار منطقي – ممكن قراءته من دون شرح – يتضمّن مجموعة أفكار ذات صلة بسؤال التقصّي...).
- نوزّع على الفرق *المستندات (رقم 2 إلى 17)* بحيث يُعطى كل فريق 4 مستندات (الفريق 1 من 1 – 4، الفريق 2 من 5 – 8 وهكذا). يمكننا أن نكرر واحد من المستندات في حال وجود أكثر من 4 فرق، أو إعطاء كل فريق 3 مستندات فقط.
- نعطيهم وقتًا لإتمام الخطوة الأولى وهي قراءة المستندات وتحديد الأفكار والمعلومات التي تساعد في الإجابة عن سؤال التقصّي «من دفع كلفة الحرب العالميّة الأولى؟». نشدّد على أن يتوزّعوا المستندات في ما بينهم بحيث يأخذ كلّا منهم/نّ مستنداً واحداً.
- بعد القراءة، نعطيهم وقتاً لمشاركة الأفكار ضمن الفريق (5 دقائق على الأقل)، ثمّ نجري دورة مشاركة سريعة بحيث يشارك الناطق/ة فكرتين فقط. هذه الخطوة مهمّة لأنّها تساعدنا في التأكّد من نجاحهم في تحديد الأفكار ذات الصلة بالسؤال.
- يتمّ إعطائهم وقت لإنجاز الرسوم وتعليقها على جدار الصّف عندما يجهزون.
- خلال عملهم يتنقّل المعلّم/ة بينهم/نّ. هنا نصغي للنقاشات داخل المجموعات وهذا يساعدنا في كشف مسارات التفكير والتحليل وكيف تجرى النقاشات. المهمّ أن لا نتدخل ونعطي أراءنا لكن إن كان هناك حاجة للتصويب يُمكننا أن نطرح سؤالاً ما على المجموعة أو أن نسأل مثلاً «هل أنتم مقتنعون بـ...؟» أو «من أين أتيتم بهذه المعلومة؟». إنّ مسار التعلّم هنا يكون أهم من الناتج لأنّه يوفّر فرصة لصقل مهارات التفكير والنقاش.

تمّ تطوير النشاط من قبل الهيئة اللبنانيّة للتاريخ والمركز التربويّ للبحوث والإنماء بدعم من برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ وبتمويل من سفارة سويسرا في لبنان وسوريا.

عرض ناتج العمل:

- قبل البدء بالعرض، نشير إليهم/نّ إلى أهميّة تسجيل ملاحظاتهم/نّ أو أسئلتهم/نّ لمناقشتها في نهاية العرض.
- يتمّ العرض من قبل الناطق/ة في كل فريق. نُعطي دقيقة واحدة لكلّ فريق ونحرص على إيقاف العرض عند انتهاء الوقت المحدّد.
- بعد كل عرض، تقوم الفرق بالاستخلاص وتحديد 3 أفكار لفتتهم في ما تمّ تقديمه. نجري مشاركة سريعة حيث يقوم الناطق في كل فريق بمشاركة الأفكار التي توصّلت إليها المجموعة. تساعد هذه الخطوة في تثبيت الأفكار كما تساعد في الكشف عن المكتسبات.
- بعد انتهاء العروض، نولّف بسرعة ونطرح سؤالاً جديداً «هل برأيكم كان للحرب نتائج مفيدة؟» نتركهم/نّ للتأمّل بينما نجهّز رابط الفيديو.

الخطوة (4): استخدام فيديو (7 دقائق)

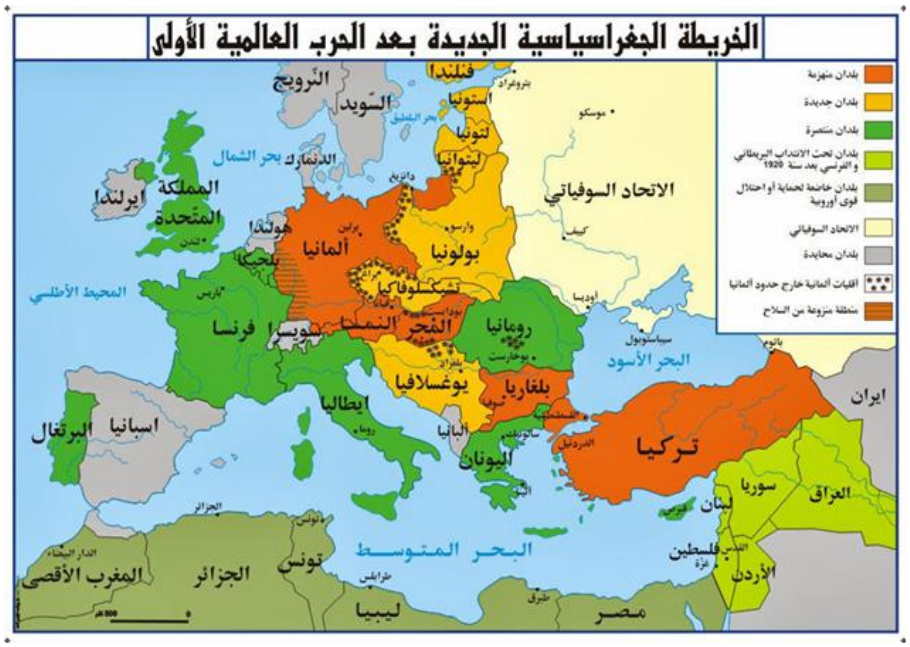
- نعرض الفيديو في الصف، ومن ثمّ نسأل «ما الموّضوع الّذي ير كز عليه؟»
- نجري دردشة مع الطلاب لإبراز أهمّ ما ورد في الفيديو من أفكار ونطلب منهم تدوينها خلال الدردشة.

الخطوة (5): التّقييم (8 دقائق)

- يُطلب من المتعلّمين/ات كتابة فقرة تُجيب على سؤال التّحفيز «من الذي دفع كلفة الحرب العالميّة الأولى؟» وإستهلال الفقرة بواحدة من الجمل التالية:
  - تنوّعت نتائج الحرب من حيث ...
  - أثّرت الحرب في مجالات كثيرة أهمّها ...
  - برأيي لقد كانت الحرب ... لان / أجد ان اثر الحرب كان ... فلقد ...»
  - كان للحرب نتائج قصيرة المدة وأخرى طويلة المدى ...
  - تأّثرت الدول والشعوب بالحرب بطرق مختلفة فـ...
- نتاكّد من فهم المهمّة قبل أن يبدأوا العمل.

مواد المتعلّم

مستند 1



مستند 2

انضمت الخلافة العثمانية إلى دول المركز في هذه الحرب، فمثّل ذلك بداية النهاية للتاريخ العثمانيّ، ووضعت هزيمة ألمانيا ومعها الدولة العثمانية مصير المشرق العربي في أيدي بريطانيا وفرنسا. كان الشريف الحسين شريف مكة يحلم بإنشاء دولة عربية كبرى، وكانت علاقته بالخلافة العثمانية سيئة جدا، وكانت بريطانيا حريصة على اجتذاب العرب إلى جانبها فدخلت في مفاوضات سريّة معه، وتمّ تبادل رسائل بينه والسير هنري مكماهون مندوب بريطانيا في مصر والسودان. تعهّدت بريطانيا بإعطائه دولة عربيّة كبرى فدخل الحرب إلى جانبها مُعلناً ما عرف بالثورة العربية ضد العثمانيين في يونيو/حزيران 1916 [...]. واستطاعت الحركة السيطرة على الحجاز بمساعدة الإنجليز. تقدّم ابنه فيصل نحو الشام فوصل إلى دمشق بعد خروج العثمانيّين، وأعلن فيها قيام الحكومة العربية الموالية لوالده الذي كان قد أعلن نفسه ملكا على العرب، غير أنّ الحلفاء لم يعترفوا به إلا ملكا على الحجاز وشرق الأردن. وعلى الرغم من وعود بريطانيا للعرب فقد أجرت مفاوضات واتفاقيات سريّة مع فرنسا وروسيا تناولت اقتسام الأملاك العثمانيّة بما فيها البلاد العربيّة، ثم انفردت بريطانيا وفرنسا في اتفاقيّة سرية عُرفت باتفاقية سايكس بيكو (1916) [...] وبموجب هذه الإتّفاقيّة [...] تقاسمت فرنسا وبريطانيا البلدان العربيّة وأُخضعت كلّ مناطقه للاستعمار تحت اسم الإنتداب، وفي نفس السنة غدرت بريطانيا بالعرب مرّة أخرى إذ وعدت زعماء الصهاينة بإقامة وطن قوميّ لليهود في فلسطين، فيما عُرف بوعد بلفور الصادر في 2 نوفمبر/تشرين الثاني 1917.

«الحرب العالميّة الأولى»، الموسوعة الحرّة عراقيبديا، https://ar.irakipedia.org/wiki/

مستند 3

تمّ تجنيد النساء لملء الوظائف الفارغة التي خلّفها الجنود الذكور، وعلى كافة الجوانب. تمّ اختيارهنّ للدعاية لإقناع الرجال بالإنضمام إلى الحرب، وعملنّ في مصانع الذخائر ، وخدمنّ في الجيش في أدوار الدعم،كممرّضات أو في بعض الوظائف القتالية. خلال السنوات بين 1914 و1918 ، تعلّمت النساء المهارات والاستقلاليّة. وفي معظم دول الأوروبية حصلن على حق التصويت في غضون بضع سنوات من نهاية الحرب. لقد أصبح دور المرأة في الحرب العالمية الأولى محور العديد من المؤرخين خاصةً فيما يتعلق بتقدمهنّ الإجتماعيّ في السنوات التالية للحرب.

المصدر:

«النساء في الحرب العالمية الأولى: الآثار المجتمعيّة»، منصّة Efferit https://eferrit.com

مستند 4

في بلاد ما بين النهرين وفلسطين، تمكن البريطانيون من الحاق الهزيمة بالعثمانيين بفضل انتفاضة القبائل العربية التي وعدوها بالاستقلال. وكان تحرك لورنس العرب، عالم الآثار البريطاني الذي أصبح ضابط ارتباط، حاسما في هذا الصدد.

لكن البريطانيين اتفقوا سرا مع الفرنسيين في وقت مبكر من ايار/مايو 1916 لاقتسام الشرق الأوسط بموجب اتفاقات سايكس بيكو: لبنان وسوريا لفرنسا، والأردن والعراق لبريطانيا. وادى هذا التقسيم الى اصابة العرب بالاحباط.

وقد زاد «إعلان بلفور» الشهير عام 1917 من حالة الارتباك. فمن خلال دعم «اقامة وطن قومي يهودي في فلسطين بعد الحرب»، وضع وزير الخارجية البريطاني آرثر بلفور الأساس لقيام دولة إسرائيل بعد 30 عاما غارسا بذلك بذور نزاع ما يزال يواصل تمزيق المنطقة حتى اليوم

المصدر:

«خارطة جديدة لاوروبا والشرق الاوسط بعد الحرب العالمية الاولى»، 11 نوفمبر 2018، موقع swissinfo

مستند 5

انزلت الحرب (العالميّة الأولى) حكم الإعدام في بالإمبراطوريّة الروسيّة التي كانت في وضع صعب ويسودها عدم الاستقرار. فقد لحقت بها هزائم بشكل متكرّر، كما أنّ الإنفاق العسكريّ المُدمّر والمجاعة والغضب الشعبيّ بمواجهة حمام الدم أدى الى تشكيل تربة خصبة لنشوء الثورة البلشفية عام 1917. [...]

كانت الإمبراطوريّة النمسويّة المجرّيّة التي حكمتها عائلة هابسبورغ القوّة المهيمنة في أوروبا الوسطى طوال خمسة قرون. وقد امتدت عام 1914 من سويسرا إلى أوكرانيا جامعة 12 قومية، لكن المشاعر الوطنيّة أضعفت وحدة الإمبراطوريّة التي بدأت بالتفكك من الداخل اعتبارا من خريف عام 1918. وفي 28 تشرين الاول/أكتوبر، ولدت تشيكوسلوفاكيا. في اليوم التالي، قام السلاف الجنوبيون بتأسيس يوغسلافيا، في حين بدا التمرد في العاصمة المجرية بودابست في الاول من تشرين الثاني/نوفمبر. بعد ذلك بيومين، تمّ حل الامبراطورية رسميا خلال التوقيع على الهدنة بين النمسا-المجر والقوى المنتصرة، اي الولايات المتحدة وفرنسا وبريطانيا. في 12 تشرين الثاني/نوفمبر، أعلن عن قيام جمهورية النمسا.

وكانت نتيجة انهيار الإمبراطوريتين تقسيم أوروبا الوسطى إلى عدة دول. فلقد اسفر انتهاء الحرب عن ولادة بولندا، التي كانت مقسمة سابقا بين النمسا وروسيا وبروسيا، وأربع دول جديدة تشكلت من الأراضي الروسية هي فنلندا واستونيا وليتوانيا ولاتفيا.كما خسرت المجر ثلثي أراضيها. واستولت إيطاليا على جزء من اقليم التيرول اما «الباقي»، وفقًا لتعبير رئيس الحكومة الفرنسية جورج كليمنصو، فقد اصبح النمسا المعاصرة.

المصدر:

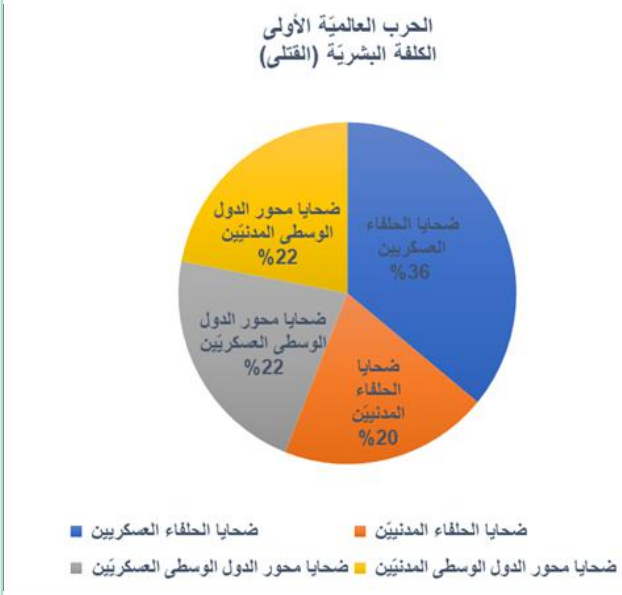
«خارطة جديدة لاوروبا والشرق الاوسط بعد الحرب العالمية الاولى»، 11 نوفمبر 2018، موقع swissinfo

مستند 6

بلغ إجمالي عدد الضحايا العسكريّين والمدنيّين في الحرب العالميّة الأولى حوالي 40 مليونًا، وسقط 20 مليون قتيل و21 مليون جريح. إجمالي عدد الوفيات يشمل 9.7 مليون عسكري ونحو 10 ملايين مدني. خسرت قوى الوفاق (المعروفة باسم الحلفاء) حوالي 5.7 مليون جندي بينما فقدت القوى المركزية حوالي 4 مليون.

المصدر:

REPERES – module 1-0 - explanatory notes – World War I casualties – EN Author & © : Nadège Mougel, CVCE, 2011, 2011 English translation: Julie Gratz, Centre européen Robert Schuman
https://www.census.gov/history/pdf/reperes112018.pdf



مستند 7

شكّلت الحرب العالميّة الأولى نقطة تحوّل في التاريخ الأفريقي. كان أحد أهم تأثيراتها هو إعادة ترتيب خريطة أفريقيا تقريبًا كما هي اليوم.

كانت الحرب العالميّة الأولى في الأساس عبارة عن نزاع بين القوى الأوروبيّة شاركت فيه أفريقيا، بشكل مباشر وغير مباشر لأنّ عند اندلاع الأعمال العدائيّة كان الجزء الأكبر منها يحكمه المتحاربون الأوروبيّون. تمّ خوض الحملات على الأراضي الأفريقيّة، والتي - على الرغم من أنها لم تؤثر إلا بشكل هامشي على المسار العام للحرب - كان لها آثار كبيرة على أفريقيا. شارك في هذه الحملات في أفريقيا أو الحملات في أوروبا أكثر من مليون جندي أفريقيّ. تمّ تجنيد عدد أكبر من الرجال، وكذلك النساء والأطفال، قسرًا في كثير من الأحيان، كحمّالين أو ناقلين وذلك لدعم الجيوش التي لا يمكن نقل إمداداتها بالطرق التقليديّة مثل الطرق أو السكك الحديدية أو حمولة الحيوانات. لقد فُقد أكثر من 150000 جندي وحمّال أرواحهم خلال الحرب، وأصيب عدد أكبر من الجرحى والمعاقين. وعند انتهاء الحرب، كانت كلّ دولة في أفريقيا، باستثناء الأراضي الإسبانية الصغيرة ــ التي ظلت محايدة ــ مُلتزمة رسمياً لصالح جانب أو آخر.

المصدر:
كراودر، م. (1991) «الحرب العالميّة الأولى ونتائجها في أفريقيا»، تاريخ أفريقيا العام، إشراف بواهن إد. ، المجلّد السابع «أفريقيا في ظل السيطرة الإستعماريّة 1880 - 1935» - الفصل الثاني عشر، هيئمان – كاليفورنيا – منشورات UNESCO، متاح من خلال:
https://courier.unesco.org/en/articles/first-world-war-and-its-consequences-africa

مستند 8

شهدت الدول الأوروبيّة المتحاربة فجوات كبيرة خُلقت بين الفئات العمريّة لسكّانها، وذلك لأنّ ملايين من شبابها الأصحّاء أُقحموا في القتال، ولقي تقريبًا واحد من كلّ ستّة حتفه في الحرب.

أنهت فرنسا الحرب بما لا يقلّ عن 1,4 مليون ضحيّة بما في ذلك الجنود الذين أدرجوا كمفقودين. وقتل جميعهم نتيجة القتال المباشر على الجبهة الغربيّة. وفيما يتعلّق بألمانيا التي قاتلت على جبهتين، فقدّرت خسائرها ما بين 1,7 مليون إلى أكثر من مليوني قتيل. أمّا مجهودات بريطانيا العسكريّة فوزّعت على عدّة قارات. خدم أكثر من ستة ملايين جندي في القوّات العسكريّة [البريطانيّة]، وقضى زهاء 750 ألف ضحيّة نتيجة القتال على الجبهة الغربيّة.

المصدر:
هايمان، نيل (2012)، الحرب العالمية الأولى ، سلسلة الحياة اليوميّة عبر التاريخ، ترجمة حسن عواضة، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة «مشروع كلمة»، ص 354، متوفّر من خلال https://www.bookleaks.com/files/ketab/ketab1/484.pdf

مستند 9

لا تزال المسؤوليّة عن الحرب العظمى موضع نقاش ساخن حتى يومنا هذا. ولكن ما لا جدال فيه هو التقدم في العلوم والتكنولوجيا والطبّ، فضلا عن التغيّرات الثوريّة في السلوك الإجتماعيّ. لقد تمّت الإطاحة بالطبقة الأرستقراطيّة أو تضاءل دورها إلى حد كبير، واغتنمت الحركات الاشتراكيّة والعمّاليّة الفرصة لإحراز تقدمٍ كبير. وكذلك فعلت الشيوعيّة والفاشيّة.

ولا تزال أهوال الحرب العظمى حيّة في أوروبا اليوم وتلوّن إحجام أغلب الأوروبيّين عن اللجوء إلى الحرب لتحقيق غايات سياسيّة.

المصدر:

"The Impact of the First World War and Its Implications for Europe Today", Henrich Boll Stiftung - The Green Political Foundation, https://www.boell.de/en/2014/07/08/impact-first-world-war-and-its-implications-europe-today

مستند 10

لقد دمرّت الحرب العالميّة الأولى إمبراطوريّات، وأنشأت العديد من الدول القوميّة الجديدة، وشجعت حركات الاستقلال في مستعمرات أوروبا، وأجبرت الولايات المتّحدة على أن تصبح قوة عالميّة، وأدّت مباشرة إلى بروز الشيوعيّة السوفييتيّة وصعود هتلر في ألمانيا. كما أنّ التحالفات والوعود الدبلوماسيّة التي بُذلت خلال الحرب العالميّة الأولى، وخاصة في الشرق الأوسط، عادت لتطارد الأوروبيّين بعد قرن من الزمان. لقد تمّ كسر نهج توازن القوى في العلاقات الدوليّة مع أنّه لم يتحطم. لقد تطلّب الأمر اندلاع الحرب العالميّة الثانية لحشد القوى السياسيّة الكافية للشروع في نهج ثوري جديد في التعامل مع العلاقات بين الدول.

وفيما يتعلق بخريطة أوروبا، فقد تفككت الإمبراطوريتان العثمانية والنمساوية المجرية وتقلصت بشكل كبير، في حين ولدت بولندا وتشيكوسلوفاكيا ويوغوسلافيا أو ولدت من جديد كدول قومية. شهدت روسيا الثورة البلشفية التي كان لها تأثير كبير على التاريخ الأوروبي والعالمي. تم تقليص حجم ألمانيا وأجبرت على دفع تعويضات كبيرة. ذهب القيصر إلى المنفى، وغرقت ألمانيا في الفوضى الاقتصادية والسياسية التي مهدت الطريق لصعود هتلر. وكانت البلدان الجديدة فقيرة وكثيرا ما كانت في صراع مع بعضها البعض.

المصدر:

"The Impact of the First World War and Its Implications for Europe Today", Henrich Boll Stiftung - The Green Political Foundation, https://www.boell.de/en/2014/07/08/impact-first-world-war-and-its-implications-europe-today

مستند 11

كان للموت الذي يصيب أي فرد في فترة الحرب أثرٌ واضحٌ على حياة الكثير من الأفراد الآخرين، كالخطيبة وأفراد العائلة والأصدقاء.[وبعد أن كان معدل الوفيات بين الأطفال والشباب قد انخفض في أواخر القرن التاسع عشر]، صار يقع الآن بصورة عنيفة في صفوف الشباب وبأعداد لا يمكن تخيّلها... وصار الشباب يموتون بعيداً عن الوطن، وفي أحيان كثيرة لا تستعاد جثامينهم... كما عانى بعض الأسر من وفيات متعدّدة في صفوف أبنائها أو من وفاة الإبن الوحيد.

شهدت الدول الأوروبيّة المتحاربة فجوات كبيرة خُلقت بين الفئات العمريّة لسكّانها، وذلك لأنّ ملايين من شبابها الأصحّاء أُقحموا في القتال، ولقي تقريبًا واحد من كلّ ستّة حتفه في الحرب. عانت فئة الشبان أكبر من غيرها من الفئات الأخرى، ولقد واجه الجنود الذين تراوحت اعمارهم بين 17 و37 إمكانيّة الموت في سنوات الحرب الداميّة بين مرتين إلى ثماني مرّات مقارنة بزمن السلم.

كما أنّ نسبة القتلى بين الشبان غير المتزوّجين فاقت المتزوّجين: إثنان من كلّ ثلاثة قتلى ألمان كانوا من العُزباء. وعانت المرأة الألمانيّة المتزوجة من نتائج ذلك، ففي 1919، كان هناك 3 رجال ألمان فقط لكلّ 4 نساء ممّن هنّ في سنّ الزواج.

المصدر

هايمان، نيل (2012)، الحرب العالمية الأولى ، سلسلة الحياة اليوميّة عبر التاريخ، ترجمة حسن عواضة، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة «مشروع كلمة»، ص 373، متوفّر من خلال https://www.bookleaks.com/files/ketab/ketab1/484.pdf

مستند 12

لقد غيّرت الحرب العالميّة الأولى طبيعة الحرب. أصبحت التكنولوجيا عنصرًا أساسيًا في فنّ الحرب حيث تلعب الطائرات والغوّاصات والدبّابات أدوارًا جديدة مهمّة. أحدثت تقنيات الإنتاج الضخم التي تمّ تطويرها خلال الحرب لبناء الأسلحة ثورة في الصناعات الأخرى في سنوات ما بعد الحرب. كما تمّ استخدام الأسلحة الكيميائيّة الأولى عندما استخدم الألمان الغاز السام في إيبرس في عام 1915. [...]

أدت الحرب العظمى أيضًا إلى ظهور جيوش جماعيّة تعتمد على التّجنيد الإجباريّ، وهو مفهوم جديد لبريطانيا، وإن لم يكن في القارة. ومن عجيب المفارقات أنّ مبدأ الخدمة العسكريّة الشاملة قد تمّ تقديمه في بريطانيا دون اعتماد حق التصويت الشامل للذّكور البالغين. وشهدت الحرب أيضًا أولى الأفلام الدعائية، والتي كان بعضها مصمّمًا للمساعدة في حشد الدعم الأمريكي للحلفاء. [...] تمّ تحسين الأفلام الدعائية لاحقًا في عهد النازيين.

كان للحرب أيضًا آثار كبيرة على الهياكل الطبقيّة في أوروبا. عانت الطبقات العليا من خسائر أكبر نسبيًّا في القتال من أيّ طبقة أخرى. وقد تسارع تراجع الطبقات العليا من خلال إدخال الاقتراع العامّ الواسع النطاق في أوروبا. إن توسيع حقّ الانتخاب، إلى جانب الانفجار في النقابات العُمّاليّة، منح الطبقات العاملة تمثيلًا سياسيًا واجتماعيًا أكبر. كان على الجيوش المختلفة أيضًا ترقية الضباط الجدد من خلفيات متواضعة الذين لم يكونوا على استعداد لمواصلة ثقافة احترام الطبقات العليا.

المصدر:

"The Impact of the First World War and Its Implications for Europe Today", Henrich Boll Stiftung - The Green Political Foundation, https://www.boell.de/en/2014/07/08/impact-first-world-war-and-its-implications-europe-today

مستند 13

بما أنّ النساء أصبحن قادرات على التنقّل، ومستقلّات في الإشراف على الأسرة، وقادرات على إيفاء جميع النفقات الماليّة، فقد بدَوْنَ حتى خلال الحرب وكأنهنّ يُقوّضن العادات الوطنيّة. [...] وعلى الرغم من الإضطرابات الإجتماعيّة الناجمة عن سنوات الحرب، شهدت النساء في البلدان المتحاربة تغييراً محدوداً في وضعهنّ في السنوات التي تلت الحرب.

[...] منحت بريطانيا النساء الحق في الإقتراع في 1918، وكذلك فعلت ألمانيا، ثمّ تبعتهما الولايات المتّحدة في 1920، لكن ظلّ حق الإنتخاب في فرنسا بعيد المنال حتى 1944.

المصدر:

هايمان، نيل (2012)، الحرب العالمية الأولى ، سلسلة الحياة اليوميّة عبر التاريخ، ترجمة حسن عواضة، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة «مشروع كلمة»، ص 345-347، متوفّر من خلال https://www.bookleaks.com/files/ketab/ketab1/484.pdf

مستند 14

[في ألمانيا]، رأى الأطفال حياتهم تتغيّر، فقد غادر الكثير من معلّميهم الذكور لأداء الخدمة العسكريّة. توجّه الأطفال إلى المدرسة لأيّام قليلة في الأسبوع، وجلسوا في صفوف مشتركة احتوت على زهاء ثمانين تلميذاً، فقد رحل واحد من كلّ ثلاثة معلّمين لأداء الخدمة العسكريّة، كما استولى الجيش الألمانيّ بانتظام على المباني المدرسيّة. وكان الطفل الألماني يتوجه غالبًا إلى صفوف مؤقّته وغير مريحة أمّنتها الحكومات المحليّة او السلطات الدينيّة، واشتملت المناهج الدراسيّة في كلّ مكان على مواضيع مرتبطة بالحرب، وأضحى الأطفال أهدافًا للدعاية الرسميّة. وكان الإهتمام بمادتيّ التاريخ والجغرافيا في زمن الحرب واضحًا بسبب أبعادهما الوطنيّة.

وفي العام 1915، طلب من الأطفال في المدارس الألمانيّة رسم انطباعاتهم عن الحرب من خلال معرض نظّم في برلين لهذا الغرض. وفي فرنسا قُدم للأطفال الفرنسيّين منهجاً أدخل الحرب في كلّ مواضيع التدريس، وشكّلت كتابة المقالات جزءًا كبيرًا من الروتين المدرسي حيث كانت فرصة ليرحّب الأطفال بالأبطال الفرنسيّين وللتباهي بالجنود المقاتلين على الجبهة ولإظاهر كراهيتهم للألمان.

وفي مطلع 1917، بدأت المساقات المدرسيّة تتناول موضوع الحرب في مدارس الولايات المتّحدة الأميركيّة، وتعلّم أطفال المدارس الإبتدائيّة أنّ الولايات المتّحدة الأميركيّة دخلت الحرب لحماية الضحايا من العدوان الألمانيّ في اوروبا، فظهر في المنهاج موضوع آخر أكثر عاطفيّة ترك انطباعًا على الأطفال الصغار وهو أنّ «الجنود الأميركيّون يقاتلون لمنع الجنود الألمان من المجيء إلى بلادنا ومعاملتنا بالطريقة عينها».

المصدر:

هايمان، نيل (2012)، الحرب العالمية الأولى ، سلسلة الحياة اليوميّة عبر التاريخ، ترجمة حسن عواضة، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة «مشروع كلمة»، متوفّر من خلال https://www.bookleaks.com/files/ketab/ketab1/484.pdf

مستند 15

كان لصراع 1914-1918 تأثير عالمي. ففي الشرق الأوسط، على سبيل المثال، وعد البريطانيّون والفرنسيّون العرب واليهود بأشياء مختلفة مقابل دعمهم ضدّ الإمبراطوريّة العثمانيّة. وبموجب اتفاقيّة سايكس-بيكو سيئة السمعة، قامت لندن وباريس بتقسيم مناطق النفوذ الخاصّة بكلّ منهما في ما أصبح فيما بعد العراق وسوريا ولبنان. ولكن في الوقت نفسه، وعد البريطانيّون اليهود بوطن في فلسطين بموجب وعد بلفور سيئ السمعة الذي وضع الأسس لظهور إسرائيل والصراع المعاصر الأكثر استعصاءً على الحلّ في العالم. وعندما انكشف الخداع البريطاني، أدى ذلك إلى شعور دائم بعدم الثّقة بين الكثير من العرب والقوى الاستعماريّة الأوروبية. يشير العديد من المحلّلين إلى التقسيم الأوروبي للشرق الأوسط في عام 1918 مع الحدود المصطنعة العديدة باعتباره السبب الجذري للاضطرابات المستمرة في المنطقة اليوم.

المصدر:

"The Impact of the First World War and Its Implications for Europe Today", Henrich Boll Stiftung - The Green Political Foundation, https://www.boell.de/en/2014/07/08/impact-first-world-war-and-its-implications-europe-today

مستند 16

كلّفت الحرب العالميّة الأولى أموالاً أكثر من أيّ حرب سابقة في التاريخ. يشير أحد التقديرات إلى ما بين 125 إلى 186 مليار دولار أميركي كتكاليف مباشرة، و151 مليار دولار أخرى في تكاليف غير مباشرة، رغم أنّ التكلفة الكاملة معقدة وقد لا تكون معروفة بالكامل على الإطلاق. ومن المعروف أنّه كان لدى الحلفاء ثروات مُتاحة يمكنهم إنفاقها على الحرب أكبر بكثير.

يشير تقدير آخر إلى أنّ الحلفاء أنفقوا 147 مليار دولار على الحرب وأنّ الألمان وحلفاءهم، أنفقوا 61 مليار دولار فقط. من بين الحلفاء، أنفقت بريطانيا وإمبراطوريّتها 47 مليار دولار والولايات المتّحدة 27 مليار دولار (انضمت أمريكا إلى الحرب في عام 1917)، بينما أنفقت ألمانيا من بين القوى المركزية 45 مليار دولار.

في نهاية المطاف، تحدّدت الحرب العالميّة الأولى، مثل أيّ حرب عالميّة، بالموارد الاقتصاديّة. بمجرّد فشل الحلف الثلاثي في تحقيق نصر مبكر في عام 1914، تمكّن الحلفاء من تعبئة مواردهم الإقتصاديّة المتفوّقة بشكل أكبر على الجبهة الداخليّة وعلى الخطوط الأماميّة. كان للحلفاء ميزة هائلة من حيث إجماليّ الناتج المحليّ الإجماليّ، وعدد السّكان، والعسكريّين، وإنتاج الأسلحة، والإمدادات الغذائيّة طوال فترة الصراع؛ وهو الوضع الذي أصبح أكثر وضوحًا عندما دخلت الولايات المتّحدة الحرب أخيرًا إلى جانبهم.

المصدر:

Bishop, Paul. "The Financial Cost of WW1", Kingston upon Hull War Memorial 1914 - 1918, The story of Hull in World War 1, https://ww1hull.com/the-financial-cost-of-ww1/

مستند 17

لم يتمكن الألمان من التعرّف على بلادهم في نهاية الحرب العالمية الأولى. فقد قُتل ما يصل إلى 3 ملايين ألماني، بما في ذلك 15 بالمائة من رجاله، واضطرت ألمانيا إلى التحوّل إلى جمهوريّة بدلاً من الملكيّة، وشعر مواطنوها بالإهانة بسبب الخسارة المريرة التي منيت بها أمّتهم.

والأكثر إذلالًا كانت شروط استسلام ألمانيا. ألقى المنتصرون في الحرب العالميّة الأولى باللوم على ألمانيا في بدء الحرب، وارتكاب فظائع مروعة، وقلْب السلام الأوروبيّ رأساً على عقب من خلال معاهدات سريّة. لكنّ الأمر الأكثر إحراجًا على الإطلاق هو معاهدة السلام العقابيّة التي أُجبرت ألمانيا على التوقيع عليها.لم تلْم معاهدة فرساي ألمانيا فقط على الحرب، بل طالبت بتعويض مالي عن الحرب برمتها، بما يصل إلى 132 مليار مارك ذهبي، أو أكثر من 500 مليار دولار اليوم.

كيف ومتى يمكن لألمانيا أن تسدّد ديونها؟

لم يكن أحد يحلم بأنّ الأمر سيستغرق 92 عامًا. هذه هي المدّة التي استغرقتها ألمانيا لسداد تعويضات الحرب العالميّة الأولى، وذلك بسبب الانهيار الماليّ، وحرب عالمية أخرى، والجدل الدائر حول كيف، وحتى ما إذا كان ينبغي لألمانيا أن تسدّد ديونها.

المصدر

Blakemore, Erin (2019). “Germany’s World War I Debt was so Crushing it took 92 years to Pay Off”, A&E Television Networks, LLC. History, https://www.history.com/news/germany-world-war-i-debt-treaty-versailles

مستند 18

فيديو وثائقيّ «كناري الحرب» من dailymotion.com
https://www.dailymotion.com/video/x6xfdl3

العصر الذّهبي لأثينا

الصّف: الأوّل ثانوي
المدة: 90 دقيقة

سؤال التّحفيز:

ما الّذي كانت عليه أثينا في القرن الخامس قبل الميلاد ؟

ينظر المتعلّمون وبعمق في التّنوّع الحضاريّ الذي تمثّله أثينا خلال القرن الخامس قبل الميلاد، ويستكشفون مدى التنوّع في الأفكار والتّجارب والمواقف عند سكّان أثينا. كما يتوقفّون عند التشابه والإختلاف بين ديمقراطيّة اثينا في القرن الخامس ق.م. والنظام اللبنانيّ. الذي يعيشون فيه اليوم.

يتمّ بناء مفهوم التنوّع من خلال النشاط من خلال *مستند 1 «قصّة أثينا»* يقرأوها معاً ويحللونها ويستخرجون منها الأفكار ويقدّمونها من خلال رسوم توضيحيّة أو خرائط مفاهيميّة.

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. تحليل التّجارب والأفكار والمعتقدات المتنوّعة 2. تبيّان كيف أثّر كلّ جانب من جوانب الحضارة الأثينيّة بالجانب الآخر 3. قدير دور تجربة أثينا في القرن الخامس ق.م. في تشكيل العالم 4. ربط الماضي بالحاضر من خلال مقارنة ديمقراطيّة أثينا مع النّظام الدّيمقراطّي في لبنان	التنوّع (التشابه والإختلاف)
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
القراءة والفهم الربط الاستخراج الإصغاء التقييم التواصل الشفهي والكتابي العمل ضمن فريق إدارة الوقت إعطاء التغذيّة الراجعة	(قصّة أثينا (مستند 1)
المخرجات	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
رسوم توضيحيّة أو خرائط مفاهيميّة عرض شفهي كتابة فقرة قصيرة	استخدام مستند طويل عمل فريقي

مواد المعلّم

ما قبل تيسير النشاط:

- تجهيّز 6 نسخ من النّص *(مستند رقم 1 - قصّة أثينا)*.
- توزيع التّلاميذ إلى 6 مجموعات. على سبيل المثال، نعطي كلّ تلميذ/ة رقماً من 1 إلى 6 ونشكّل بذلك 6 مجموعات على أساس الارقام.
- تجهيز كرتون أو أوراق كبيرة (A3)، أقلام ملوّنة، تلصيق.

كيفيّة تيسيّر النّشاط:

الخطوة (1): إطلاق السؤال (5 دقائق)

- نضع السّؤال على اللّوح «ما الّذي كانت عليه أثينا في القرن الخامس قبل الميلاد» ونحفّزهم على التّفكير فيه، ما رأيكم بالسّؤال؟ لماذا القرن الخامس قبل الميلاد تحديداً؟ نأخذ بعض الإجابة لنشكّل تمهيداً للموضوع.
- نخبرهم بأنّ هذا السّؤال سيكون محور البحث وسنحاول الإجابة عليه باستخدام عدسة تحليليّة لنفهم العوامل الّتي توّفرت لأثينا خلال تلك الفترة الّتي عرفت بالعصر الذّهبي وكيف أثّرت حضارة أثينا على العالم.

الخطوة (2): بناء مفهوم التّنوّع (65 دقيقة)

توضيح المهمّة: (10 دقائق)

- نخبرهم/نّ أنّنا سنقوم بدور الحكواتيّ وسنروي لهم/نّ قصّة عن اثينا، وأنهم/نّ سيعملون في فرق من المؤرّخين يبحث كلّ منها في جانب من جوانب الحياة في أثينا، وسنقرأ القصّة جهريّاً ونطلب منهم الإصغاء وتدوين الأفكار/ الأدلّة الّتي تساعدهم في بحثهم، وأنّهم سيقدّمون ناتج عملهم من خلال رسوم توضيحيّة أو خرائط مفاهيميّة. نتأكّد من فهمهم للمهمّة المطّلوبة قبل الإنتقال إلى الخطوة التالية.
- نطلب منهم توزيع الأدوار فيما بينهم (ميسّر/ة للنّشاط أي مسوّول/ة عن إدارة الحديث والتأكّد من مشاركة جميع الأعضاء، نّاطق/ة باسم الفريق، ظابط للوقت، مقرّر/ة يتولّى الكتابة). نحرص على تذكيرهم بأدوارهم خلال العمل.

- يتم توزيع المواضيع الست على الفرق، موضوع لكلّ فريق:
  - ✓ كيف بدت الأفكار لدى سكّان أثينا؟
  - ✓ كيف بدى الوضع السّياسيّ في أثينا؟
  - ✓ كيف بدت الحياة الاقتصاديّة في أثينا؟
  - ✓ كيف بدت الحياة الاجتماعيّة في أثينا؟
  - ✓ كيف بدت الحياة الثّقافيّة في أثينا؟
  - ✓ كيف بدت الحياة الدّينيّة في أثينا؟

القراءة والإصغاء: (15 دقيقة)

- نبدأ بالقراءة مع الحرص على القراءة الهادئة و مراعاة التّنغيم الصوتيّ، ونتوقّف خلال القراءة عدّة مرّات بما يسمح للمتعلّمين بتدوين الأفكار مع شرح بعض المصطلحات الواردة في القصّة والتي قد لا تكون واضحة بالنسبة للتلاميذ .
- بعد 5 دقائق من القراءة الجهريّة، نتوقّف ونوزّع عليهم نص القصّة *(مستند رقم 1)* ورقيًّا أو إلكترونيًّا ونكمل القراءة بينما يتابع المتعلّمين/ات الإصغاء مع المتابعة البصريّة للنّص. نتّابع القراءة لمدّة 5 دقائق إضافيّة و نتوقّف عن القراءة حتّى لو لم تنتهي القصّة، ليكّملوا القصّة بأنفسهم .

العمل الفريقي: (20 دقيقة)

- نعطي الفرق الوقت ليتشارك الأعضاء الأفكار الّتي دوّنوها وينجزوا رسمًا توضيحيّا أو مخطّطا مفاهيميّا يوضّحون من خلاله الإجابة عن السؤال.

المشاركة: (20 دقيقة)

- قبل البدء بعرض الرسوم، نطلب من الجميع الإصغاء الجيّد وتدوين الأفكار والملاحظات التي يتم عرضها لمناقشتها لاحقاً)يساعد هذا التّمرين في التقاط الأفكار المهمّة وتذكّرها
- يعرض النّاطق/ة باسم كل فريق عمل مجموعته (دقيقتان لكلّ فريق)، ثمّ نعطي دقيقة لمناقشة الأفكار والملاحظات من قبل الأقران. تعلّق الفرق عملها على جدار في الصّف لتبقى أمامهم/نّ.

الخطوة (3): تبيان العلاقات (10 دقائق)

التّفكير فردياً:

- يُطلب منهم التفكير فرديّاً في العلاقة بين الموضوع الذي درسه فريقهم وأحد المواضيع التي قدّمتها الفرق الثانية.

وتقديم الإجابة شفهيّاً على الشكل التالي: العلاقة بين ..... وبين ..... هي .....لأنّ.....
نأخذ عدداً من الإجابات شفهيّاً ليتشكّل فهم جماعي.

الخطوة (4): تقييم (10 دقائق)

- يُطلب منهم/نّ كتابة فقرة يعبرّون من خلالها عن التّنوّع الثّقافيّ والفكّريّ والسّياسيّ والاجتماعيّ والإقتصاديّ في أثينا و ذلك بالإستعانة بالجمل التالية من برادشو (2009):
- رغم وجود أوجه تشابه في ...، كان هناك تنوّع في....
- يتمثّل التّشابه الرّئيسيّ لدى هذه المجموعة في نوع العمل...
- ثمّة اختلاف عميق بين...
- ما يستدعي الغرابة...
- تبدو هذه التّجربة في تناقض مع....
- تحمّل هذه التّجربة شيئا ما مشتركا مع....
- تختلف هذه التّجارب في طبيعتها مع....

مواد المتعلم

المستند رقم 1: قصّة أثينا

أثينا، هي واحدة من أقدّم مدن العالم، يعود تاريخها إلى نحو ثلاثين ألّف سنة تقريباً. يعود اسم المدينة إلى أثينا إلهة الحكمة عند الإغريق. تقع أثينا في جنوب اليونان وسط منطقة أتيكا، وهي مُحاطة من ثلاثة جهّات بقمم جبال وتطلّ من الجهة الرّابعة على خليج «سارونيكوس» الواصل إلى البحر الأبيض المتوسط. برزت أثينا بصفتها دويلة ضمن الدّويلات اليونانيّة الأخرى في موقع جيواستراتيجيّ بارز كان له دور كبير في تاريخ أثينا وعلاقتها ببلاد الأغريق ومناطق البحر المتوسط. سمح لها موقعها بتكّوين نظام إقتصاديّ متوازن بين التّجارة والصّناعة والزّراعة، ممّا أثّر مباشرة على شكل المجتمع. ظهرت اضطرابات اجتماعيّة واسعة الانتشار بحثاً عن نظام حكم عادل، فظهرت ديمقراطيّة أثينا التي مرّت بمراحل عدّة إلى أنّ وصلت إلى أنضج مراحلها في عهد الحاكم بريكليس (461 - 429 ق.م)

كانت أثينا المكان الأساسيّ للعديد من الفلاسفة والكتّاب والسّياسيّين المشهورين ومنهم سقراط وبريكليس وسوفوكليس، ما جعل منها مركزاً للفلسفة والعلم والفنون، ففيها نشأت أكاديميّة أفلاطون ومدرسة أرسطو . كان يشار إليها بأنّها مهّد الحضارة الغربية ومنشأ الدّيمقراطيّة نتيجة تحقيق الكثير من الإنجازات الثّقافيّة والسّياسيّة خلال القرنين الخامس والرّابع قبل الميلاد.

بعد صراع طويل بين أثينا وإسبرطة، توحّدتا بين عامي 490-479 ق.م عسكريّاً لمحاربة الفرس، واستطاعت اليونان المتحدّة والفتيّة أن تلحق الهزيمة بالجيش الفارسيّ. ولقد تحقّق ذلك إلى حد كبير تحت القيادة الأثينيّة. بعد انتهاء الحرب حوّلت أثينا أسطولها العسكريّ إلى أسطول تجاريّ ساعدها على الإنفتاح والتّبادل التّجاريّ بين شعوب حوض البحر المتوسّط. هذه الانتصارات مكّنت أثينا من إحضار معظم دويلات بحر إيجة وأجزاء أخرى من اليونان معاً في الحلف الدّيلي، وهو تحالف يسيطر عليه الأثينيّون.

إنضمّت مدن إقليم «أتيكا» تحت لواء حكومة أثينا، وكان ذلك من حسن حظها إذ أحاطت نفسها بأصدقاء وجعلت سلطانها يمتدّ على مساحة عظيمة تبلغ حوالي عشرة آلاف ميل مرّبع، وتحتوي على موارد طبيعيّة مثل المرمر والأحجار في جبالها والفضة والقصدير في مناجمها والطّين في أنهارها لصنع الفخار، والزّيتون والكروم الوفيرة وبعض الغلال مما تنبته تربتها، فبدأت الثّروة تنهال على أثينا. جاء بعضها عن طريق مساهمات المدن اليونانيّة الأخرى، وبعضها عن طريق التّجارة، وبعضها من استغلال مناجم الفضة، فأصبحت أثينا من أقوى وأغنى المدن اليونانيّة، وازداد عدد سكّانها أربع أضعاف. ومع هذه القّوة والازدهار والجيل الجديد، حقّقت أثينا أعظم قوتها الدّوليّة وازدهارها الاقتصّادي وازدهارها الثّقافي خلال القرن الخامس قبل الميلاد.

إنتقل الحكم من أيدي النّخبة الأرستقراطيّة إلى جمهور عامّة النّاس وفق نظام حكم ديمقراطيّ، وبلغت أنضج مراحلها مع بريكليس الذي عُرف بحكمته وفطنته السّياسّية فنال ثقة الشعب وكان إنتخابه للقيادة يتجدّد كلّ سنة حتّى صار زعيم أثينا السّياسي لمدّة ثلاثين عام حتى وفاته عام 429ق.م. كانت أوّل خطوة قام بها هى تقليص صلاحيّات مجلس (الأرغوباغوس) وهو المجلس الأرستقراطيّ الذى كان موجوداً فى أثينا وظلّ قائماً حتى بعد تشريعات سولون وكليستنيس، ونقل هذ الصّلاحيّات إلى مجالس المحلّفين وإلى الجمعيّة التّشريعيّة.

الخطوة الثّانية كانت في توسيع دائرة المواطنين الذين يُختار من بينهم أعضاء المجلس التّنفيذيّ الأعلى، فبعد أنّ كانوا يُختارون من قبل من بين صفوف الطّبقتين الأولى والثّانية، زاد إتساع الدّائرة لتشّمل أفراد من الطبقة الثّالثة. أمّا الخطوة الثّالثة على طريق إستكمال الدّيموقراطيّة فى عصر بريكليس فهى إدخال نظام المكافأة أو الأجر أو التّعويض على حضور جلسات المحاكم الشعبيّة ثمّ على حضور جلسات مجلس الشّورى وعلى شغل الوظائف الإدّارية.

وهكذا فقد أخذت ديمقراطيّة أثينا شكل الدّيمقراطيّة المباشرة التي تقوم على أساس فكرة مزّاولة المواطنين للسّلطة بأنّفسهم دون أنّ يوكلوها إلى من يمثّلهم، فالدّيمقراطيّة كانت تقوم في نظر بريكليس على الأسس التالية: فالكلّ يخضع للقانون والدّيمقراطيّة هي نظام الشّرعيّة ونظام المساواة، والكلّ يقول رأيه بحرّيّة فيما يخصّ المصالح العامّة، إذ أنّ كلّ مواطن في دولة المدينة يستطيع إبداء رأيه، ورأي الأغلبيّة هو الذي تلتزم به الدولة، وكان يجوز لجمعيّة الشّعب أن تقوم بطرد أيّ مواطن خارج أثينا إذا ما ثبت أنّ لهذا المواطن أطماعاً خطيرة، أو كانت له شعبية قد تؤدّي إلى الاستبداد، أما أخلاقيّات الدّيمقراطيّة كما يؤكّد عليها بريكليس فإنّها تتلخّص في الأُخوة بين المواطنين والتّسامح وتقديم المساعدة إلى الضّعفاء والفقراء.

إلاّ أنّ حقّ المشاركة السّياسيّة لم يكن مفتوحاً أمام جميع السكّان. من يحق له التصويت هو الرّجل البالغ من المواطنيين الإثينيّين، وكانت المواطنة الأثينيّة تنحصر بالرّجال المولودين من والدّين أثينيّين، أيّ لا يحق للنساء أو المُقيمين الأجانب، أو العبيد التصويت. وعليه، كان يحق لحوالي 30% فقط من مجموع السكان البالغين التصويت.

كان سكّان أثينا ينقسمون إلى ثلاث طبقات تختّلف كلّ واحدة منها عن الأُخرى من النّاحيتين السّياسيّة والقانونيّة. كان هناك طبقة المواطنين الأصليّين الذين لهم حقّ المشاركة في الحياة السّياسيّة للمدينة وفي الشّؤون والوظائف العامّة بدءاً من سنّ الرّشد.

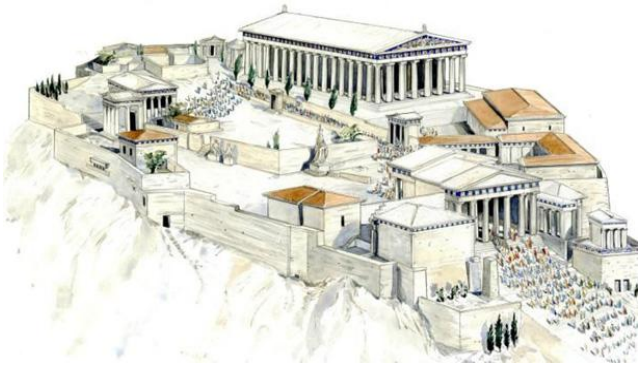
أمّا الطّبقة الثّانية- الطّبقة الوسطى - فهي طبقة الأجانب المُقيمين في المدينة، الذين كانوا ينعمون بالحرّية الكاملة في ميدان النّشاط الاقتصّاديّ ولكن لم يكن لهم الحق في التّعاطي بالشّؤون السّياسيّة العامّة، و يحرّم عليهم امتلاك الأرض والزّواج من أسر المواطنين. فكان منهم رجال المهن، والتّجّار، والمقاولون، والصّنّاع، والمديّرون للأعمال التّجاريّة والصّناعيّة وأصحاب الحوانيت، وأرباب الحرف، وكان منهم أيضاً من

يشتغلون بالعلوم، والآداب، والفنون، ويمارسون مهنة الطّب أو يُنشئون مدارس لتعليم البلاغة والفلّسفة، وهم الذين أمدّوا بالمال مؤلفي المسرحيات الهزليّة. كان عليهم تأدية ضرائب كثيرة، ومن مال هذه الطّبقة استمد الأسطول معظم حاجته، وكانت هي عماد الإمبراطوريّة الأثينيّة.
أمّا طبقّة الأرقّاء فتأتي في أدنى السّلم الاجتّماعيّ، وكانوا يشاركون الاجانب في حرمانهم من الحقوق السّياسيّة وكانوا يعملون في البيوت أو المناجم أو المصانع والمزارع، فالمواطنون الأصليّون مهتمّون بالقضايا السّياسيّة التي لا تسمح لهم بتعاطي الأعمال اليدّوية، لذّا فهم بحاجة للعبيد والأرقّاء لتأدية هذه الأعمال. كان بإمكان هؤلاء العبيد استرداد حريّتهم بموجب وصيّة من أسيادهم، أو عن طريق شراء هذه الحرّية أو بقرار من الدّولة لمكافئتهم على خدمات قّدموها لها، إلاّ أنّهم وفي كلّ الأحوال عليهم البقاء مرتبطين بأسيادهم حتّى في مرحلة انعتاقهم من العبوديّة. على الرّغم من تركيز أثينا على الفضيّلة والشّرف، كان هناك اعتراض ضئيل أو معدوم على امتلاك العبيد، ولقّد دعا أرسطو صراحة إلى أن يخصّص المواطنون أنفسهم للشؤون السّياسيّة تاركين كلّ الأعمال اليدويّة للأرقّاء، ورأى أفلاطون أنّ الخلط بين الطّبقات الثّلاث يجرّ على الدولة أوخّم العواقب.

كانت وظيفة المرأة الأساسيّة في المجتمع الأثينيّ (في العصر الكلاسيكي) هي إنجاب الأطفال ورعاية المنزل وإدارته. لم تكن الفتيات تحظين بالتّعلّيم، بل كانت الأمّهات تقوم بتعليمهنّ ما يكفي لإدارة المنزل. وكان يتمّ تزويّجهنّ في الصغر، أحياناً لرجال أكبر منهنّ سنّاً بأشواط. وكانت حقوق النساء محدّودة من النّاحية القانونيّة، عندما يتعلق الأمر بالملْكيّة والميّراث، ومنعنّ من المشاركة السّياسيّة بينما كان يحق لهنّ ممّارسة الشعائر الدّينيّة.

عزّز بريكليس دور أثينا فيحلف ديلان فقام بعدّة مناورات، أولاً بنقل خزينة الحلف إلى أثينا وثم بفرض الأوزان والمقايس الأثينيّة على دول الحلف، كما أمر بإلغاء مجالس ديلوس التي كان يجتمع فيها نوّاب المدن المتحالفة للنّظر في شؤونهم العامّة، وهكذ أصبح حلف ديلان أمبراطوريّة أثينا.

أنفق بريكليس عن سعة من أموال الخزينة لإعادة إعمار المدينة وتجميلها بأحسن الآثار، وأفخم المباني بعد تدميرها خلال الحروب الفارسيّة، فاستخدم عدداً من أشهر المهندسيين والفنّانين في التاريخ القديم الّذين قاموا بتحويل التّل الصخريّ المعروف باسم الأكروبولس Acropolis إلى مجمع معابد خلاّبة (البارثنون، والأرخيتيوم، و أثينا زيكه). تمّ بناء هذه المعابد الرّخاميّة البيضاء وفقًا لأعلى معايير الجماليّات والهندسة والرّياضيّات. أثار ذلك غضيّنة حلف ديلان، فبدأ بعضهم بالاتّصال سرّاً بإسبرطة للإنضمام إليها ممّا شجّع الأخيرة على المجاهرة بحقدها على اثينا وجعلت الحرب بين الدّولتين أمراً لابد منه. ويعدّ البارثينون درّة العمارة الأغريقيّة وأجمل أبنية الأكروبوليس، وأعظمها، اذ يحتوي على العديد من الأسرار المعماريّة مثل انحناء أعمدته ممّا يجعل المبنى المهيب يبدو خفيفًا ويحقّق مزيجا مثاليّاً من القوّة والتّوازن والأناقة. يضم البارثينون تمثال للإلهة أثينا. تم صنع التّمثال من الذّهب والعاج، قام بنحت تماثيله وأعمدته وواجهاته الفنّان فيدياس Phidias.

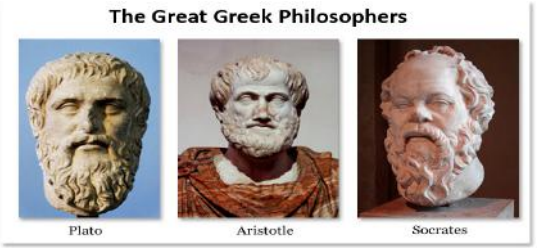


رسم توضيحي امجسّم مُنخيّل للبارثينون في العصر الذهبي لأثينا، تصميم ميت مورتون، موقع British Museum

أمّن بريكليس لأثينا عن طريق الأسطول القوي وضمان الأمن والاستقرار السّياسي نشاطًا تجاريًا مميّزاً، وانتعش عمل الصُّناع، وقويت العملة الأثينيّة في أسواق العالم، ونشأت طبقّة من التّجار وعملت على تنشيط حركة الاستعمار في معظم مناطق حوض البحر المتوسّط ما أدّى إلى زيادة مدخّول الدّولة بدرجة كبيرة وعمّ الرّخاء البلاد. أطلق على هذا العصر، العصر الذهبي لأثينا.

وفي هذا يقول ول ديورانت: " كانت أثينا الباب الذي يخرج منه اليونانيّون إلى مدن آسيا الصغرى فأصبحت أثينا إحدى المدن التّجاريّة العظيمة في العالم القديم»، وتحوّلت إلى سوق كبيرة وميناء ومكان اجتماع الرّجال من مختّلف الأجناس والعادات والمذاهب، وحملت خلافاتهم واتّصالاتهم ومنافساتهم إلى أثينا التّحليل والتّفكيّر.

بالتّدريج ومع تطوّر التّجارة تطوّر العلم، ومع تعقيد التّبادل التّجاري تطوّر الحساب، وتطوّر الفلك مع زيادة مخاطر الملاحة. كما قدّمت الثّروة المتزايدة والفراغ والرّاحة والأمن الشّروط اللّازمة في البحث والتّأمل والفكر فتطوّرت الفلسفة.



ظهرت أفكار فلسفيّة جديدة من قبل فلاسفة لامعين، مثل سقراط وأفلاطون وأرسطو أرست الأساس للفكّر النقّدي. بدلاً من قبول الحياة كما هي، آمنوا بالتّشكيك في الحياة. وسارت أبحاث المذاهب الفلسفيّة منذ سقراط وأفلاطون وأرسطو في اتجاهات ثلاثة: المنطق، الطبيعة، الأخلاق، واعتمدت فلسفتهم على العقل والجدل التّوليديّ والبرهانيّ والمنطقيّ.

في مجال الأدب نستحضر الشّاعر هوميروس الذي كتب ملحمتين خالدتين: الإلياذة والأوديسّة، ونذكّر كذلك أرسطو الذي نظر لفّن الشّعر والبلاغة والدّراما التّراجيديّة في كتابيه: «فنّ الشّعر» و«فنّ الخطابة» وتطوّر المسرح مع سوفكلوس ويوريبيديس وأسخيلوس وأريستوفان، وانتعش التّاريخ مع هيرودوت وتوسيديد، وتطوّر الطّب مع أبقراط أب الأطّباء، وفي الرّياضيّات طوّر فيثاغورس نظريّة فيثاغورس بينما قدّم إقليدس الهندسة إلى العالم وتمّ شرح الرافعة والبكرة من قبل أرخميدس لأول مرّة، والذي قام أيضاً بخّصم أول حساب دقيق لـ Pi (π). دون أن ننسى ظهور الألعاب الأولمبيّة مع البطل الأسطوّري هيرقل.

كان الأثينيّون يقّدرون الشعر والدّراما استمتعوا بالأحداث المسرحيّة في أنواع الكوميديا والتّراجيديا والهجاء. من أشهر فناني الأداء المسرحيّ في العصر الذهبي هما .Euripidesg Sophocles. كان المسرح مهمًا للغاية بالنسبة لأثينا القديمة لدرجة أنه بموجب القانون الذي اقترحه بريكليس، كان على الدّولة دفع تذاكر المواطنين الأقل امتيازًا حتّى يحضر كلّ أثيني المسرحيّات. قدّر الأثينيّون علم الجمال، فاستثّمروا الكثيرمن الوقت والجهد والمال في العمارة والنحت، ممّا ساهم في تجميل مدينتهم، وحاول الفنانون إظهار جمال الأنسانيّ المثالي) في منحوتاتهم.

تمثال «أثينا بارثنوس» من فيدياس

أمّا المعتقدات، فبالنّسبة لمعظم الناس ظلّت معتقداتهم وممارساتهم الدّينيّة تتوافق مع المبدأ الأساسي للدّيانة اليونانيّة القديمة والإيمان بالآلهة التي كانت تشارك في جميع جوانب الحياة البشريّة في العمل، والمسرح، والعدالة، والسّياسة، والزّواج، والمعركة. كانوا، كأفراد وكمجموعات، يقدّمون التضحيات والقرابين لتّكريم الآلهة ولشكرهم على النّعم التي تلقوها والحصول على البركات في المقابل واسترضائها عند وقوع المصائب، والتي كان يتمّ تفسيرها على أنّها علامة غضب إلهي على السلوك البشريّ. وكانت تلك التّكريمات يمكن أن تكون العروض من أعمال فنيّة وأموال وأشياء ثمينة أخرى.

عصر الاستكشافات

الصّف: السابع الأساسي
المدة: 50 دقيقة

سؤال التحفيز:

ماذا اكتشف المستكشفون في زمن الاستكشافات الجغرافيّة؟

يأتي هذا النّشاط في إطار استخدام التّكنولوجيا في التّعلّم. يتتبّع المتعلّمون/ات مسارات الاستكشافات الجغرافيّة الّتي حصلت ما بين القّرن الخامس عشر و القّرن السّابع عشر.
يتعرّفون على العوامل الّتي أدّت إلى إطلاق الرحلات الإستكشافيّة، كما ينظرون في آثار هذه الاستكشافات وتنوّعها مابين ثقافيّة، سياسيّة، واقتصاديّة وانعكاسها على القارّة الأوروبيّة وعلى العالم.

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. استكشاف أهمّ الرحلات الإستكشافيّة 2. تقدير التغيّرات الناجمة عن الإستكشافاتّ 3. استخدام الوسائط والتّطبيقات الإلكترونية في التّعلم	لا يستهدف النشاط بناء مفهوم تاريخيّ محدّد بل يوفّر تجربة في التعلّم الذاتي الرقميّ.
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
استخدام التكنولوجيا للتعلّم التصنيف العرض التقييم إدارة الوقت التواصل الشفهي والكتابي	جهاز كومبيوتر وشاشة لوح ذكي/ هاتف ذكي لكلّ مجموعة الإنترنت رابط المهمّة الأولى رابط المهمّة الثانيّة
المخرجات	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
جدول فقرة كتابيّة	استخدام روابط للحصول على المعلومات اتباع خطوات متلاحقة لإتمام مهمّة استخراج المعلومات وتقديمها في جدول

مواد المعلّم

ما قبل تيسير النّشاط:

يتطلّب هذا النّشاط الموارد التالية:

- تأمين جهاز كومبيوتر/ لوح ذكي/ هاتف ذكي.
- تأمين اتّصال بالإنترنت.
- نسخ رابط المهمّة الأولى والثّانية والتّأكد من صلاحيّتهما.

رابط المهمّة الأولى

https://docs.google.com/presentation/d/1QArkdimiWZft1-6SNPG420PoMRdw7Sc5oPLyt4VKQQw/edit?usp=sharing

رابط المهمّة الثّانية

https://docs.google.com/document/d/1obESvoUrXx_84ZnIwkEJNZWAdxl2hxjA2 V_WgbWkp1s/edit?usp=sharing

كيفيّة تيسير النّشاط:

الخطوة (1) : التساؤل (5 دقائق)

- نستخدم رابط عرض باوربوينت المرفق ونقرأ التّأطير الظاهر في الشريحة الأولى، ثمّ نطرح السؤال «ماذا اكتشف المستكشفون في زمن الإستكشافات الجغرافيّة ؟»
- تُجرى دردشة سريعة لمعرفة المكتسبات السابقة حول الموضوع عند المتعلّمين والمتعلّمات، ثمّ ننقلهم إلى الأنشطة التي ستساعدهم في الإجابة عن السؤال.

الخطوة (2): رحلة الإستكشاف (25 دقيقة)

يقوم المتعلّمون/ات برحلة تعلّم ذاتي ليتعرّفوا على أهم الإستكشافات وما نجم منها من تغيّرات. المسار سهل وواضح ويأتي على شكل لعبة. بعد توضيح المهمّة لهم/نّ، سيمكنهم/نّ القيام بالخطوات بأنفسهم/نّ.

- يمكن للعمل أن يكون فرديّاً أو ثنائيّاً أو في مجموعات.
- نخبرهم أنّهم سيقومون بمغامرة بحرّية على غرار المستكشفين وأنّ عليهم تتبّع التّعليمات لإنجاح المغامرة.
- كلّ فريق سيفتح الملفّ (google slide) على الجهاز الخاصّ به من خلال الرّابط التالي:

https://docs.google.com/presentation/d/1QArkdimiWZft1-6SNPG420PoMRdw7Sc5oPLyt4VKQQw/edit?usp=sharing.

1. المهمّة:
   - كل فريق سيختار صندوقاً من الصّناديق السّتة الواردة في الشّريحة رقم (2) واتّباع التّعليمات للوصول الى بطاقة المستكشف ومعرفة مسار الرّحلة.
   - سيقرأون البطاقتين رقم (1و2) وسيحاولون القيام بنفس المغامرة لاستكشاف مكان جديد في العالم وسيرسمون على الخريطة المسار الّذي سلكه المستكشف من الإنطلاق وحتّى الوصول إلى المكان الجديد.
   - نوضّح لهم أنّه سيستخدمون الأداة المُسمّاة Line الظّاهرة في أعلى الشّاشة لرسم المسار (ممكن ان يعرض المعلّم خطوات النّشاط للمتعلّمين قبل انطلاقة العمل).

2. العروض والتحضّر للخطوة التالية:
   - بعد انتهاء المهمّة يقوم كلّ فريق بتقديم المستكشف الّذي وجده في الصّندوق وتوضيح المسار الّذي سلكه.
   - نطلب منهم تدوين أفكارهم وملاحظاتهم حول عروض الفرق الأخرى.
   - نُجري دردشة يظهرون من خلالها أوجه الشبّه وأوجه الإختلاف بين المستكشفين مُستفيدين من الأفكار الّتي دوّنوها.

3. التغذية الراجعة: نسألهم عن رأيهم بالمغامرة الّتي قاموا بها: كيف شعرتم؟ ما المهارات التي استخدمتموها؟

الخطوة (3): تصنيف نوع التّغييّر (15 دقيقة)

في هذه الخطوة، يتقصّى المتعلّمون/ات في التغيّرات التي أحدثتها الإستكشافات.

1. المهمّة:
   - نطلب منهم/نّ النّقر على الرّابط الموجود على الخريطة الّتي عملوا عليها للوصول إلى المهمّة الثانية.
   - نوضّح لهم/نّ أنّ الرحلة الآن هي لتصنيف التّغيّرات الّتي طرأت على أوروبا انطلاقاً من البطاقة رقم (3) التي يحصلون عليها بالنقر على إسم المُستكشف الّذي عملوا عليه في المهمّة السّابقة.
   - مهمّتهم هي قراءة البطاقة وملء الجدول ليبتبيّنوا نوع الاكتشافات الّتي حصلت وأهميّتها بالنسبة لأوروبا.
   - نوضّح لهم أن الملف مشترك بين الجميع وبالتالي سيتشاركون المعلومات.

2. دردشة وتوليف:
   - فسحة لمناقشة أهميّة الاستكشافات الجغرافيّة وتقدير أهميّتها. (5 دقائق)

الخطوة (4): التقييم

مهمّة منزليّة:

كتابة فقرة للإجابة على واحد من المواضيع الآتيّة:

- ما أهميّة الإكتشافات الجغرافيّة في تطوير أوروبا؟
- ما أثر الإكتشافات الجغرافيّة على عالمنا الحالي؟
- بناء لرحلة الإستكشاف التي قمت بها، اختر ثلاث من الاكتشافات التي تعتقد/ين أنّها الأهم في تطوير العالم وإدعم/ي خياراتك بحجج منطقيّة.

مواد المتعلّم

رابط المهمة الأولى

https://docs.google.com/presentation/d/1QArkdimiWZft1-6SNPG420PoMRdw7Sc5oPLyt4VKQQw/edit?usp=sharing

رابط المهمة الثانية

https://docs.google.com/document/d/1obESvoUrXx_84ZnIwkEJNZWAdxl2hxjA2 V_WgbWkp1s/edit?usp=sharing

قرطبة الفن والجمال والثقافة

الصّف: السابع الأساسي
المدة: 100 دقيقة

سؤال التحفيز:
ماذا نعرف عن قرطبة في القرن العاشر؟

يأتي هذا النّشاط في إطار تدريس الدّولة الإسلاميّة في الأندلس ويهدف إلى إظهار الإنفتاح والتّطوّر الّتي تميّزت بهما. يعتمد النّشاط على نصّ يحكي قصّة قرطبة، يقوم المتعلّمون بقراءته بعمق وتحديد جوانب التّنوّع في الأندلس في ذلك الوقت. يعملون معاً في فرق وينتجون رسوماً تعبّر عن المضامين الّتي اكتسبوها. يتمّ بناء مفهوم التنوّع بحيث يستكشف المتعلّمون تنوّع معالم الحضارة في قرطبا في القرن العاشر الميلاديّ.

إقرار:
تمّ البناء على العمل التالي

Byron J., Counsell C., and Riley J. (2007), Meeting of Minds: Islamic encounters c.570 to 1750, Pearson Education limited

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. إستخراج المظاهر الثقافيّة والدينيّة والفنّيّة والمعماريّة والإقتصاديّة والسياسيّة في قرطبا في القرن العاشر م 2. تقدير التنوّع في قرطبا في القرن العاشر م 3. استخدام الفن لعرض موضوع تاريخيّ	التنوّع
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
التواصل الشفهي والكتابي القراءة والفهم الإستخراج العرض التقييم استخدام الفن في التاريخ العمل ضمن فريق إدارة الوقت إعطاء التغذيّة الراجعة	قصّة قرطبا أوراق بيضاء وأقلام تلوين مستلزمات كولاج
المخرجات	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
عرض جداري رسوم عرض شفهيّ تغذية راجعة كتابة فقرة قصيرة	القراءة الجهريّة المشتركة جكسو (تشكيل وإعادة تشكيل المحموعات) استراتيجيات بناء التفكير التاريخي استخدام الفن

مواد المعلّم

ما قبل تيسير النّشاط:

- تجهيز نسخة من القصّة لكّل متعلّم/ة (يمكن أن تكون نسخ ورقيّة أو يمكن وضعها على منصّة إلكترونيّة على مثال غوغل درايف ومشاركتهم/نّ الرّابط).
- تحضير بعض الأوراق الكبيرة ومجموعة من المجلات للمهمّة الأخيرة.
- توزيع المتعلّمين/ات إلى 6 مجموعات.

كيفيّة تيسير النّشاط:

يعتمد هذا النشاط على سحر فن القصّة، لذا أدخلنا إليه القراءة الجهريّة المُعبرة والرسوم والشعر.
تشكّل قصّة قرطبا المستند الأساسيّ لفهم التنوّع في القرن العاشر والتعبير عنه.

الخطوة (1): التمهيد (5 دقائق)

التّمهيد باختصار بالتّأطير زمانيًّا وجغرافيًّا وربط قرطبة في القرن العاشر بالدّولة الإسلاميّة في إسبانيا دون الولوج إلى ما حملته من قيم وأساليب جديدة في الحياة. ومن هنا يتمّ الإنطلاق لجذب انتباه المتعلّمين وإثارة فضولهم لأنّنا «سوف نذهب معاً في رحلة، رحلة إلى زمن قديم، إلى زمن رائع ما زلنا نذكره، سنزور الأندلس ونعرف خباياها. ... يا تُرى ما الذي تكشّفه لنا قصّة قرطبة؟»

الخطوة (2): توضيح المهمّة (10 دقائق)

- نوضّح أنهم/نّ سيعملون في 6 مجموعات، وكلّ فريق سيبحث عن جانب من جوانب الحياة في قرطبة
يُطلب من:
  - كل فريق تحديد النّاطق باسمه، ضابط الوقت، وميسّر النّقاش.
  - كلّ عضو في الفريق كتابة الأفكار الخاصّة بالموضوع بحيث يصبح كلاً منهم أخصائيًّا به.
- يتمّ توزيع المواضيع بالقرعة بحيث تكتب على أوراق صغيرة ويتمّ سحبها.

المواضيع هي:

- ✓ حب المسلمين للفنّ والجمال
- ✓ علاقات قرطبة بسائر أقطار العالم الإسلاميّ
- ✓ المهارات والمعارف التي توفّرت لأهل قرطبة
- ✓ اللقاءات بين المسلمين والمسيحيّين واليهود
- ✓ العلوم في قرطبة
- ✓ الحرّيات في قرطبة

الخطوة (3): إنطلاق العمل (30 دقيقة)

- نخبرهم أننا سنقرأ القصّة بصوت عال ومعبّر، وأنّ الكلّ سيصغي ويدوّن الأفكار التي يحتاج إليها في موضوع فريقه. يبدأ المعلّم/ة بقراءة جزء من النص ويتمّ الحرص على الإلقاء الجاذب والمشوّق، والقراءة برويّة، والتّوقّف من وقت لآخر. الهدف هنا هو تنمية مهارة الإصغاء كمّا إعطاء كلّ منهم الوقت لاستعياب المعلومات.
- بعد 5 دقائق من القراءة، يتم توزيع القصّة ورقيًّا أو إلكترونيًّا حيث يتابع المتعلّمون الإصغاء بدعم من النّص الّذي أصبح موجود أمامهم.
- يتوقّف المعلّم/ة عن القراءة بعد 5 دقائق حتّى لو لم تنته القصّة، ويعطيهم الوقت ليكملوا القراءة بأنفسهم.
- يتشارك الأعضاء ما توصّلوا إليه من أفكار ويتناقشون بها ويقوم كلّ عضو بتنقيح ورقته وفقاً لذلك.

الخطوة (4): تشكيل فرق جديدة (تقنيّة جيكسو) (5 دقائق)

- يتمّ إعادة توزيع الطلّاب إلى 6 فرق جديدة في نهاية الحصّة الأولى.
- تشكّل الفرق الجديدة كلّاً من 6 أعضاء بحيث يكون في كل فريقٍ عضو «متخصّص» في واحد من الموضوعات السّت.

الخطوة (5): تحليل التنوّع في قرطبا (35 دقيقة)

توضيح المهمّة:

- مهمّة الفرق الجديدة هي التّالية:

«أنتم مجموعة من الفنّانين قرّرتم المشاركة في معرض فنيّ يجمع أعمالاً تعبّر عن التّنوّع في قرطبة في القرن العاشر. يمكنكم المشاركة من خلال رسم فنيّ أو كولاج لقصاصات من مجلات. ستقومون بتحضير أعمالكم على ورقة كبيرة وتقديمها في الوقت المحدّد لها، خلال المعرض سيطلب منكم تفسير عملكم للحضور».

- يتمّ عرض المهمّة والتّأكّد من فهمها. تُعطى الفرق 30 دقيقة لإنجاز عملها.
- عند إنتهاء الوقت، يُطلب من الفرق تعليق أعمالها على جدار في الصّف بشكل منسّق.

العروض:

- تقدّم الفرق أعمالها تباعًا متوجّهة في عرضها إلى «الحضور».
- تعطى التّغذية الرّاجعة من الأقران: بعد انتهاء كافة العروض يُطلب من الفرق أن تكتب على ورقة صغيرة جملة، لكلّ فريق تبدأ بـ «تميّز عملكم ...». (ولا يُسمح لهم بأيّة ملاحظة سلبيّة، فالمهمّ هنا بناء فسحة آمنة للتّعلّم).
- تتبادل الفرق الأوراق والشّكر.

الخطوة (5): التّقييم (15 دقيقة)

يمكن للمعلّم/ة تقييم:

- أعمال الفرق من خلال شبكة تقييم تتمّ مشاركتهم بها قبل البدء بإنجاز المهمّة.
- التّعلّم الفرديّ من خلال بطاقة خروج تُجيب على التّالي «ما فهمته اليوم عن قرطبة هو ...»

مواد المتعلم

مكان للصلاة

ماذا تكشف لنا قصّة قرطبة؟

الهيئة اللبنانية للتاريخ (بتصرّف) عن:
Byron J., Counsell C., and Riley J. (2007), Meeting of Minds: Islamic encounters c.570 to 1750, Pearson Education limited

وبحلول القرن العاشر، كان في قرطبة ما يفوق 412 منزلاً و08 ألف متجراً. كانت المباني فيها مزيجاً رائعاً من العمارة العربية، والرومانية والشمال أفريقية. كانت قرطبة أكبر من القاهرة، وأكثر غنى من روما، حتى أن البعض وجد فيها جمالاً يفوق روعة بغداد.

احتل العرب أجزاء من اسبانيا عرفت بالأندلس. يتشكل تاريخ الأندلس من طبقات من الناس أتوا من مناطق عديدة وديانات وثقافات متنوّعة.

أتى الاغريق ليتاجروا فيها.

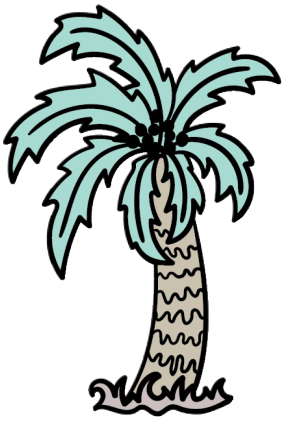
وتاجر فيها أيضاً القرطاجيون.

ثم غزاها الرومان.

وبعدها غزتها قبائل القوط.

وفي عام 517 احتلها العرب المسلمون ومعهم شعوب أفريقية.

حاكم يحنّ للوطن



أدرك أنّ الحنين إلى الوطن لا ينفع، فكان عليه أن يتولى ح كم أرضه الجديدة. كانت خطوته الأولى بناء مكان
للصلاة، يأمّه المسلمون في قرطبة.

أمور كثيرة كان عبد الرحمن بن معاوية شاكراً لها، فهو الآن أمير الأندلس. وكان له الحظ بأن يكون حيّاً، فهو آخر الأمويين الذي هرب في عام 750 م من العباسيين، أسياد العالم الإسلاميّ الجدد. وأيّة رحلة كانت تلك التي قام بها! حتى أنّه اضطر إلى السباحة في نهر الفرات للنّجاة بحياته.

ولمّا كان عبد الرحمن يأكله الحنين بعيداً عن موطنه البعيد في سوريا، قام بزرع شجرة نخيل تذكّره ببيته، وكتب قصيدة يخاطب فيها تلك الشجرة، قائلاً:

بدَت لنا وسط الرصافة نخلةٌ	تناءت بأرض الغرب عن بلد النخل
فقلتُ شبيهي في التغرّب والنوى	وطول التنائي عن بنيّ وعن أهلي
نشأت بأرض أنت فيها غريبةٌ	فمثلك في الإقصاء والمنتأى مثلي
سقتك غوادي المزن من صوبها الذي	يسحُّ ويستمري السماكين بالوبل

قاعة النور

كانت كنيسة فينسينت تقع قرب النهر. وفي 751، عقد عبد الرحمن اتفاقاً مع المسيحيين القوط. اشترى بموجبه جزءا من الكنيسة ليستخدمه المسلمون للصلاة. تشير بعض المصادر إلى أنّ عبد الرحمن كان طويل القامة، بهيّ الحلة، ذا عين واحدة. تخيّله وهو يقابل المسيحيين لاتمام الصفقة.
أصبحت الكنيسة مكاناً لصلاة المسلمين والمسيحيين على حد سواء، يستخدمها كلّ منهم على طريقته. لكن المسلمين تكاثروا ولم يعد نصف الكنيسة يكفيهم للصلاة. فكان لا بد من القيام بأمر ما.
تذكر عبدالرحمن المسجد الرائع في دمشق وجمال الفسيفساء فيه وهندسته التي تحمل آثاراً بيزنطية. فلما لا يكون لقرطبة مسجداً مماثلاً؟

وهكذا اشترى عبد الرحمن الأول في عام 784م النصف الثاني من الكنيسة وأضاف إليها أرضا مجاورة، لتكون موقعاً لمسجد قرطبة الجديد.
وسمح عبد الرحمن للمسيحيّين ببناء كنائس في نواح أخرى من المدينة.
لكن مشاكل عديدة بقيت بحاجة إلى حلول ...

نظر المهندسون المسلمون من حولهم، فرأوا ركائز وأعمدة تزيّن النصب الرومانيّة والكنائس والمنازل القوطيّة. كانت هذه الركائز مزيّنة بأشكال هندسيّة وبأوراق العنب.
فلما لا يتم الاستفادة منها لتزيين المسجد؟
كانت **هذه أولى أفكارهم الذكية.**

لكن مشكلة ثانية واجهتهم.

كانت الركائز قصيرة جداً مقارنة بمثيلاتها في دمشق. هم أرادوا بناء قاعة صلاة تكريما لله، أرادوها عالية ومضاءة، لا مكانا موحشاً مظلماً.

نظر المهندسون المسلمون من حولهم مرّة ثانية. عاينوا الأقواس التي تميّز أقنية الريّ الرومانيّة المنتشرة في كلّ نواحي اسبانيا. كم كانت قويّة! نظروا أيضاً إلى الأقواس التي تتّخذ شكل حدوة الحصان والتي تظهر في المباني القوطيّة.

فجمعوا بين هاتين الفكرتين، وابتكروا **فكرة ثانية ذكيّة:**

طبقة من الأقواس نصف الدائريّة تعلو الأقواس التي تشبه الحدوة! أمّن لهم ذلك الاتساع والضوء، حتى في وسط قاعة مترامية.

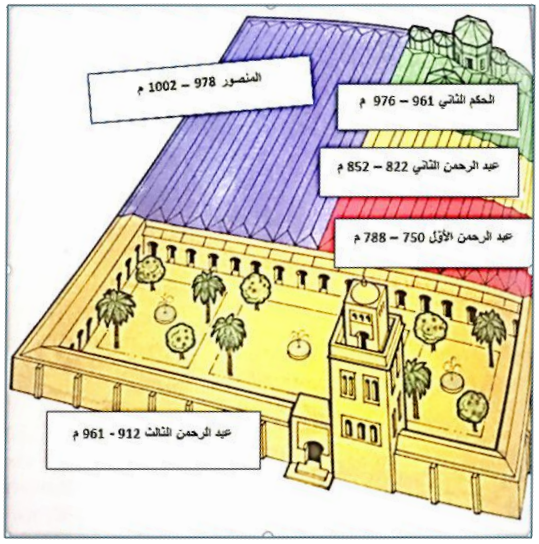
عندما ينظرون إلى الأعلى، كانوا يرَون سقفاً من الفسح اللامتناهية المنسوجة بعضها ببعض، والأقواس معلّقة فوقها كأنّها أشجار النخيل التي تذكرهم بموطنهم البعيد. كان هيكلاً رائعاً! أينما وقفت، كان بإمكانك رؤية كلّ شيء في الوقت ذاته. لم يكن فيه جدران بل أنماط رقيقة من الضوء. يتتالى فيه نمط القرميد والحجارة الكلسية، وكأنّ الفضاء يكرّر نفسه. فلقد كان التماثل بينهما تاماً، يتدفقان معاً إلى الأبد كما حب الله الذي لا نهاية له.

كان فرح عبد الرحمن عظيماً إذ جاء المسجد أكبر من حلمه، ولم يكن الناس آنذاك قد رأوا مثيلاً له في العالم كلّه.

مدينة التعلّم

المسجد يتسّع

بعد قرابة 70 عاماً، أجرى أمير آخر تغييرات كبيرة في المسجد. أراد عبد الرحمن الثاني (عبد الرحمن بن الحكم) أن يصبح المسجد أكبر وأجمل ممّا كان عليه. أضاف عليه ثمانية أجنحة جديدة، استغرق بناؤها 15 سنة. وهكذا، أصبح مسجد قرطبة واحداً من أهم أماكن العبادة في العالم الإسلامي.



هذا مخطط التغييرات في مسجد قرطبة. جد الأقسام التي بناها عبد الرحمن الأوّل وعبد الرحمن الثاني. يمكنك لحظ أنّ تغييرات كثيرة ستطرأ أيضاً فيما بعد!

رجال حكماء وأمور مذهلة

كان الزمن مناسباً للشغف بالأمور الجديدة. أخذ الأندلس يتغيّر، وأصبحت قرطبة رويداً رويداً، من أهمّ مراكز الفنون والعلوم في العالم. أصبحت قرطبة تعجّ بصنّاع الورق، وصنّاع الزجاج، ومربّي دود القز. وذاعت شهرة المدينة بصناعاتها الحرفيّة ومنها الذهب، والعاج، واليشم الأخضر، والجلود. وانتشرت فيها حركة الترجمة.

وكان عبد الرحمن الثاني يميل أيضاً إلى استيراد البضائع إلى قرطبة، فجاء بالمجوهرات من البلاد العربيّة، والحيوانات الغريبة من إفريقيا، والكتب من كلّ مكان. أتى بالحكماء والفنّانين إلى مجلسه. كان واحداً منهم زرياب – وهو موسيقي موهوبٌ اكتسب كنيته «الطير الأسود» نظراً لجمال صوته. أضاف زرياب الوتر الخامس إلى العود، وعلّم جميع مَن في مجلس الخليفة لعبة الشطرنج، كما اشتهر بفنون الطبخ.

أنشأ عبد الرحمن الثاني كليات لتعليم العلوم والصناعة، وعمل على تطوير الزراعة. اتّبع الملّاكون والمزارعون في كل أنحاء اسبانيا خططه للريّ. وكان المسلمون في ذلك الحين قد أدخلوا إلى الأندلس زراعة الأرز وقصب السكّر والحمضيّات، وبحلول القرن التّاسع كانوا يصدّرون الزيتون والعنب والتين.

العرب والمستعربون والمناهضون للعرب

وقعت في ذلك الزمن اعتداءات من قبل المسيحيّين على أراضي المُسلمين، واعتداءات من قبل المسلمين على أراضي المسيحيّين. لكن عبد الرحمن عمل جاهداً لبناء علاقات صداقة مع غير المسلمين، حتى أنه استضاف في مجلسه مبعوثين عن أباطرة بيزنطيا.

بدأت اللغة والكتابة والعلوم العربيّة تنتشر بشكل سريع حتى بين المسيحيين واليهود، كما اعتُمد اللباس العربيّ من قبل الجميع. وبدأ مسيحيو الأندلس يتذوقون الشعر العربيّ، لا سيّما أشعار الغزل التي كان يحملها المسافرون بين قرطبة وبغداد. لم تكن الكتب الدينيّة في الغرب تضاهي روعة القصائد والأغاني والقصص التي حملها معهم العرب.

وقد تمّت ترجمة الكتب الدينيّة المسيحيّة والطقوس الدينيّة إلى اللغة العربيّة، وأصبح كلّ مسيحيّ، محبّ للغة العربيّة وثقافة العرب، يُسمّى «مستعرباً» – أي «راغباً بأن يكون عربياً».

أقلقت شعبية الكتابات العربية بعض المسيحيّين في قرطبة وخافوا أن تحلّ القصص العربيّة الجديدة الرائعة، مكان الكتب الكنسيّة اللاتينيّة القديمة. وأفضى ذلك كلّه إلى التذمّر فأعلن أحدهم ذلك صراحة:

"إنّ المسيحيين يحبّون قراءة قصائد العرب وقصصهم العاطفيّة، وهم يدرسون علم اللاهوت والفلسفة العربيّة. وأتساءل من لا يزال يقرأ الآن، الكتابات اللاتينية في الكتب المقدّسة؟ إنّ الشباب المسيحيّون يقرأون، وللأسف، الكتب العربيّة بشغف، ويجمعون منها المكتبات الكبيرة والثمينة، في حين يحتقرون الأدب المسيحيّ".

حاول بعضهم أن يوقف انتشار طرائق الحياة العربيّة ومعتقدات المسلمين. كان «اولوجيوس» يدعو أتباعه إلى مواجهة الإسلام واعتباره ديانة خاطئة، كما شجّعهم على الاستشهاد في سبيل ذلك. أخذ أتباعه يستفزّون المُسلمين، فكان رد فعل المسلمين أن بدأوا بمهاجمة الكنائس فتدخّلت السلطات المُسلمة وأعدمت أتباع «أولوجيوس» كلّهم.

وفي الوقت ذاته، كان غيرهم من المسيحيّين يميلون إلى الثقافة العربيّة ويتقبلون حكم المسلمين في قرطبة. ولم يجبر عبد الرحمن الثاني أحداً على اعتناق الاسلام بل سمح للمسيحيّين واليهود بممارسة شعائرهم الدينيّة بحريّة. وكان الكثير من المسلمين يشعرون أنّ هناك رابطاً بين المسيحيّين واليهود والمسلمين، فجميعهم من «أهل الكتاب».

ولكنّ قرطبة واجهت في فترات لاحقة مشاكل عديدة منها الجفاف، والجراد، والطاعون، والأوبئة، ومحاولات انفصال من بعض المقاطعات.

مدينة الفنون

خليفة في قرطبة

دامت الاضطرابات 20 عاماً، نجح من بعدها عبد الرحمن الثالث (عبد الرحمن الناصر لدين الله) باسترداد المقاطعات المنفصلة، مُظهراً بذلك قوّة قرطبة ودورها في العالم الإسلامي. فبويع عبد الرحمن بالخلافة (متحدّياً بذلك خلافة العباسيّين في بغداد) وسمّى نفسه أمير المؤمنين (متحدياً حكّام مصر).

ساهم في حكم عبد الرحمن الثالث عدد من غير المُسلمين، حتى أنّه اختار يهودياً ليكون طبيبه الخاص، وأعطى كذلك مهاما كبيرة لرجل دين مسيحيّ.

أجمل مسجد في العالم

بعد وفاة عبد الرحمن الثالث في 961 م، خلفه ابنه (الحكم الثاني)، الذي عرف بالخليفة المستنصر بالله. نظر (الحكم الثاني) من حوله إلى المدينة التي تنمو وتكبر فقرّر توسيع المسجد من جديد. عمد إلى توسيع قاعة الصلاة ليُصبح طولها 104 متراً.

لكن (الحكم الثاني) كان يطمح إلى أكثر من ذلك. كان يريد مسجداً يليق بحاكم العالم الإسلاميّ. لذلك فقد استعان بأفضل الفنّانين والحرفيّين ليملأ المسجد بأجمل ما رأته العين من روائع.

أمر ببناء منبر من خشب الصندل الأحمر والأصفر، والأبنوس والعاج والعود الهنديّ. كما طلب مساعدة الإمبراطور البيزنطيّ لبناء الفسيفساء التي زيّنت المحراب الجديد، فأرسل له الخبراء والمواد.

غيّر عبد الرحمن الناصر لدين الله، حلّة قرطبة.

بنى المدارس، والمكتبات، والحمامات العامّة، والمشافي في كلّ أنحاء المدينة (معتنياً أيضاً بأقسام خاصّة بالأمراض العقلية). كما غصّت المدينة بالشعراء والفلاسفة، فأصبحت قرطبة مصدراً للأفكار الجديدة، وروائع الأعمال الأدبيّة والفن الجميل.

وقام بتحسين المسجد أيضاً فأمر بتوسيع الفناء وبناء مئذنة يبلغ ارتفاعها 48 متراً. ويقول البعض أن المئذنة كانت تعلوها ثلاث دوائر ذهبية. ولقد نقل المهندسون المسيحيون فيما بعد هندستها لبناء أبراجهم.

المحراب الذي بناه الحكم الثاني. المحراب يظهر اتجاه القبلة. بنى الحكم الثاني المحراب على شكل غرفة من الرخام

القبة المزخرفة التي تعلو المقصورة

ويقول المؤرخ «المقري»: «والجامع ليس في معمور الأرض مثله، فيه من النقوش والرقوم ما لا يقدر أحد على وصفه، وبقبلته صناعات تدهش العقول».

بُنيت عدة مقاصير في الجامع منها المقصورة التي بناها الحكم الثاني لتكون مقصورة خاصة بصلاة الخليفة.

أنظر إلى روعة ودقة الأقواس التي نقلوها عن أقواس بغداد. فعلى الرغم من أنّها حملت أزهار ونباتات بغداد وعالمها الطبيعي، تميّزت أقواس قرطبة بطابعها الخاص وروعتها المستقلّة.

مدينة لثلاث ديانات

كان الحكم الثاني محباً للعلم، وشجع على كتابة كتب جديدة، لا سيّما في مجالات الطب والعلوم. يذكر كتاب القرن العاشر مكتبة من أربعمائة ألف كتاب. لم يعد من السهل على الناسخين تلبية الطلب فكثيرون هم الناس الذين يكتبون، ويستعيرون، ويتبادلون، ويقرأون الكتب على أنواعها. لذا أنشأ الحكم الثاني مشغلاً لنسخ وتجليد الكتب. كان المشغل يصدر أيضاً كتباً مسيحية باللغات اليونانية، واللاتينية والعربية.

هذا وكان الحكم الثاني منفتحاً على الديانات الأخرى. فعندما استقر اليهود في اسبانيا في القرن الثالث، تعرّضوا للاضطهاد من قبل القوط الغربيين. وعندما أتى المسلمون أقاموا تحالفات مع اليهود الذين كانوا يسكنون في ناحية خاصة بهم في مدينة قرطبة. كثر من بينهم تولوا مهاماً مهمّة، وكان هناك من بينهم أطباء، وكتّاب، وتجّار في ظل حكم الحكم الثاني.

أوقات خطيرة

آخر توسيع للمسجد

عندما توفي الحكم الثاني، كان ابنه لا يزال في الحادية عشرة من العمر، فتولّى أحد الأعيان الكبار الحكمَ عنه ريثما يبلغ سن الرشد. اشتهر هذا الرجل الطموح بغزوه الممالك المسيحية. عندما عاد من إحدى غزواته، أطلق عليه اسم المنصور بالله. كان المنصور أقل انفتاحاً وتسامحاً من حكام قرطبة السابقين فأمر باتلاف الكتب التي لا تحمل رسالة الاسلام الحقيقية. وفي الوقت ذاته، أبقى أرض الخلافة موحدة وقوية. ومع تزايد هجومات المسيحيين من الشمال، عاشت قرطبة أوقات خطيرة.

وسّع المنصور المسجد بحيث أصبح يمتد على مساحة 24 ألف متر مربع – أكبر مسجد في العالم - واضطر البناؤون إلى هدم المنازل ليؤمّنوا المساحة له. وعندما رفضت إحدى النساء التخلي عن بيتها، أمر المنصور ببناء بيت مماثل لها مع فناء واسع وشجرة ليمون. ولقد وجد علماء الآثار لاحقاً بقايا المنزلين.

كان ذلك أخر توسيع للمسجد والذي اكتمل به مسجد قرطبة.

موت ودمار في مدينة النور

في بداية القرن الحادي عشر، كانت قرطبة موضع نزاع بين حكام طامعين الذين تنافسوا عليها. وعرفت هذه المنطقة من اسبانيا في ذلك الوقت بمملكة العصابات. لم يكن التخاذل ممكناً أمام محاولات الممالك المسيحية في الشمال السيطرة على أراضي المسلمين.

لكن عدوّاً آخر هاجم قرطبة في 1013 م إذ زحف البربرمن شمال أفريقيا ودخلوا المدينة وذبحوا 20 ألفاً من سكانها. وقد صف الشاعر ابن حزم كيف شهد «من ولد في مدينة النور» موت اصدقائهم وأحبائهم.

وفي هذه الأثناء، ازدادت قوّة المسيحيين. فقام سكان قرطبة بتحصين جدران مدينتهم، لكن ذلك لم يكن كافياً أمام المخاطر. في 1090م، طلب حكام قرطبة المساعدة من مسلمي شمال أفريقيا. أتتهم المساندة من «المرابطين»، وأتى من بعدهم «الموحّدين». كان المرابطون مختلفين عن العرب الذين أتوا من قبل إلى إسبانيا إذ كانوا أقل تقبلاً لأفكار غيرهم وغير متسامحين مع الطوائف الأخرى.

لكن «مدينة النور» لم تمت بسرعة. فقد شهد القرن الثاني عشر زمناً رائعاً تطوّر فيه الفكر. وها هنا اسمان لامعان من تلك الحقبة:

أحدهما كان مسلماً هو...

ابن رشد الفيلسوف والفقيه والقاضي والفلكي والفزيائي المسلم العربي من الأندلس. يُعتبر من أهم فلاسفة الاسلام، ربط بين الدين والفلسفة وشدّد على أنّ العقل البشري يتطوّر من جيل الى آخر. كان لأعماله أثر كبير في تطوّر الفكر المتحرّر في أوروبا. ولا تزال فلسفة ابن رشد مهمّة بالنسبة إلى جميع الديانات اليوم.

وكان الثاني يهودياً وهو ...

موسى ابن ميمون يهودي الدين، عربي اللغة والبيئة والتفكير. هو طبيب يهودي وفّق بين الدين والعلم، وبين الطب والأخلاق. دعا اليهود لأن يهتموا بالناس على اختلاف طوائفهم وأن ينخرطوا في العالم الحقيقي.

لكن مع استلام الموحدين الحكم، هرب عدد من اليهود الى الممالك المسيحية وهرب ابن ميمون الى مصر.

قرطبة المسيحيّة

تواصلت هجمات الممالك المسيحيّة على قرطبة طوال القرن الثاني عشر دون أن تنجح في السيطرة عليها. وفي ليلة ظلماء عاصفة من كانون الأول 1235م.، قاد أحد ملوكهم حملة كبيرة للسيطرة على قرطبة. تحوّل الهجوم إلى حصار طويل.

وفي حزيران من العام 1236م.، استسلمت قرطبة وسرعان ما طُرد المسلمون منها.

سُمح لبعض مئات منهم بالعودة إلى المدينة، بعد عام 1236، وذلك لأنّ الحكام الجدد أرادوا الاستعانة بخبراتهم الهندسيّة والفنيّة لبناء كنائسهم وتزيينها. وفي ذلك الوقت، سُمح لهم بالصلاة في جامع صغير في ناحية بعيدة من قرطبة، وكان يُفرض عليهم أن يضعوا على ثيابهم شارة تميزهم.

لم يعد مسجد قرطبة الكبير داراً لعبادة المسلمين وتحوّل قسم منه إلى كنيسة صغيرة. لكن بالإجمال بقيت هندسة المسجد على حالها طوال قرنين من الزمن.

إلى القرن السادس عشر ...

مع بداية القرن السادس عشر، قرّر رئيس أساقفة قرطبة التوقف عن إجراء تعديلات طفيفة على المسجد. كان راغباً في بناء كاتدرائية كبيرة في وسط المسجد.

لم يُفرح هذا الخبر سكان قرطبة الذين كانوا يدركون أن جامع قرطبة هو بناء مميّز وأنّ مخطط رئيس الأساقفة سيقضي عليه.

اجتمع مجلس المدينة وقرّر منع بناء الكاتدرائية، لا بل ذهب إلى أبعد من ذلك، فأعلن أنّه سيتم قتل أيّ من البنائيين والقصابين والحرفيين الذين بدأوا يعملون في بنائها.
اصطدم مجلس المدينة برئيس الأساقفة، وكبر النزاع بينهما إلى أن التجأ إلى الإمبراطور تشارلز. كان هذا الرجل القوي يحكم جزءاً كبيراً من أوروبا وكل أراضي اسبانيا. وقف تشارلز مع رئيس الأساقفة فسمح بالبناء، وهكذا تمّ إنشاء الكاتدرائية، وشُيّد بناء مسيحي ضخم في وسط بناء مسلم.

لا يزال ما تبقى من المسجد يحيط بالكاتدرائية حتى يومنا هذا. إنّما الكاتدرائية:

- دمرت المساحات اللامتناهية التي تعكس أزلية الله.
- قطعت تدفقات النور.
- لم ترتبط بما يحيط بها من فن.

يمكنك لحظ الأقواس التي بناها المسلمون على جانبي صورة الكاتدرائية.

«لو علمتْ ذلك، لما كنتْ سمحتْ لك بأن تلمس المبنى القديم. لقد شيّدتَ هنا ما كان ممكناً بناؤه في أيّ مكان آخر، ودمرت ما كان فريدا من نوعه في العالم».

الإغتراب اللّبنانيّ في وجه التّمييز العنصريّ في أميركا

الصّف: الثاني الثانوي
المدة: 100 دقيقة

سؤال التّحفيز:

هل فعلاً كانت تجربة الإغتراب قصّة نجاح متواصلة؟

يساهم هذا النّشاط في بناء فهم المتعلّمين والمتعلّمات لمفهوم التّمييز العنصريّ وأبعاده المختلفة. يتمرّس المتعلمون/ات في قراءة الصّورة واستخدامها كمصدر تاريخيّ، وفي تحليل مقاطع فيديو وثائقيّ وربط مضامينها بواقع التّمييز الّذي واجهه المغتربون اللّبنانيّون في أميركا في أوائل القرن العشرين. وبالتّالي، يقومون بكسر التّعميمات حول الإغتراب اللّبنانيّ من خلال الإضاءة على تنوّع التجارب.

إقرار
تمّ تطوير النشاط من قبل فريق من الميسّرين في الهيئة اللبنانيّة للتاريخ: أمين إلياس، أميرة الحريري، باسل عكر، جيهان فرنسيس، حسن أبو زيد، ليلى زهوي مايا عبّاس، نايلة خضر حمادة.

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. تحديد مفهوم التّمييز العنصريّ 2. تحليل أوجّه التّمييز العنصري الذي واجهه اللبنانيّون واللبنانيّات في أميركا في أوائل القرن العشرين 3. إتخاذ موقف مناهض للتمييز بجميع أشكاله واقتراح خطوات لمواجهاته	التنوّع
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
التواصل الشفهي والكتابي تحليل مقاطع من فيلم وثائقي قراءة الصور الاستنتاج اتخاذ موقف ربط الماضي بالحاضر العمل ضمن فريق إدارة الوقت إعطاء التغذيّة الراجعة	رابط الفيلم المستندات 1 – 4
المخرجات	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
رسالة إلكترونيّة مناقشة	استخدام فيلم وثائقي استخدام الصورة كمصدر تاريخي عمل فريقي استراتيجيات بناء التفكير التاريخي التفكّر في الحاضر بناء على الماضي

مواد المعلّم

ما قبل تيسير النّشاط:

1. توزيع المتعلّمين/ات إلى 4 مجموعات.
2. تجهيز 5 نسخ من الصّور *(مستند 1 – 4)* أو وضع كلّ صورة على غوفل درايف (أو ما يشابهه) وتجهيز رابط لكلّ مجموعة.
3. تحضير رابط الفيلم https://www.youtube.com/watch?v=6ssjnVB6vkY&t=363s

كيفيّة تيسير النّشاط:

الحصّة الأولى:

الخطوة (1): تحفيز التّفكير (5 دقائق)

- نطرح سؤالاً سريعاً: «عندما نفكّر بالانتشار اللّبنانيّ، ما الفكرة الأولى الّتي تخطر ببالك؟»
نطلب من المتعلّمين/ات الإجابة في كلمة واحدة فقط تُكتب على ورقة صغيرة. تعلّق كلّ الأوراق في زاوية من زوايا الصّف، ولا يتمّ التّعليق عليها بل تترك في الوقت الحاضر للعودة إليها لاحقاً.

الخطوة (2): نشاط تمهيدي/ قراءة صورة (20 دقيقة)

يتمّ التّمهيد لفهم واقع التّمييز العنصريّ الّذي واجهه المغتربون اللّبنانيّون في أميركا في أوائل القرن العشرين. كما يتمّ تعزيز القدرات لقراءة الصّورة كمصدر تاريخيّ وبناء التّفسيرات انطلاقاً منها.

إطلاق المهمّة:

- يُطلب من كلّ مجموعة تحديد الناطق باسمها.
- كلّ مجموعة تُعطى مستنداً واحداً *(المستندات 1 – 4)*. من الممكن توزيع الصورة ورقيّاً أو مشاركتهمنّ إيّاها عبر رابط.
- مهمّة المجموعة قراءة الصّورة انطلاقاً من الأسئلة التّاليّة:
  - ✓ ما الّذي يجري في هذه الصّورة؟
  - ✓ ما الّذي برأيكم يجري خارج إطار الصّورة؟
  - ✓ ما الّذي يمكن استنتاجه من الصّورة بالنسبة لحقوق الإنسان في زمن التقاطها؟

المشاركة:

- تجرى مشاركة بحيث يقوم النّاطق في كلّ مجموعة بإبراز الصّورة وعرض ما توصّلت إليه المجموعة من تحليل.

توضيح المفهوم:

- تجرى دردشة حول السّؤال التّالي لتثبيت المفهوم «ما المقصود بالتّمييز العنصريّ؟» هنا نأخذ عدداً من الإجابات للوصول إلى تعريف واضح وسليم للتمييز العنصري.

تفكّر مشترك:

- «هل تظّنون أنّ اللّبنانيّين تعرّضوا أيضاً للتميّيز في بلاد الإغتراب؟» تؤخذ بعض الإجابات، ما يكفي لإثارة حشريتهم، ويتمّ الحرص على استدرار الأفكار والامتناع عن التّعليق عليها.
- عرض سؤال التّحفيز «هل فعلاً كانت تجربة الإغتراب قصّة نجاح متواصلة؟» والانتقال إلى الخطوة التالية.

الخطوة (3): استخدام فيلم وثائقيّ: جريمة قتل عائلة روميّ (20 دقيقة)

يتمّ استخدام فيلم وثائقيّ لتعريف المتعلّمين/ات على الواقع المعاش من قبل المغتربين إلى أميركا في أوائل القرن العشرين.

تعريف المستند:

- التعريف بالفيلم «قصّة عائلة رومي» وهو من انتاج مركز موييز خيرالله لدراسة الانتشار اللّبنانيّ في جامعة نورث كارولاينا.

عرض مقاطع من الفيلم:

- عرض الجزء الأوّل (الدقائق 2:30 – 5:55)

دردشة:

- ✓ ما الأسباب الّتي دفعت بنقولا وحسنة روميّ للهجرة؟
- ✓ ما الصّعوبات الّتي واجهتهما؟

نأخذ بعض الإجابات دون التعّليق عليها. الإجابات المُمكنة:

السّؤال 1: الفقر، الحاجة إلى العمل، جمع العائلة، الظّلم...

السّؤال 2: انتشار التّمييز العنصريّ بين البيض والسّود، قانون الهجرة الذي يعطي الافضليّة للبيض، شعارات تعتبر اللّبنانيّين غير مرغوب بهم، مجموعات معادية لكلّ ما ليس أبيض وبروتستناتي...

- عرض الجزء الثّاني من الفيلم (الدّقائق 7:41 – 8:38 و10:06 – 11:41)

دردشة:

- ✓ ما أنواع العنف الّتي عانت منها عائلة روميّ وغيرهم من المهاجرين اللّبنانيّين الأوائل؟
- ✓ هل تعرّضت أنتَ أو أنتِ إلى أو عايشت أيّ تمييز وعنف مشابه؟

نأخذ بعض الإجابات. الإجابات الممكنة (خطف، وضع في صندوق سيّارة، ضرب، تعنيف، مواجهات شفهيّة...)

الخطوة (4): توضيح المهمّة المنزليّة (5 دقائق)

تتمّ مشاركة رابط الفيلم مع المتعلّمين ويطلب إليهم مشاهدة المقاطع التّالية منه:

الدّقائق 14:00 – 17:19

الدّقائق 25:45 – 26:15

وإرسال بريد إلكتروني أو رسالة عبر منصّة المدرسة أو أي منصّة يعتمدها المعلّم/ة للإجابة عن السّؤال التّالي: «ماذا تخبرنا هذه المقاطع عن الإغتراب اللّبنانيّ؟»

الحصّة الثّانية:

الخطوة (5): مشاركة الرسائل (10 دقائق)

- نطلب من بعض الطلاب مشاركة رسائلهم/نّ. يمكن أن نقوم نحن بالإختيار أو نترك لهم حريّة المشاركة. نستمع إلى 4 – 5 رسائل.
- نولّف ونسألهم/نّ إن كان هناك أيّ تعليقات.

الخطوة (6): ربط الماضي بالحاضر (30 دقيقة)

تسمح هذه الخطوة بربط التّمييز العنصريّ في أميركا في القرن الماضي بحياتنا اليوم.

مناقشة:

- أيّ نوع من التّمييز نشهده نحن في مجتمعنا؟
- كيف يمكننا المساهمة في مواجهة العنصريّة والتّمييز في مجتمعنا؟
- كيف يمكننا بناء ثقافة تقبل التعدّديّة والاختلاف عن الآخر؟

تدار المناقشة بهدوء يسمح بإعطاء فسحة آمنة للطلّاب لمشاركة تجاربهم/نّ وأفكارهم/نّ. يتمّ تناول الأسئلة تباعاً، ويتم تثمين الأفكار التي ترد.

الخطوة (7): توليف (10 دقائق)

- نقوم بالتوليف واسترجاع أهم الأفكار التي وردت حول مفهوم التمييز العنصريّ، واقع الإغتراب وتناقضاته، وسبل مكافحة التمييز.

مواد المتعلّم

ملاحظة: لم يتمّ وضع هوامش للصور لتبقى وكأنّها لقى يُحاول المؤرّخون الصغار فكّ لغزها.

مستند 1

أسئلة النقاش:

- ما الذي يجري في هذه الصورة؟
- ما الذي برأيكم يجري خارج إطار الصورة؟
- إلى أيّ مدى تظهر لنا الصورة الواقع في لحظة التقاطها؟

مستند 2

أسئلة النقاش:

- ما الذي يجري في هذه الصورة؟
- ما الذي برأيكم يجري خارج إطار الصورة؟
- إلى أيّ مدى تظهر لنا الصورة الواقع في لحظة التقاطها؟

مستند 3

أسئلة النقاش:

- ما الذي يجري في هذه الصورة؟
- ما الذي برأيكم يجري خارج إطار الصورة؟
- إلى أيّ مدى تظهر لنا الصورة الواقع في لحظة التقاطها؟

مستند 4

أسئلة النقاش:

- ما الذي يجري في هذه الصورة؟
- ما الذي برأيكم يجري خارج إطار الصورة؟
- إلى أيّ مدى تظهر لنا الصورة الواقع في لحظة التقاطها؟

مستند 5

فيلم «تاريخ قتل عائلة الرومي: مواجهة العنصريّة في أميركا»، مركز موبيز خيرالله لدرسات الإنتشار اللبناني،
https://www.youtube.com/watch?v=6ssjnVB6vkY&t=363s

شخصيّات مهاجرة من بلادي

الصّف: الأول أو الثاني الثانوي
المدة: 150 دقيقة

سؤال التحفيز:
ماذا تخبرنا قصص المغتربين؟

يساعد هذا النّشاط المتعلّمين في الاطّلاع على شخصيّات عاشت في المهجر، كان لبعضها تجارب ناجحة، والبعض الآخر لم تتمكّن من تحقّيق أحلامها. معظم العائلات اللبنانيّة لديها أفراد واصدقاء في المهجر. لذلك، ولربط التاريخ بالواقع، تمّ تصميم هذا النّشاط التعلّيمي عن الهجرة اللّبنانيّة، وتطبيقه في أكثر من صف على مدى 3 حصص مع متعلّمين تتراوح أعمارهم بين 14 و16g. يعمل المتعلّمون ضمن مجموعات وينمّون مهارات عديدة منها البحث الرّقميّ، استخدام المستندات، ومهارات أخذ القرار والتّفاوض والتّحاور والإقناع.

إقرار:
تمّ تصميم النشاط من قبل أميرة الحريري ومنيرة يموت ضمن فريق النيسير في الهيئة اللبنانيّة للتاريخ.

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. التّعريف بشخصيات هاجرت إلى أميركا وتحديد بعض المساهمات التي قدّمتها 2. إظهار بعض التحدّيات التي واجهها المهاجرون اللبنانيون في أوائل القرن العشرين 3. تقدير تنوّع تجارب المغتربين القدامى والحاليين 4. استخدام مواقع إرشيف الكترونيّة 5. استخدام تطبيق زوم لتصوير مقابلة ومشاركتها مع الآخرين	التنوّع
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
التواصل الشفهي والكتابي البحث من خلال الأرشيف الرقمي القراءة للفهم إتخاذ القرارات العرض التقييم العمل ضمن فريق إدارة الوقت إعطاء التغذيّة الراجعة الإيجابيّة	روابط إلى المواقع نسخة لكل مجموعة من المستند 2 نسخ من جدول التقويم
المخرجات	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
بحث من خلال مواقع محدّدة مقابلة إفتراضيّة عبر زوم	استخدام مواقع على الإنترنت عمل فريقي استراتيجيات بناء التفكير التاريخي القيام مقابلة عبر زوم

مواد المعلّم

ما قبل تيسير النّشاط:

تحضير نسخ من *المستند رقم 2* على عدّد المجموعات.
تحضير الرّوابط والتّأكد من فعّاليتها.
أوراق مطبوعة عليها الرّوابط المستخدمة أو رابط يوزّع على المتعلّمين/ات.
نسخ كافية من جدول التقييم أو مشاركته إلكترونيّاً. (ملاحظة: بالامكان ان تتم الإستعانة بسلم التّقييم الذي تمّ توفيره أو القيام بتعديله بالاتفاق مع المتعلّمين/ات.

تيسير النّشاط:

تأطير الموضوع (نص مساعد للمعلّمين/ات يمكن الإستعانة به):
هاجر العديد من اللّبنانيّين والسّوريّين إلى الولايات المتّحدة الأمريكيّة ما بين عامي 1880 و1940. كان هؤلاء المهاجرون جزءًا من حقبة الهجرة الكبرى الّتي جلبت معها الملايين من حول العالم إلى أميركا، الّتي كانت بحاجة آنذاك إلى اليد العاملة من أجل نموّ اقتصادها. وقد دفعت تجارب المهاجرين وخبراتهم في المدن والمصانع الأمريكيّة، وعلى طرقاتها وفي مدارسها، بكلّ ما حملته هذه التّجارب من وعود باهرة وتحدّيات، إلى إعادة تصوّرهم لأنفسهم وحياتهم وهُويّتهم المشتركة. ولقد هاجر اللّبنانيّون لأسباب عدّة منها إقتصاديّة وسياسيّة واجتماعيّة وأمنية وخلال مراحل زمنية مختلفة.

الحصّة الاولى:

الخطوة (1): تمهيد سريع

طرح موضوع الهجرة بالإستعانة بنص التأطير أعلاه.
طرح سؤال «هل في عائلاتكم/نّ أو في محيطكم/نّ مهاجرين/ات؟ إلى أين هاجروا؟» نأخذ بعض الإجابات ثمّ ممكن لنا أن نشارك تجربتنا الخاصّة وإخبارهم أنّ الكثير من اللّبنانيّين/ات سافروا في أوائل القرن العشرين إلى أميركا وبأنّنا سنتعرّف عليهم/نَ من خلال هذا الدّرس.

الخطوة (2): تحليل مستند

للولوج في الموضوع، نبدأ بتحليل نص حول الهجرة *(مستند رقم 2)*.

- نوزّع المستند على المتعلّمين/ات ونطلب منهم/نّ قراءته جهريًا، مداورة.
- بعد القراءة، نسأل «هل من كلمة صعبة بحاجة لتفسير؟» وعليه، نوضّح.
- نطلب منهم/نّ تحديد مفهوم الهجرة وفقاً للمستند. نأخذ الإجابات وندوّنها على زاوية من اللوح.
- نطلب منهم/نّ استخراج العوامل المساهمة في هجرة اللّبنانيّين/ات، وندوّن الإجابات في القسم الثاني من اللوح مراعاة لانماط التّعّلم (النمط البصريّ).
- ثمّ نولّف تمهيداً للإنتقال إلى الخطوة الثّانية.

الخطوة (3) : إستخدام مواقع إرشيف

في إطار تنمية قدرات الطلاب على إجراء البحوث في التاريخ، نعرّفهم هنا على بعض أشكال الإرشيف المُتاحة لهم/نّ.

أولاً: التعرف على المواقع

- نخبرهم/نّ أنّنا سنقوم معاً ببحث لنتعرّف على بعض الشخصيّات المهاجرة من لبنان.
- على الشّاشة في الصّف، نستعرض تباعاً موقعين يقدّمان معلومات قيّمة حول هجرة اللّبنانيّين إلى أوروبا وأميركا وهما: https://massader.net/ https://www.turath2020.org/
- نكتب إسميّ المَوْقعين على ورقة تعلّق على جدار الصّف.
- نتوقّف عند نقاط عدّة: التّعريف بالموقع (إسمه ومجاله)، مضمونه، خطوات وآداب استخدامه.
- نجيب على أيّ سؤال قد يُطرح.

ثانياً: توضيح المهمّة

- بعد المرور على الموقعين، نعرض لهم المهمّة المنزليّة الّتي سيقومون بها، وهي:
  «زيارة الموقّعين للبحث عن مصادر تتناول قصص مهاجرين/ات لبنانيّين/لبنانيّات، عليهم/نّ اختيار شخصيّة واحدة وتدوين المعلومات المتوفّرة عنها، والتّحضّر لمشاركة معلوماتهم/نّ عنها مع اقرانهم خلال الحصّة المقبلة».
- لا يتمّ تحديد أيّة معايير حول الشخصيّة.

الحصّة الثانية

الخطوة (5): عمل في مجموعات

يتم تشكيل 5 مجموعات. بناء للخيارات التي قاموا بها.

توضيح المهمّة:

- وهي التّعريف عن الشّخصيّة الّتي اختاروها.
- أن يختاروا ميسّرا للنّقاش ضمن مجموعتهم ومهمّته التّأكّد أنّ كلّ أفراد المجموعة شاركوا بفعّاليّة وتحديد ناطقاً باسم الفريق.

عمل المجموعات:

- نعطيهم وقتاً (حوالي 10 دقائق) للتّشارك بالمعلومات التي جمعوها، فكلّ منهم ركّز على شخصيّة. وفي هذه الأثناء، نتجوّل بينهم/نّ ونصغي للحديث عن بعد.
- عند انتهاء الوقت، نضيف خطوة جديدة. نطلب منهم التفاوض فيما بينهم/نّ واختيار واحدة من الشّخصيّات الّتي عُرضت ضمن مجموعتهم. هذه الشّخصيّة ستكون موضوع بحثهم، لذا خيارهم سيُبنى بناء لرغبتهم في معرفة المزيد عنها.
- نعطيهم حوالي 8 دقائق للتّداول بينما نُصغي للنقاشات دون التّدخّل لكننا نلحظ كيف استخدموا مهارات الحوار وقدّموا الحجج لإقناع رفاقهم والتّوافق أو الإقتراع لأخذ القرار.

المشاركة:

- يقوم النّاطق/ة في كلّ مجموعة بمشاركة اسم الشّخصيّة والسّبب الّذي دعاهم/نّ إلى اختيارها.
- خلال التّقديم، نكتب أسماء الشّخصيّات المُختارة على اللّوح مع الحجّة المقدّمة.

الخطوة (6): مهمّة أدائيّة

بعد تثبيت خيارات المجموعات ننتقل إلى مرحلة أكثر تقدّماً.

توضيح المهمّة:

- نطلق المهمّة الأدائيّة: نعرضها ثمّ نتأكّد من فهمهم لها. المهمّة هي:

«أنتم مجموعة من الباحثين في موضوع الهجرة، تريدون التّعرّف على شخصيّة لبنانيّة هاجرت في النصّف الأوّل من القرن العشرين. ستقومون بالإضاءة على الظّروف والتّحدّيات والإمكانات الّتي توفرت لهذه الشخصيّة. ولذلك، ستجرون مقابلة افتراضيّة معها من خلال تطبيق زوم (وكأنّكم سافرتم عبر الزّمن!) وتعرّضون المقابلة مسجّلة على الجمهور».

- بعد التأكّد من الفهم، نشاركهم/نّ شبكة التّقييم *(مستند رقم ا)* الّتي حضّرناها مسبقاً، ونستعرض معاً المعايير التي سترتكز عليها الفرق أثناء العمل. نتأكّد من موافقتهم/نّ عليها (خطوة حلوة لتعزيز مبدأ الشفافية).

الحصّة الثّالثة

الخطوة (7): عرض المقابلات وتقييمها

- إشراك المتعلّمين/ات في التقييم: نطلب هنا من كلّ مجموعة اختيار ممثّل/ة عنها ونشكّل بذلك لجنة التّحكيم. مهمّة اللّجنة، تقييم العروض بناء إلى شبكة التّقييم المتّفق عليها سابقًا. من المهمّ أخذ بعض الوقت لتوضيح مهمّة التقييم وتشجيع أعضاء اللّجنة على اعتماد البنائيّة عند إعلان النتائج. مثلاً البدء بـ»ما أعجبنا في عملكم ... ثم ما يمكن تحسينه ...»

- كلّ مجموعة لها 3 دقائق للعرض .
- خلال العروض تتولى المجموعات الأربع التي تحضر العروض مهمّات مختلفة (1- النجاحات) (2- الاخفاقات) (3- الفرص) الّتي أُتيحت لها (4- التحديّات). عليهم الاستماع جيدًا وتدوينها من أجل النقاش لاحقًا.
- بعد انتهاء العروض نجري حواراً انطلاقاً ممّا لحظوه ودوّنوه. الهدف هو توليف كافّة الأفكار وتثبيتها عند المتعلّمين/ات. خلال الاستخلاص نعرض الّسؤال التالّي: «هل الهجرة اللّبنانيّة نعمة او نقمة؟» ونجري دردشة حوله.
- بعد إنتهاء المحادثة، تشارك «لجنة التحكيم» تقييمها لكلّ مجموعة، ثمّ تسلّم الشبكات إلى المعلّم/ة.

مواد المتعلم

مستند 1

شبكة التقويم

أسماء أعضاء المجموعة:	محقّق	غير محقّق
في الشّكل:		
المقابلة مع الشخصية مسجّلة عبر تطبيق زووم ولا تتجاوز 3 دقائق.		
الصورة واضحة ولقد تمّت إضافة خلفيّة مناسبة ومعبّرة عن الموضوع.		
اللغة سليمة ومناسبة للموضوع.		
المظهر (اللباس والأكسسوار...) مناسب وجاذب.		
في المضمون:		
المقابلة تقدّم نبذة وافية عن الشخصيّة (حياتها، الزمن والمكان الذي عاشت فيه، الدور الذي لعبته في المهجر...)		
المقابلة تبدأ بالتعريف بالمُحاور/ة وتقديم سبب إجراء المقابلة.		
المقابلة تحدّد بشكل سليم مصادر المعلومات.		
ملاحظات إضافية:		

مستند 2

تعتبر الهجرة حركة سكانيّة يجري من خلالها إنتقال الأفراد والجماعات من موطنهم الأصلي إلى وطن جديد يختارونه وذلك نتيجة لأسباب متعدّدة، بما تسمح به ظروف الدول المستقبلة، وبما يخدم الأوضاع الإقتصاديّة لكلّ من دول المهجر ودول المنشأ. يتمّ ذلك [اليوم] من خلال آليّات تعاون فنيّ وأمنيّ وقضائيّ وتشريعيّ، في إطار الإحترام الكامل لحقوق المهاجرين.

أمّا أنواع الهجرة فتحدّد بإتجاهين هما:

1. الهجرة الداخليّة: هي هجرة السكان من منطقة إلى أخرى ضمن البلد نفسه أيّ داخل حدود الدولة، مثل الهجرة من الريف إلى المدينة

2. الهجرة الخارجية: هي الهجرة التي تحدث خارج حدود الدولة ليبقى السبب الرئيسيّ ببهجرة أنّ المهاجر يبحث دائماً عن حياة أفضل ومستوى معيشيّ أحسن، لإلّا أنها قد تشكّل أثاراًسلبية على البلد الذي انطلقت منه

لذا يبحث المهجر عادة عن طلب الرزق وتحسين الواقع الإقتصاديّ ورفع المستوى المعيشي من خلال فرص عمل أفضل. وأحياناً تكون الهجرة نتيجة عوامل عدة منها: الهروب من أوضاع أمنية متردّية، سياسات ضاغطة، إحتلال عسكري، حروب، ضائقة مالية وسوء الحالة الإقتصاديّة، الإضطهاد بسبب العقائد الدينيّة، إنتشار الأمراض والأوبئة، ظروف طبيعية مدمّرة: زالزل، جفاف، ظروف مناخيه سيئة... وغيرها من الأسباب المتفرّقة والمتشعّبة.

إلّا أنّ الإنتقال ولأيّ سبب كان، هو لتوفير متطلبات وشروط أفضل لحياة كريمة.

المصدر:

زّي، ملاك (2021). «الأدمغة اللّبنانيّة: إعداد للهجرة» ، الهجرة والمكان: إشكاليّات وتحديّات، أوراق الباحثين المشاركين في أعمال المؤتمر المنعقد في 12-11 كانون الأوّل 2020، تحرير رزق الله، قسطنطين،، منشورات الجامعة اللّبنانيّة. ص 107 – 144.
مُتاح من خلال الرابط التالي: https://ul.edu.lb/files/ann/20210602-ULFLHS-Branch1-Publication.pdf

مستند 3

رابط إلى موقع تراث. يمكن للطلاب النقر على «المعرض» ثم اختيار «المجال» للوصول إلى المعلومات.
https://www.turath2020.org/

مستند 4

رابط إلى مقالة على منصّة مصادر قد تساعدهم في بحثهم.

https://massader.net/sources/%d8%a7%d9%84%d8%b9%d9%85%d8%a7%d9%84-%d8%a7%d9%84%d9%84%d8%a8%d9%86%d8%a7%d9%86%d9%8a%d9%88%d9%86-%d9%81%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d9%88%d9%84%d8%a7%d9%8a%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%a3%d9%85%d9%8a%d8%b1/

التعلّيم في لبنان خلال فترة الحرب العالميّة الأوّلى

الصّف: التاسع الأساسي
المدة: 20 دقيقة

سؤال التحفيز:
ما أهميّة المصادر في تدريس التّاريخ؟

إقرار:
تمّ تصميم النشاط من قبل مايا عبّاس عضو فريق التيسير في الهيئة اللبنانيّة للتاريخ.

من خلال هذا النشاط، يتم إدخال وثيقة تاريخيّة إلى درس اعتداد الطلاب أن يحفظوه غيباً من دون مُسائلة مضامينه وتأثير الأحداث على مختلف جوانب الحياة.

يقوم المتعلّمون بتحليل وثيقة صدرت عن مكتب السّلطان إلى بعض الولايات العثمانيّة وهي تختصّ في مجال التّربية والتّعليم والثّقافة.

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. تحليل وثيقة حول واقع التعليم خلال الحرب العالميّة الأولى 2. استخدام وثيقة لكسر التعميمات السائدة حول تلك المرحلة 3. مقابلة الحاضر بالماضي	لا يتم العمل على بناء مفهوم محدّد، إنّما يتم التركيز على كيفيّة استخدام الوثائق لبناء تفسيرات جديدة حول الماضي
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
التواصل الشفهي والكتابي تحليل وثيقة ربط الماضي بالحاضر العمل ضمن فريق إدارة الوقت	المستند 1 أوراق كبيرة وأقلام عريضة
المخرجات	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
بطاقة خروج	تحليل مصدر أوّلي عمل فريقي التفكّر في الحاضر بناء على الماضي

مواد المعلّم

ما قبل تيّسير النّشاط

- ✓ الإطلاع على الوثيقة.
- ✓ تحضير 3 اوراق كبيرة يُكتب على كلّ منها سؤال:
  1. ماذا يخبرنا هذا المصدر؟
  2. لماذا يُمكن اعتبار هذه الوثيقة مصدراً مهمّاً؟
  3. كيف يُساعدنا المصدر في تكوين فهم أعمق لمرحلة الحرب العالميّة الأولى؟
- ✓ تصوير *المستند رقم 1* على عدد المجموعات.

معلومات حول الوثيقة ومضمونها:

حرّرت هذه الوثيقة، خلال فترة الحرب العالميّة الأولى، من قبل القسّ يوسف الجعيتاوي في 13 تموز 1917، وفحواها استئناف التّعليم للذّكور والاناث بعد انقطاعه نظراً لانتشار الأوبئة والأمراض السّنة الفائتة.

تعريف بعض الكّلمات المذكورة الوثيقة:

- اجتناء: جنْي. قطف.
- النّجباء: نبيل. فاضل. كريم.
- الجليلة: مهيبة. ذات مقام ومكانة.
- سعة المعارف: حجم وقدرة معلوماته.
- النّاشئة: جيل الشّباب.
- المفاوضة: تبادل الرّأْي مع ذوي الشّأْن فيه، بغيةَ الوصول إلى تسوية واتّفاق.
- القسّ: القسّيس (القس) هو الأب الرّوحي لشعب الكنيسة (جماعة المؤمنين)، وهو المسؤول عن رعايتهم وتفقّدهم وإرشادهم روحيّاً. إضافة إلى ذلك، القسّ في الكنيسة هو المسؤول عن إقامة الطّقوس الدّينيّة والصّلوات وأسرار الكنيسة المقدّسة (سرّ الكهنوت، سرّ المناولة، سرّ المعموديّة) لا سيّما الوعظ وتفسير الكتاب المقدّس.

تيسير النشاط

الخطوة (1): تحفيز وتحضير (3 دقائق)

بهدف اثارة فضول المتعلّمين لكوّن هذا المفردات جديدة عليهم ولإثارة فضولهم، نبدأ بكتابة الكلمات الواردة أعلاه على اللّوح وندعوهم لإيجاد معانيها. نأخذ بعض الإجابات بسرعة وبروح مرحة ولا نعلّق عليها بل نعدهم أن نجد معاني الكلمات في نهاية النّشاط.

الخطوة الثّانية : استخدام وثيقة (7 دقائق)

- تشكيل مجموعات كلّ منها من 3 متعلّمين/ات. يوزّع *المستند 1* عليها مع ورقة بيضاء.

المهمّة:

- العمل ضمن المجموعة لقراءة الوثيقة والإجابة خطّياً عن السّؤال المطروح خلال 5 دقائق.
- تُذكّر المتعلّمين/ات بضرورة العمل التّشاركيّ وأنّ كلّ عضو في المجموعة سيحاول تقديم إجابة واحدة.

الإجابات الممكنة للأسئلة:

1. ماذا يخبرنا هذا المصدر؟ (إنتشار الأمراض كان سبباً في تعطّيل العام الدّارسي – استمرار التّدريس خلال فصّل الصّيف إستثنائياً - اهّتمام العثمانيّين بتدريس النّاشئة من عمر 5 إلى 9 سنوات – اختيار معلّمين مختصّين في مجالهم – وجود رواتب للمعلّمين يتمّ التفّاوض عليها ...)

2. لماذا تُعتبر هذه الوثيقة مصدراً مهمّاً؟ (مصدر أوّلي/ أوجدت في الإطار الزمنّي الّذي نقوم بدرّاسته تتضّمن في طيّاتها معطيات عن ذلك الزّمن/ ذات موثوقيّة عالية كونها تحاكي المرحلة الزمنية بدون وسيط، تلقي الضوء على مجال التعليم بينما التاريخ كثيراً ما يكون سياسياً أو عسكريّاً ...).

3. كيف يساعدنا المصدر في تكوين فهم أعمق حول مرحلة الحرب العالميّة الأوّلى؟ (نكتّسب معرفة تاريخيّة عميقة عن الأوضاع التّربوية خلال الحرب العالميّة الاولى عكس ما هو سائد في تلك الفترة/ نكوّن فهماً أعمق عن طبيعة العلاقة بين السّلطنة العثمانيّة وولاياتها / نقدّر التّعايش الإسلاميّ–المسيحيّ/ نفهم طبيعة العلاقة ما بين العثمانيّين ورعاياهم واحترامهم لحرّية المعتقد في تلك الفترة/ تسمح لنا بتحدّي سرديّات طاغية عن التّدابيّر العثمانيّة/ ندرك تأثير الامراض في الماضي والحاضر على حياة الإنسان وتأثيرها على المجتمعات.

مشاركة واستخلاص:

- يشارك كل فريق سؤاله والإجابات التي كتبها.
- نجمع الإجابات ونعطي إضافات بحسب الحاجة.

الخطوة الثّالثة: التفكّر (7 دقائق)

التفكّر الفردي خطوة مهمّة ليراجع كلّ منهم/نّ ما اكتسبه ويقوم بإنشاء الروابط.

نطلب منهم/نّ التفكير بالجملة التالية وتكملتها «المصدر يذكّرنا بواقع حياتنا من حيث ...»

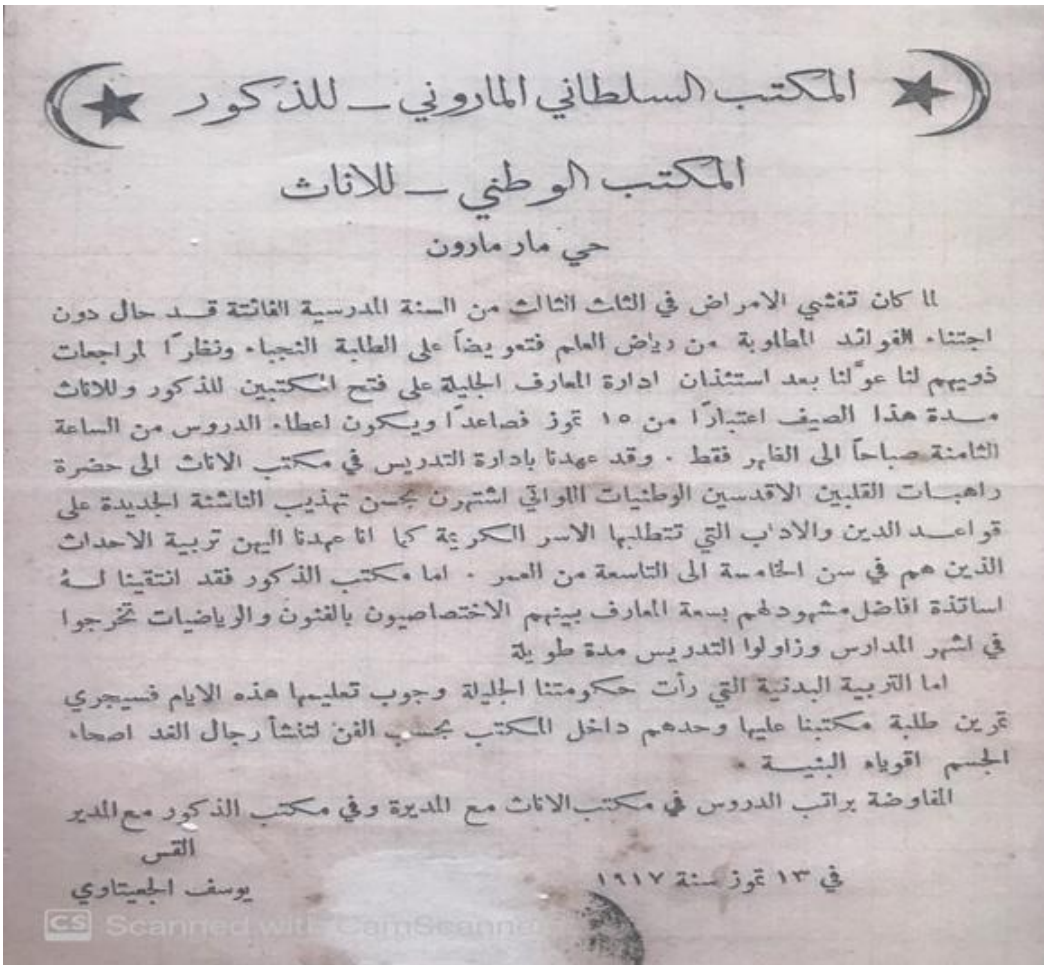
نأخذ إجابتين أو ثلاثة ونجري دردشة للتوليف.

الخطوة الرّابعة: تقييم نهائيّ (3 دقائق)

نجري تقييماً فرديّاً من خلال بطاقة خروج (أوراق صغيرة يجيبون عليها) «ما فهمته اليوم هو ...» أو «ما استنتجته اليوم هو ...».

مواد المتعلّم

مستند 1



المكتب السلطاني الماروني ـ للذكور

المكتب الوطني ـ للاناث

حي مار مارون

لما كان تفشي الامراض في الثلث الثالث من السنة المدرسية الفائتة قد حال دون اجتناء الفوائد المطلوبة من رياض العلم فتعويضاً على الطلبة النجباء ونظراً لمراجعات ذويهم لنا عوّلنا بعد استئذان ادارة المعارف الجليلة على فتح المكتبين للذكور والاناث مدة هذا الصيف اعتباراً من ١٥ تموز فصاعداً ويكون اعطاء الدروس من الساعة الثامنة صباحاً الى الظهر فقط . وقد عهدنا بادارة التدريس في مكتب الاناث الى حضرة راهبات القلبين الاقدسين الوطنيات اللواتي اشتهرن بحسن تهذيب الناشئة الجديدة على قواعد الدين والاداب التي تتطلبها الاسر الكريمة كما انا عهدنا اليهن تربية الاحداث الذين هم في سن الخامسة الى التاسعة من العمر . اما مكتب الذكور فقد انتقينا لهُ اساتذة افاضل مشهود لهم بسعة المعارف بينهم الاختصاصيون بالفنون والرياضيات تخرجوا في اشهر المدارس وزاولوا التدريس مدة طويلة

اما التربية البدنية التي رأت حكومتنا الجليلة وجوب تعليمها هذه الايام فسيجري تمرين طلبة مكتبنا عليها وحدهم داخل المكتب بحسب الفن لتنشأ رجال الغد اصحاء الجسم اقوياء البنية .

المفاوضة براتب الدروس في مكتب الاناث مع المديرة وفي مكتب الذكور مع المدير

القس

يوسف الجميتاوي

في ١٣ تموز سنة ١٩١٧

Scanned with CamScanner

استكشاف التّاريخ المحلّي

الصّف: الحلقة الثالثة أو المرحلة الثانوية
المدة: 40 دقيقة

سؤال التحفيز:
ماذا يخبرني التاريخ من حولي؟

يساعد النشاط بربط التاريخ بالبيئة المحيطة بالمتعلّمين/ات، بحيث يدركون أنّ للمكان الّذي يعيشون فيه تاريخ يتمّ تحفيزهم على استكشافه ومساعدتهم على تقدير الماضي والاهتمام بالتّاريخ، والتّفاعل معه أينما وجد. يأتي هذا النشاط بأسلوب آخر، وهو مسار بحثي يؤدّي إلى ناتج فنّي ويطوّر قدرات المتعلّمين والمتعلّمات الرقميّة.

يمكن للمعلّمين/ات أن يقنصوا فرصة خلال السّنة الدراسيّة لهذا النشاط الذي يُساهم في تحفيز الطلاب على دراسة التاريخ.

الأهداف	المفهوم التاريخيّ
يقوم المتعلّمون بـ : 1. التساؤل والإستقصاء حول تاريخهم الشخصي وتاريخ مجتمعاتهم القريبة 2. انتاج قطع أدبيّة أو فنيّة تساهم في نقل ما توصّلوا إليه إلى مجتمع إفتراضي واسع	لا يتوجّه النشاط إلى بناء مفهوم تاريخيّ محدّد إنّما يتمّ التركيز على توظيف مهارات البحث، وتعزيز التفكير الإبداعي، وتولّي المسؤوليّة.
المهارات الفكريّة والحياتيّة	**المواد والأدوات**
التواصل الشفهي والكتابي البحث التفكير الإبداعيّ الإنتاج الفنّي أو الأدبيّ النشر على وسائل التواصل	نص المهمّة الأدائيّة
المخرجات	**الطرائق المستعملة / الاستراتيجيّات**
قصيدة أو بودكاست أو فيديو أو بوستر أو رسم منشور رقمي	عمل بحثي عمل فريقي استخدام الفن والأدب في التاريخ استخدام التكنولوجيا للتواصل

مواد المعلّم

يحتاج النشاط إلى 15 – 20 دقيقة في الصف لعرض المهمّة الأدائيّة وتوضيحها. يتمّ توزيع المواضيع حسب رغبات المتعلّمين والمتعلّمات. ويتمّ تحديد مهلة كافية لإنجاز المهمّة.
كما يحتاج وضع معايير التقييم (وهو خطوة مهمّة جداً) مع المتعلّمين/ات حوالي 20 دقيقة إضافيّة. بعد الإتفاق عليها، نحرص على أن ينالوا نسخة عنها أو نطلب منهم كتابتها وحفظها.
نتابع نقدّم العمل من فترة لفترة ونقدّم المساندة اللازمة لهم من دون أخذ وقت كثير من الحصص الدراسيّة.
يمكننا أيضاً التعاون مع معلّم/ة المعلوماتيّة لمساندتهم في النشر.

تيسير النشاط

الخطوة (1): إطلاق المهمّة (20 دقيقة)

- يتم تحفيز المتعلّمين/ات من خلال سؤال بسيط «هل التاريخ موجود من حولنا أم في الكتب؟». نأخذ بعض الإجابات ولا ننهي بإجابة من عندنا بل نبقي التساؤل مفتوحاً، ونخبر المتعلّمين/ات أننا نبدأ رحلة استكشاف لما يحيط بنا من تاريخ.
- نظهر المهمّة الأدائيّة التالية على اللوح/الشاشة:

«نحن مجموعة من الأشخاص المُهتمّين بمعرفة التّواريخ المحيطة بنا. قرّرنا أن نستكشفها بأنفسها لنجيب عن أسئلة مهمّة لنا منها:من نحن؟ من أين أتينا؟ أين نسكن فعلاً؟ ما الذي نحمله في الذاكرة؟

لذا سيقوم كلّ منّا (أو كل مجموعة) بواحد من الأنشطة التّالية:

- أكتب قصيدة تبدأ بـ «أنا من ....»
- أستكشف تاريخ الشّارع الذي نعيش فيه، وتاريخ شارع آخر من المدينة لا أعرف عنه شيئاً. أُظهر ما اكتشفته من خلال رسم.
- أقوم بدور التحرّي وأبحث عن المعالم الأثريّة في محيطي (قد تكون قديمة جداً أو قديمة نسبيّاً) وأعرّفكم بها من خلال بودكاست.
- أسأل أحد/ى المسنّين/ات في عائلتي حول تاريخ العائلة: أين نشأت؟ كيف تطوّرت؟ بما تتميّز؟ وأخبركم عنها من خلال فيديو قصير.
- استكشف الأكلات المشهورة في محيطي (قريتي، بلدتي، مدينتي) وأتحرّى عن تاريخ أكلة وأخبكم عنها من خلال بوستر أنجزه إلكترونيًّا.

سنقوم بمشاركة كافة نتاجاتنا عبر وسائل التّواصل الاجتماعيّ (يمكن أن ننشرها على فيسبّوك، يوتيوب أو غيرها من المواقع أو إرسالها بالإيميل للمعلّم/ة للمساعدة في نشرها). ثمّ سنعرضها في الصّف أو المدرسة لنشارك كلّ المتعلّمين بها.

قصيدة	بودكاست	فيديو	بوستر	رسم

- نتأكّد من وضوح المهمّة فنطلب أن يشاركوا فهمهم/نّ لها.
- ثمّ نسألهم/نّ «كيف سيتم تقييم هذا النتاج؟». هنا، يمكن للمعلّم/ة اختيار الطّريقة الأنسب للتّقييم. ما نقترحه هو وضع شبكة تقويم بمساعدة المتعلّمين على أن يتضمّن العناصر التّالية:

- معايير الشّكل
- معايير المضمون
- معايير البحث
- معايير التّواصل

الخطوة (2): متابعة العمل من بعد

بعد إطلاق المهمّة، يمكن للمعلّم/ة متابعة العمل بطرق عديدة من دون توظيف الكثير من الوقت ضمن الحصص.
يمكن مثلاً، أن يخلق لهم/نّ جدول على غوغل درايف عليه أسمائهم/نّ ويطلب منهم تحديد الموضوع الذي اختاروه ووضع جدول زمني لعملهم، ثمّ تتم المتابعة على هذا الأساس. كما يمكن أن يتمّ توظيف ٥ دقائق كلّ أسبوع للتأكّد من سير العمل ووضوح الخطوات، أو يمكن تكوين مجموعة عبر واتساب أو عبر منصة المدرسة للتواصل.