الهيئة اللبنانيّة للتاريخ

مسارنا

في تطوير تعليم التاريخ

دليل للمعلّمين

المرحلة الأساسية

(الحلقة الثالثة)

LAH
Lebanese Association for History
الهيئة اللبنانية للتاريخ

United Nations Peacebuilding
Peacebuilding Fund

UNDP

إعداد

أمين الياس

أميرة الحريري

ليلى زهوي

مايا عباس

جمال عرفات

جيهان يوسف فرنسيس

تقديم ومراجعة وتدقيق

نايلة خضر حمادة

مهى شعيب

هـذا الدليـل هـو ملـك «الهيئـة اللبنانيـة للتاريـخ» ومُتوفـر مجانـاً لكافـة المعلمـين ولا يجـوز نسـخه بشـكل جـزئي إلّا لأغـراض تعليميـة محـض. فيمنـع منعـاً باتـاً المتاجرة بـه أو بيعـه أو نـشره أو إعـادة نـشر أي مـن محتويـات أو مواضيـع هـذا الدليـل بأيـة وسـيلة مـن الوسـائل أو بـأي شـكل مـن الأشـكال، إذ يُعتـبر ذلـك مخالفـة لقانـون حماية الملكيـة الأدبيـة والفنيّـة ويحمّـل المخالـف المسـؤولية المدنيـة والجزائيـة ويعرّضـه للملاحقـة القانونيـة وللعطـل والـضرر.

طباعة

مؤسسة نزيه كركي
KARAKY PRINTING PRESS
Qraitem - Beirut - Lebanon
Telefax: +961 1 862500
E-mail: print@karaky.com
ISO 9001

مقدّمة

نشأت الهيّئة اللبنانيّة للتاريخ كمبادرة من المجتمع التربويّ من معلّمين ومعلّمات وأكاديميّين ومؤرّخين في الجامعات اللّبنانيّة بهدف إحياء النقاش التربويّ حول تعليم التاريخ ومواكبة التطوّر الذي طرأ في هذا المجال في العقود الأخيرة. ولقد أتت المبادرة لمواجهة أزمة منهج التاريخ وما تركته من أثر تهميشي على تعليم التاريخ في لبنان. الواقع هو أنّه بعد ما يفوق الربع قرن على انتهاء الحرب الأهليّة في لبنان (1975-1989) وعلى ورشة إصلاح المناهج في أواخر التسعينات، وبالرغم من محاولات عديدة، لم تنجح وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان في إصدار مناهج جديدة للتّاريخ. أدّى هذا التعثّر إلى إهمال المادة وبرامج إعداد معلّميها ومعلّماتها، واقتصرت النقاشات حول مناهج التّاريخ في العقود الثلاثة الماضية على بعض المؤتمرات بينما انحصر تعليم التاريخ في الصفوف المدرسيّة بالتلقين والحفظ. وفي هذه الأثناء سعت الهيّئة اللبنانيّة للتاريخ إلى تحفيز المعلّمين والمعلّمات على تجديد الطّرائق وإدخال مقاربات جديدة إلى صفوفهم وإلى بناء قدراتهم في جوانب عديدة تدخل في صلب تدريس التاريخ وأهمّها البحث، وتقصّي المصادر وتحليلها، تحفيز التّفكير المُعمّق واستخدام التكنولوجيا، وتعزيز التواصل البنّاء.

تأتي باقة الموارد التعليميّة هذه، والموجّهة لمعلمي ومعلمات التاريخ، لتتوّج سلسلة من برامج التدريب التي قدّمتها الهيئة منذ 2013 والتي هدفت إلى الانتقال من التلقين والحفظ إلى تعزيز التّفكير التاريخي لدى الطلاب عبر استراتيجيّات تعليميّة تنمّي التّفكير المفاهيميّ ومهارات البحث والتقصّي ومقاربة التفسيرات المتعدّدة.

وبينما تسود حاليّاً مدارس عدة حول تعليم التاريخ وغاياته كالرواية الموحدّة أو التاريخ كأداة لبناء الهويّة القوميّة، يعتمد هذا الدليل على مقاربة التاريخ كمجال معرفيّ مستقلّ (Discipline). تقوم هذه المقاربة على أنّ الرواية الموحَّدة، أو السرد التوافقيّ بهدف خلق ذاكرة جماعيّة وهويّة موحّدة هو أمرٌ مناقض لطبيعة المادّة، فالتوافق لا مكان له في التاريخ فهو يعتمد على تفسيرات للماضي تنطلق من أسئلة أو إشكاليات ومناظير متنوّعة يركزّ عليها المؤرّخون الذين يعتمدون على مصادر عديدة تتوافر لهم في ظروف وأزمان مختلفة.

تقارب الهيّئة مادة التاريخ باعتبارها فرعًا معرفيًّا متخصّصًا يتعلّم من خلاله الأطفال علم التّفكير والتّصرّف مؤرّخين مسؤولين ممّا يتطلّب إثبات الأطفال قدراتهم على قراءة المعلومات بقدرٍ من المسؤوليّة واستخدام المفاهيم التاريخيّة لتقديم الحجج المبنيّة على الأدلّة.

يستهلّ الدليل بشرح للأساس النظريّ للتاريخ كمجال معرفي والتّفكير التاريخيّ والمفاهيم التي يتضمّنها، ويتلو ذلك مجموعة من ثلاث وحدات تعليميّة اخترنا مواضيعها إمّا من المنهج الوطنيّ المعتمد حاليًّا أو من المواضيع المرتقبة في المنهج المقبل. يهدف الدليل إلى تقديم نماذج لكيفيّة تطبيق مقاربة التاريخ كمجال معرفيّ مستقلّ وتعزيز التّفكير التاريخيّ، وهو لا يحلّ محلّ الورش المعمّقة التي تقدّمها الهيّئة بهدف تطوير قدرات معلّمي ومعلّمات التاريخ في هذا المجال والتي نشجّع على المشاركة بها. كمّا ونشجّع الزملاء المعلّمين والمعلّمات على التعمّق في القراءات حول التّفكير التاريخيّ ونماذج الدروس التي تتوفرّ على موقع الهيئة للحصول على فهم أعمق لمقاربة التّفكير التاريخيّ lahlebanon.org. وعلى استخدام منصّة MASSADER.net التي توفّر لهم باقة من المصادر المتنوّعة المُخصّصة للاستخدام مع التلاميذ.

التاريخ بين الرواية الواحدة والمقاربة العلميّة

ركّز تعليم التاريخ في معظم القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين على دراسة تاريخ الحكّام والدول والحروب، وبالفعل لا يزال التاريخ السياسيّ الأكثر سيادة في كتب التاريخ وبين المؤرّخين ومحبّي التاريخ إلى وقتنا هذا (Evans, 1975). ومع ذلك، شهد القرن العشرين بروزاً لأنواع أخرى من تعليم التاريخ منها التاريخ الاجتماعي والاقتصادي مُسجّلاً تحوّل الاهتمام من دراسة النّخب الحاكمة التّقليديّة إلى دراسة تاريخ الفئات المجتمعيّة الأخرى كالناس العاديين والنساء والأطفال والأقليّات.

يرصد Seixas (2000) مقاربات أساسيّة لتعليم مادّة التاريخ تبلّورت في العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين أبرزها اثنتان: 1) الرواية الموحَّدة للتاريخ بهدف بناء هويّة وطنيّة أو قوميّة وخلق ذاكرة موحَّدَة وجامعة، 2) التاريخ كمجال معرفيّ مستقلّ بهدف تعزيز مهارات التّفكير التاريخيّ والتأريخ عند المتعلّمين. سنعرض بشكل موجز للمقاربتين مع التّذكير بأنّ الدليل يعتمد مقاربة التاريخ كمجالٍ معرفيّ.

1. الرواية الموحَّدة للتاريخ:

اعتمدت غالبيّة الدول ذات النشأة الحديثة على الرواية الموحّدة بهدف بناء وتعزيز الهويّة الوطنيّة. في أوروبا والولايات المتحدّة، ساهم تعدّد الثقافات وتوافد المهاجرين والنازحين عقب الحرب العالميّة الثانية في الدفع نحو هذا الاتجاه (Rosenzweig, 1984, Seixas, 2000)، وفي الدول ذات الحكم الدكتاتوريّ استخدمت الرواية الواحدة لفرض إيديولوجيا الحكّام ورؤيتهم للعالم، كما وأنّ عددًا من الدول عانت من نزاعات داخليّة أو حروب أهليّة حاولت تسويغ هذه المقاربة التي رأتها ضروريّة لتلافي تكرار النّزاعات العُنفيّة إذا ما أتيح للتلامذة الخوض في متاهات الماضي المشحون بالمشاعر والضّغائن.

ترافقت هذه المقاربة مع إصدار مناهج ركّزت على مضمون المادّة، وصولًا إلى تحديد أدقّ تفاصيل الرواية التاريخيّة الرسميّة، وهي تفترض وجود رواية مُثلى عن الماضي ينبغي تدريسها لجميع التلاميذ بهدف بناء هويّة وطنيّة وذاكرة موحَّدة. هذا «السّرد التّوافقي» يصوِّر التاريخ كواقع وليس كإشكاليّة. في هذا النهج، تصبح أيّ محاولة لتعديل المضمون أو الرّواية جذافًا وتصبح الرّواية الرسميّة ذات قُدسيّة ومن غير المسموح أن تتمّ مُساءلتها أو التشكيك فيها(Counsell, 2012).

في هذا النموذج، غالبًا ما تُشرف هيئات حكوميّة على صناعة منهج التاريخ وكتبه للتّحقّق من مدى موافقة المضمون مع رؤية الحكومة. ومن الجدير الإشارة إلى أنّ بعض التّغييرات طرأت على مضامين الكتب في الكثير من البلدان خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين وبدايات القرن الحالي من حيث إبراز دور أكبر للنساء أو للسكان الأصليين أو الوافدين (Shemilt, 2000) ما يدفعنا إلى التفكّر في المنهج اللبناني المُرتقب وإمكانيّة لحظ تاريخ الأقليّات التي وفدت إلى لبنان خلال القرن العشرين كالأرمن والفلسطينيّين، وإدخال التاريخ الاجتماعيّ والإنسانيّ والثقافيّ والبيئيّ إلى مضامين منهج التاريخ الذي نأمل أن يبتعد عن هذه المقاربة التي أظهرت محدوديّة كبيرة.

في دراسة مُعمّقة للأدبيّات في مجال تعليم التاريخ، تظهر إضاءات عديدة محدوديّة ومخاطر اعتماد هذا النهج. أولًا، تقتضي مقاربة الرواية الموحّدة أنْ يتعلّم الأطفال الأحداث والسرديّات وأنْ يعيدوا إنتاجها حرفيًا. وفي حين تحاول خلق ذاكرة جَماعيّة بهدف تعزيز هويّة مشتركة لدى مجموعة ما، يخسر المتعلّمون فرصًا تعلّميّة غنيّة بالتّفكير النقديّ والتعلّم التعاونيّ ويقتصر تعلّمهم على استعادة تفسيرات الآخرين عن الماضي (Counsell, 2012). ثانيًا، يُجادل البعض أنّ فرض رواية واحدة يحمل تضاربًا مع قيم الديمقراطيّة، فالرّواية الواحدة تأتي على حساب الرّوايات الأخرى التي تعكس مناظير متعدّدة وهي تحدّ من القدرة على اعتماد مقاربة نقديّة لفهم الواقع والتعامل معه بل تعزّز منحى التبعيّة وغياب المُساءلة. ثالثًا، أدّى اعتماد الرّواية الواحدة إلى ابتعاد التّلاميذ عن المادّة وضعف اهتمامهم بها لِما وجدوا فيها من جفاف في المضمون وحشوٍ في المحتوى وسيادة لنمط التّلقين والحفظ المُنفِّر، لا سيّما في زمن أصبحت فيه المعلومات مُتاحة بنقرة واحدة. رابعًا، فرض الرواية الواحدة لا يسمح للتلاميذ ببناء مهارات التّفكير التاريخيّ وتكوين تفسيراتهم للماضي، وبالتالي لا يوفّر للمتعلّمين أيّ فرص للقيام بما يقوم به المؤرّخون كالبحث عن الأدلّة والتساؤل حول التّفسيرات التّاريخيّة والإجابة عن الأسئلة الكبيرة بل يتطلّب منهم فقط حفظ المعلومات لإعادة تلاوتها في الامتحانات (Shemilt 2000; Counsell, 2012).

مع نهايات القرن العشرين، ظهر بوضوح أنّ الرّواية الموحّدة للأحداث التاريخيّة تحدّ من فرص تعزيز التّفكير التاريخيّ وإعداد الأفراد على التّفكير النقديّ والإبداعيّ. ومن هذا الواقع، برزت في الدول الغربيّة منذ السبعينيات دعوات إلى تغيير بيداغوجيات التّعليم ونمطه بهدف جعل المادة أكثر مُتعة وجَذْبًا، وبدأ التوجّه نحو بيداغوجيّات تعزّز التعلّم النشط والتفاعليّ (Stearns et al, 2000; Granatstein, 1998).

2. التاريخ كمجال معرفي مستقل:

يُعتبر التاريخ فرعًا معرفيًّا متخصّصًا يخوض الأطفال من خلاله في مجال معرفيّ ويتعلّمون التصرّف كمؤرّخين مسؤولين ويكتسبون من خلاله مهارات أساسيّة لهم في حياتهم. التاريخ هو دراسة الماضي البشريّ كما تمّ بناؤه وتفسيره باستخدام المصنوعات البشريّة والأدلّة المكتوبة والتقاليد الشّفويّة. إنّه يتطلب التّعاطف مع الفاعلين التّاريخيّين، واحترام النّقاش التّفسيريّ، والاستخدام الماهر لمجموعة متطوّرة من الممارسات والأدوات. هذا النهج، أي نهج التاريخ كمجال معرفيّ مُستقل، يحترم ماهيّة التاريخ ويسعى إلى بناء الفرد المُفكّر، الناقد، القادر على إنتاج المعرفة، المنفتح على روايات وتفسيرات ومناظير متعدّدة، الذي يبني الحجج ليدعم تفسيراته، والقادر على إيصال أفكاره بدقّة ووضوح بأكثر من وسيلة ولأكثر من جمهور.

كتحقيق في التّجربة الإنسانيّة، يتطلّب التاريخ أنْ ننظر في تنوّع التّجربة البشريّة عبر الزمان والمكان. كمسعى عام، يتطلّب التاريخ التّواصل الفعّال لجعل الماضي مُتاحًا وهو يغذّي الذاكرة الجماعيّة ويحافظ عليها وهو بالتالي ضروري للمواطنة النّشطة. كتخصّص، يتطلّب التاريخ موقفًا تداوليًّا تجاه الماضي، والاستخدام المتطوّر للمعلومات والأدلّة والحجج، والقدرة على تحديد وشرح الاستمراريّة والتّغيّر بمرور الوقت، وتتطلّب أخلاقيّاته ومعاييره المهنيّة مراجعة من قبل النُظراء والاقتباس وقبول الطبيعة المؤقّتة للمعرفة.

وبالتالي من الضّروريّ أنْ تساهم دراسة التاريخ كمادّة معرفيّة في تعزيز قدرات المتعلّمين لبناء المعرفة التاريخيّة من حيث جمع المعلومات ووضعها في سياقها وتمييز الماضي عن الحاضر، والاعتراف بالطّبيعة المؤقّتة للمعرفة وبأنّ التاريخ ما هو إلّا تفسيرات يصنعها المؤرّخون مُستخدمين أدّلة باقية من الماضي ومتوفّرة لهم في حاضرهم يقومون بجمعها وفرزها وتنظيمها وطرح الأسئلة حولها وتوليفها وتفسيرها. كما وتساهم في تعزيز البُعد الأخلاقيّ للتاريخ الذي يستخدم ويقرّ بمصادر من الماضي، وكذلك العُلماء الذين فسّروا ذلك الماضي، كما في تنمية التعاطف مع الناس في سياق لحظاتهم التاريخيّة المميّزة.

وفي طبيعة التاريخ كمجال معرفيّ، هناك اعتراف ضمنيّ بأنّ المعرفة مؤقّتة ومعقّدة، وأنّ الغموض الذي يُحيط بها هو أمرٌ طبيعيّ، كما المنظورات والبيانات المتناقضة التي تمكّننا من تقديم تفسيرات أكثر دقّة ومن بناء حجج أكثر قوّة. وبالتاليّ، تشتمل دراسة التاريخ على وصف الأحداث الماضية من وجهات نظر متعدّدة، وشرح وتبرير الأسباب المتعدّدة للأحداث والظّواهر المعقّدة باستخدام مصادر مُتضاربة، وتحديد وتلخيص وتقييم وتوليف الحجج التاريخيّة التي قدّمها المؤرّخون على مدى الأزمان.

تشترط دراسة التاريخ اعتماد مجموعة من الأساليب والمهارات لفكّ مكنونات السّجل التاريخيّ، بسبب طبيعته غير المكتملة والمعقّدة والمتناقضة، واستخدام مروحة واسعة من المصادر التاريخيّة للمصداقيّة وإظهار تنوّع المواقف والمناظير، وتقييم الحجج التاريخيّة، وشرح كيف تمّ بناؤها، وكيف يمكن تحسينها، ومراجعة التّحليلات والرّوايات في ضوء أدلّة جديدة، وبالتاليّ إنشاء الحجج والرّوايات التاريخيّة. وهي تبدأ بإنشاء أسئلة موضوعيّة ومفتوحة حول الماضي والقيام بالبحث للإجابة عليها وصياغة تفسيرات وحجج وتقارير مدعومة جيّدًا لنتائج الأبحاث وذلك من خلال مجموعة متنوّعة من الوسائط تتوجّه لمجموعات متنوّعة من الجماهير.

لا تقتصر دراسة التاريخ على فهم الماضي بحدّ ذاته فالمنظور التاريخيّ أساسيّ للمواطنة النّشطة، ويتمّ ذلك من خلال تطبيق المعرفة التاريخيّة والتّفكير التاريخيّ على القضايا المُعاصرة وتطوير المواقف التي تعكس المداولات والتعاون ووجهات النّظر المتنوّعة.

يتمّ تعزيز التّفكير التاريخيّ من خلال التّركيز على مجموعة من المفاهيم التّاريخيّة الأساسيّة ومنها: (1) السّببيّة، أي تفسير ما تسبّب في الحدث، (2) التّغيّر والاستمراريّة، أي وصف التّغيّرات التي حدثت وتحديد أهميّتها وتأثيرها، (3) الأهميّة أو الدلالة التاريخيّة للحدث، أي دراسة ما ومن كان مهمًّا وبالنسبة لِمَنْ، (4) التّشابه والاختلاف، أيّ المقارنة والتباين وإظهار التّنوّع. تعتمد الصّفوف التي تتبنّى هذه المقاربة القيام بمحادثات هادفة ومُركّزة بين المتعلّمين خلال عمليّة التّقصّي والتّحليل، بحيث يُعيد المتعلّم إنتاج الرواية التاريخيّة حول إشكاليّة تاريخيّة ما، وفق تحليلاته وتأوّيلاته بعد البحث في المصادر ودراستها. يُعتمد هذا النهج حاليًا في بعض الدول الأوروبيّة، إلّا أنّ دولًا عدّة شهدت حروبًا نجحت بدورها في الانتقال من مقاربة السرد الموحّد لبناء الهويّة، إلى نهج التاريخ كفرع معرفيّ متخصّص، ومنها فنلندا وإيرلندا الشماليّة.

وعلى الرّغم من نجاح هذا النهج في تحفيز المتعلّمين وإثارة اهتمامهم بالتاريخ وإكسابهم مهارات فكريّة وتواصليّة أساسيّة في حياتهم، حذّر البعض من الأثر الذي يمكن أنْ يتركه على عمليّة بناء الهويّة القوميّة كما من إمكانيّة إهمال مضامين التاريخ على حساب عمليّة التحليل (Shemilt, 1980). من هنا أهميّة الحرص على التّوازن بين اكتساب المضامين الأساسيّة إلى جانب الغوص في مهارات وأسس التأريخ. كما وانتقد البعض إمكانيّة أنّ تصبح أحداث التاريخ أمورًا نسبيّة على حساب الحقائق التاريخيّة (Husbands, 1996). من هنا أهميّة الحفاظ على كمّ أساسيّ من الحقائق التاريخيّة يرتكز عليها المتعلّمون حين يُحلّلون تفسيرات المؤرّخين أو يبنون تفسيراتهم الخاصّة.

تكمن أهميّة مقاربة التاريخ كمجال معرفيّ وبناء التّفكير التاريخيّ في تعزيز التّفكير النقديّ لدى المتعلّمين وكيفيّة تحليل مستندات ومصادر ولُقى على مختلف أنواعها وبناء استنتاجاتهم استنادًا للأدلّة. تشكّل هذه المهارات ركيزة لثقافة الدّيمقراطيّة حيث يطّلع المتعلّمون على وجهات نظر مختلفة ويحلّلونها ويقيّمون ما يقرأونه أو يسمعونه في مختلف وسائل التواصل والإعلام بناء على مدى قوّة هذه المصادر وعلميّتها. تساعد هذه المقاربة في الابتعاد عن تعزيز الاعتقادات والتّفسيرات الشّعبويّة والأسطوريّة وتحرّر الرّواية التاريخيّة من رموز وثقافة العامّة حيث يُوظّف التاريخ لتسليط الضوء على حقائق مُبسّطة وربما أحقاد معيّنة تخدم من يروّج لها، فشبابنا وشاباتنا لن يتمكّنون من بناء الخطاب السّياسيّ الجاد أو التعامل معه إلا عندما يتمكّنون من التّعميم بشكل مناسب والطعن في أسس تعميمات الآخرين بناء على حجج وأدلّة. إنّ إبعاد المتعلّمين عن التفسيرات الحتميّة للتاريخ يُساعدهم في اكتساب فهم عميق ومركّب للماضي كما الحاضر والمستقبل.

نموذج صفّي جديد

منذ عام 2014، تقدم الهيّئة اللّبنانيّة للتاريخ مقاربة (IDEAL) لتعليم التاريخ. تعتمد المقاربة نهجًا جامعًا، ومنطلقًا من أنّ التاريخ هو مجال معرفيّ، وتمكينيًّا للمعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء، وهو نهج يعتمد على استراتيجيّات التعلّم النّاشط.

نهج معرفيّ

تعتبر دراسة التاريخ مجال معرفيّ منضبط، له طرق ومفاهيم خاصّة به. إنّ نموذج الفصل الدّراسيّ الذي تعتمده الهيئة يعمل على بناء قدرات المتعلّمين للتّفكير والتّصرّف كالمؤرّخين. عندما يعمل المؤرّخون للإجابة عن الأسئلة الصّعبة حول ما حدث في الماضي، هُم يستخدمون مجموعة من المفاهيم مثل السّببيّة والتغيّر والاستمراريّة والدّلالة التّاريخيّة والتّنوّع، فالتاريخ يتشكّل عندما يتمّ العمل من خلال هذه المفاهيم (Seixas 2017). في هذا النموذج، يسعى المعلّمون إلى بناء قدرات المتعلّمين على التّعامل مع المفاهيم للإجابة عن الأسئلة والمشكلات التاريخيّة، ويركّزون على تطوير المهارات الخاصّة بمجال التاريخ عند المتعلّمين، والتي تمكّنهم من تفحّص المصادر التاريخيّة نقديًّا والاعتماد عليها لبناء سرديّات تساعد في فهم الماضي (Seixas 2017). هذا النهج المعرفيّ لدراسة التاريخ لا يُعنى في المقام الأوّل بنشر بعض الروايات التّاريخيّة، بل يتمّ التركيز فيه على السّيرورات والطّرق التي يتمّ من خلالها بناء الرّوايات التّاريخيّة (Thorp & Persson, 2020)، وكذلك العواطف التي تصاحب هذه العمليّات. أن نتعلّم النأي بمشاعرنا هو في الواقع جزء من هذا المجال.

شامل

يتمّ التّشديد في النموذج الصفّي (IDEAL) على مبدأ الشمول من خلال:

أ. تطوير منهج مرن وأساليب تربويّة تفاعليّة لاحتضان تنوّع الأفراد والمجموعات والجماعات والشّعوب بالإضافة إلى تنوّع الأفكار والمناظير.

ب. معالجة القضايا المثيرة للجدل والحسّاسّة التي تساهم في شرخ المجتمعات أو تعميق الانقسامات فيها.

ج. بناء فصول دراسيّة ديمقراطيّة حيث يتعّرفَ المتعلّمون على الممارسات الديمقراطيّة ويطبقونها.

د. تصميم أنشطة تعليميّة لإظهار الطرق التي ساهم فيها كلّ من الأفراد العاديين والجماعات في تشكيل تاريخ المجتمعات.

هـ. الإقرار بأنّ المجتمعات تتشكّل من أشخاص لهم خلفيّات ثقافيّة ودينيّة وإثنيّة مختلفة.

و. تقدير الانتماءات المتعدّدة التي يحملُها كلّ منّا.

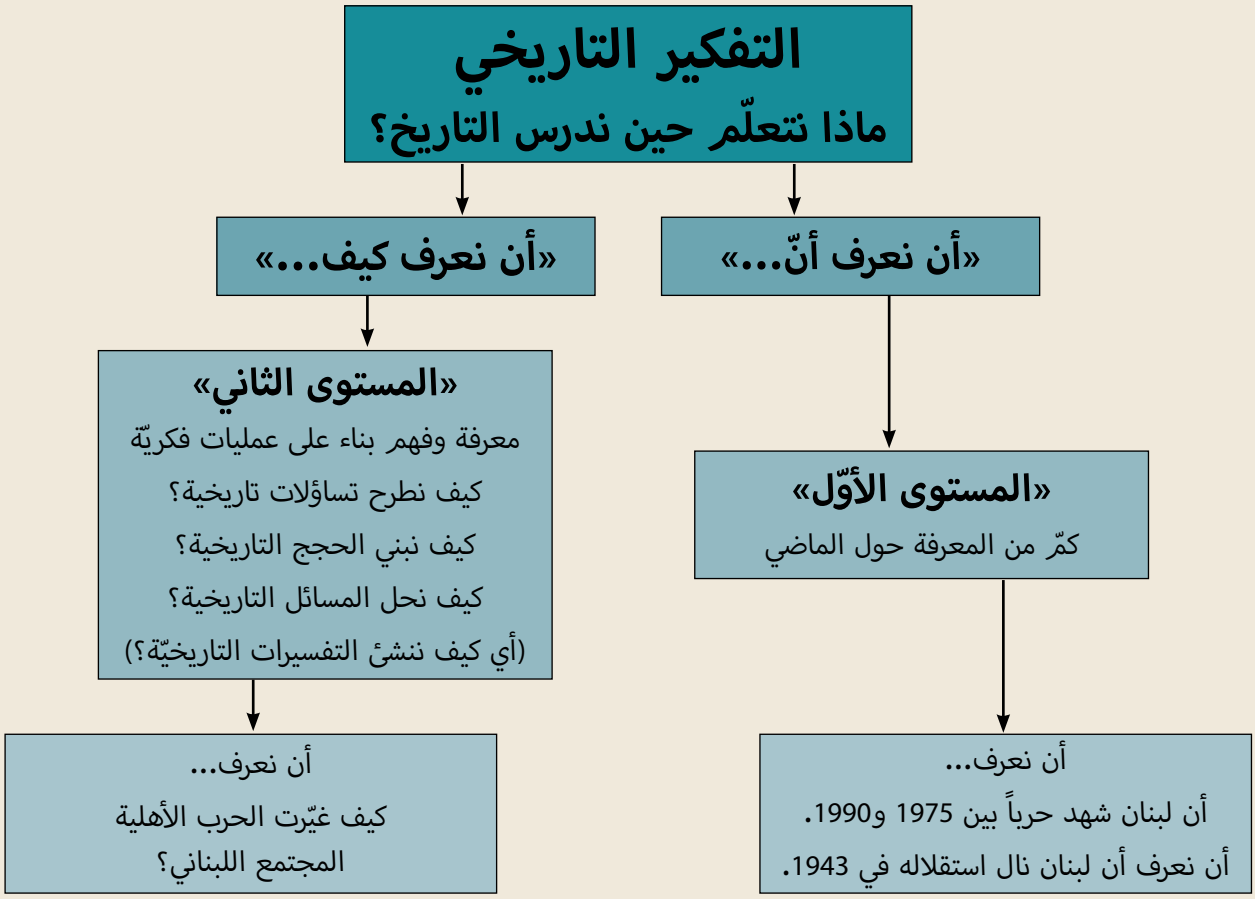
ز. تحديّ البروباغاندا المتلاعبة، والكليشيهات والتّعميمات الفارغة.

تمكينيّ

نهجنا تمكينيّ لكلّ من المعلّمين والمتعلّمين. من خلال التعلّم النشط، يتمّ تمكين المتعلّمين وتقدير أفكارهم واحترامها. عندما يتمكّن المتعلّمون، يشعرون بالثقة والمقدرة والكفاءة واحترام الذات ما يجعلهم قادرين على مواجهة تحديّات الحياة بشكل أكثر فعاليّة. يأتي المتعلّمون إلى الفصل حاملين معهم معرفتهم الخاصّة عن الماضي وتفسيراتهم وكذلك مصادرهم التي تفسِّر الأحداث والروايات، وفي هذا الفصل الدراسي، يتمّ تقدير معرفتهم والبناء عليها. يتعلّم المتعلّمون العمل معًا والتعلّم من بعضهم البعض والتّواصل مع أقرانهم في إطار ذهنيّ. ينخرطون في محادثات تاريخيّة للكشف عن الماضي، وهذا ما يمنحهم الثّقة والقدرة والكفاءة واحترام الذات للانخراط في محادثات مماثلة حول تعقيدات الحاضر.

يركّز هذا النهج على المفاهيم التّاريخيّة التي تشمل: مفهوم الدّلالة التاريخيّة الذي ينظر في أسباب اعتبار بعض الأحداث التّاريخيّة أو الأشخاص ذات أهميّة في تاريخنا وذاكرتنا، واستبعاد أحداث أخرى وأشخاص آخرين؛ مفهوم التّغيّر والاستمراريّة الذي يشمل تحليل التّغيّرات والاستمراريّات الخفيّة بين الحاضر والماضي؛ السبب والنتيجة والذي يتناول دراسة الأسباب المتعدّدة والتّفاعل بين الجهات التّاريخيّة الفاعلة والظروف الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة؛ مفهوم التنوّع، وهو مفهوم ينطوي على النظر عن كثب في الماضي، بعيدًا عن التّعميمات الكبيرة التي تخفي جوانب ممّا حدث بالفعل، لاكتشاف التنوّع فيه من حيث العرق والإثنيّة والجنس والوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ والعُمر والمعتقدات الدينيّة والمعتقدات السياسيّة، أو غيرها من الخيارات الشخصيّة والأيديولوجيّات؛ مفهوم المنظور التاريخيّ الذي يسمح لنا بفهم السياق التاريخيّ للعناصر التاريخيّة الفاعلة وأخذ وجهات نظرهم ومحاولة استنتاج ما قد يكونوا قد شعروا وفكّروا به، على الرغم من قدرتنا المحدودة للقيام بذلك؛ والبعد الأخلاقي الذي يشير إلى الوعي الأخلاقي بين المؤرّخين لمعالجة مسألة الحكم على الفاعلين في الماضي، وخطواتهم، والتّعامل مع الظّلم والجرائم التي حدثت في الماضي والتي لا تزال تؤثّر على الحاضر، والالتزام بإحياء ذكرى الضّحايا والأبطال والأفراد الذين أثّروا في تاريخنا (Seixas,2017) ؛ كما أنّ الأدلّة هي بُعدٌ آخر يتعلّم المتعلّمون البناء عليه، فالمؤرّخون يبنون ادّعاءاتهم من خلال دراسة المصادر الأوليّة والنّظر في سياق المصدر والأسئلة التي نتعامل معها عند استخدام المصدر.

ومن أهمّ ما يسعى إليه هذا النّهج هو تعزيز قدرة المتعلّمين والمتعلّمات على التّفكير في مستويات عليا، بينما يقوم المعلّمون والمعلّمات بالتّفكير عنهم على المستوى الأوّل، يحثّونهم على التّفكير على المستوى الثانيّ من خلال أنشطة يصممّونها مُسبقًا. يُظهر الرسم أدناه الفرق بين المستوى الأوّل والمستوى الثّاني من التّفكير.



يتعلّم الطلّاب تفحّص الحسابات التّاريخيّة بدقّة وفقًا للمعايير المنهجيّة؛ وهذا يتطلّب معرفة جوهريّة لدعم العمليّة «تعلّمية» (ليفسك، 2008). لذلك هناك حاجة إلى التوازن بين المهارات المنهجيّة والمعرفة التاريخيّة لجعل التعلّم أكثر قوّة. في حين أنّ نهج «السرد الكبير» مبنيّ على مجموعة متّفق عليها من المعارف التاريخيّة، إنّ هذا النهج التأديبيّ (disciplinary) يعتمد على دراسة سياق المعرفة. تتمّ دراسة تفسيرات الماضي بمقابلتها مع آفاق السياقات الثقافيّة والاجتماعيّة والتّاريخيّة، التي تؤثّر على تصوّرنا لِما له معنى وذات صلة. إذا لم نحقّق في كيفيّة تشكّل التاريخ والتأثّر بالثقافات، وكيف يؤثّر السياق والمنظور على كيفيّة إدراكنا للتاريخ وعلاقته به، قد تظلّ تجاربنا ومفاهيمنا المحتملة مقيّدة بما نعرفه بالفعل. وبالتالي، من المهمّ النظر في الجوانب الثقافيّة إلى جانب الجوانب المنهجيّة، إذا أردنا المساهمة في بناء المواطنة بين المتعلّمين (Segall ؛ Persson & Thorp، 2017 ؛ Hawkey، 2014).

يعتمد تقييم بناء المعرفة على قدرته على قبول سياقات أخرى للمعنى وفرص التّفسير. وبالتّالي، يصبح المتعلّمون على دراية بالعديد من إمكانيّات فهم العالم من خلال تفسير سرد ما لها في الماضي (Thorp & Persson، 2020). يخدم التّقييم عمليّة التّعلم بحيث يتفكّر الطّلاب في تعلّمهم الفرديّ والجماعيّ، ويسعون إلى الحصول على ملاحظات ومشاركتها، والبناء على الملاحظات للانتقال إلى مستويات أعلى من الفهم. يركّز التّفكير التاريخيّ على تطوير الوعي بالتاريخيّة بين المتعلّمين. مع هذا النهج، يجب أنْ يكون هدف تعليم التاريخ هو إدراك الأنماط الثّقافيّة التي نبني فيها جميعنا معنى التاريخ ونقترب منه.

تستند نظريّة التغيير، التي توجّه عمل الهيّئة (LAH) نحو تطوير تعليم التاريخ، إلى المعلّمين كوكلاء للتغيير، وهو ذلك التّغيير المدفوع من قبل المعلّمين الذين يتمتّعون بالسلطة للتساؤل عن التعلّم وتطوير مناهج جديدة مع المعلّمين الأقران والشباب. تُعتبر نظريّة التغيير هذه أمرًا بالغ الأهميّة، حيث يتمّ إنشاء مناهج التدريس في الفصل كممارسات ثقافيّة. إنّ تغيير ثقافة التربية عملية طويلة المدى تقوم على نضالات المعلّمين والتعاون بينهم، وهم أولئك المعلّمون الذين يتفكّرون بشكل نقدي ويرغبون في تجربة أساليب جديدة، ويمارسون التواضع، ويتساءلون باستمرار عن ممارساتهم، ويقيسون نجاح تعليمهم بجودة الأسئلة والمناقشات الحرجة التي يجلبها طلابهم إلى الفصل. ضمن هذه النظريّة، أطلقت LAH برامج لبناء القدرات لتمكين المعلمين في جميع أنحاء البلاد.

يأتي هذا الدليل لمشاركة مسارنا في تطوير قدرات معلّمي ومعلّمات التاريخ، ويتضمّن مجموعة من الوحدات التّعليميّة التي تعالج المفاهيم الأساسيّة لمادة التاريخ وتقدّم أساليب تعليميّة جديدة. لقد اخترنا بعض المواضيع من المنهج الوطني اللّبنانيّ الحاليّ وأدخلنا مواضيع جديدة وردت في آخر مسوّدة للمنهج الجديد قُدّمت من قبل وزارة التربيّة التعليم العالي سنة 2010 باعتبارها، وإنْ لمْ ير المنهج النور حتى الآن، آخر ورقة مطروحة على الصّعيد الرسميّ.

نرجو أنْ يجد زملاؤنا وزميلاتنا في هذا الدليل الذي يتوجّه لمرحلة التّعليم الثّانويّ، والدليل الذي يتوجّه للحلقة الثالثة، ما يفيدهم ويغني تجارب تلاميذهم وتلميذاتهم.

المراجع

Counsell, C. (2012) Generating historical argument about causation in the history classroom: Exploring practical teaching approaches – in Raouf Gousayni, Rima Karami Akary and Bassel Akar. Learning and Teaching History: Lessons from and for Lebanon - Seventh LAES yearbook. (85-111)

Granatstein, J.L. (1998). Who Killed Canadian History?.Toronto: HarperCollins Publishers.

Hyde, A. (2016). History Discipline Core, Historical American Association, https://www.historians.org/teaching-and-learning/why-study-history/careers-for-history-majors/history-discipline-core

Husbands, C.T. (1996). What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past. Buckingham: Open University Press.

Rosenzweig, L. (1984). Perspectives on History Education in England. The History Teacher, 17(2), 169-190.

Shemilt, D. (1980). Evaluation study: Schools Council History 13-16 Project. Edinburgh: Holmes Macdougall.

Shemilt, D. (2000). The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives, ed. P.N. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg, 83-101. New York: New York University Press.

Stearns, P.N., Sexias, P. and Wineburg, S. (2000). " Knowing Teaching and Learning History: National and International Perspectives". New York: New York University Press.

القضيّة الفلسطينيّة

الصّف التاسع الأساسيّ

عنوان الوحدة:

القضيّة الفلسطينيّة

سؤال التحقيق:

لماذا أصبحت فلسطين قضيّة؟

المفهوم التاريخي:

السببيّة

عدد الحصص المقترح:

4

السنة الدراسيّة:

الصّفّ التاسع الأساسي

أسئلة التحفيز:

تهدف الأسئلة المحفّزة إلى المساهمة بالمعرفة والرؤى لإشكاليّة البحث. تركز الأسئلة المحفّزة ما يوجد اتفاق عام حوله في التاريخ من أوصاف وتعريفات وعمليّات والتي ستساعد الطلاب على بناء تفسيرات تساعد في تقدّم التحقيق. عادة، هناك 3-4 أسئلة محفّزة داعمة لسؤال التحقيق.

الأنشطة التعلّميّة:

تصمّم الأنشطة التعليميّة بهدف مساعدة المتعلّم/ة على معالجة سؤال التحقيق. تُبنى هذه المهمّات بناءً على الأسئلة المحفّزة، وهي تتطوّر وتزداد صعوبة من نشاط إلى آخر بحيث تساعد المتعلّم/ة على التمرّس في استخدام المهارات واكتساب المحتوى اللازمَيْن للإجابة عن سؤال التحقيق. وتتضمّن مهمّات أدائيّة يتمّ نسجها على مدى التحقيق بحيث يكتسب المتعلّم/ة مهارات التقصّي، واستخدام الأدلّة، والتحليل، وبناء الحجج. هذه المهمّات تُوفّر للمعلّمين فرصًا عديدةً لتقييم مكتسبات المتعلّم/ة من حيث المهارات والمحتوى، وبذلك يكون لدى المعلّم/ة مجموعة من البيانات تساعد على اتخاذ القرارات التدريسيّة المناسبة.

الأهداف التعليميّة:

يكون المتعلّم/ة قادرًا/ة على:

1. تحديد الإطار التاريخي للقضيّة الفلسطينيّة.
2. وصف مظاهر المقاومة الفلسطينيّة منذ بدايات القرن العشرين.
3. استكشاف الظروف التي أدّت إلى التّهجير القسريّ للفلسطينيّين/ات من أرضهم/ن.
4. تقدير واقع الشّتات للشّعب الفلسطينيّ بعد سنة 1948.

تأطير الموضوع:

تعتبر «القضيّة الفلسطينيّة» من أصعب القضايا التي شهدها العالم منذ بدايات القرن العشرين. على الرغم من الحروب والانتفاضات والتّهجير واللّجوء المستمرّ على مدى عقود، لا يزال الشعب الفلسطينيّ يعيش معاناة قاسية طالت أرضه وهويّته وكلّ جوانب حياة الناس. يعيش اليوم حوالى 66% من الشعب الفلسطينيّ حالة لجوء، وهي أعلى نسبة لجوء في العالم. وهم منذ منتصف القرن العشرين يُحاولون الصمود والدفاع عن أرضهم وإرثهم وهويّتهم من داخل فلسطين المحتلّة ومن خارجها على الرّغم من ظروف عيش صعبة عانوا منها في أرضهم وفي بعض بلدان الشّتات. فمتى ولماذا أصبحت فلسطين قضيّة؟

سؤال محفّز (1)	سؤال محفّز (2)	سؤال محفّز (3)
لماذا أصبح اليهود خطرًا على فلسطين؟	كيف دافع الفلسطينيّون عن أرضهم وهويّتهم؟	ماذا حلّ بالفلسطينيّين بعد 1948؟
(حصّة تعليميّة)	(حصّتان تعليميّتان)	(حصّة تعليميّة)

السؤال المحفّز (1) - الحصّة (1)
النشاط التعلمي

الهدف هو الانطلاق من المعارف السابقة عند المتعلّمين لتحديد سؤال البحث واتجاهاته والبدء بالإضاءة على التغيّر الذي أحدثه قدوم الصهاينة إلى فلسطين حاملين مشروعهم للاستيطان.

النشاط التمهيدي: تحديد المكتسبات السابقة والتطلّعات (8 دقائق)

- يهيئ المعلّم/ة بمشاركة المتعلّمين لموضوع الدرس «القضيّة الفلسطينيّة».
- يطلب من المتعلّمين رسم جدول بعمودين: في الأوّل يكتب «ماذا أعرف» والثاني «ماذا أريد أن أعرف؟»
- يُعطى التلاميذ 3 دقائق لكتابة إجاباتهم.
- تجرى دردشة مع التلاميذ لمشاركة إجاباتهم ويطلب منهم تعليق إجاباتهم على زاوية من جدار الصف.
- يعرض المعلّم/ة سؤال التحقيق «لماذا أصبحت فلسطين قضيّة؟» ويحاول إثارة فضول التلاميذ حوله.

النّشاط (1) - استخدام فيلم وثائقي (38 دقيقة)

- يعرض مقتطفات من فيلم وثائقي «النكبة: الجزء الأوّل - خيوط المؤامرة» (المستند رقم 1)
- يُشارك التلاميذ الأسئلة التالية التي ستتمّ مناقشتها بعد عرض الفيلم:
  - ما الإطار الزمنيّ للفيلم؟ والمكانيّ؟
  - ما الأحداث التاريخيّة التي ذكرت فيه؟
  - كيف دخل الصهاينة إلى فلسطين؟ وماذا فعلوا؟
  - لماذا شكّل اليهود خطرًا في تلك المرحلة؟
- بعد العرض، يتمّ تشكيل مجموعات كلّ منها من 4 – 5 تلاميذ.
- يطلب من المجموعات أن تستجمع أفكارها لتحاول الإجابة عن الأسئلة المطروحة.
- المشاركة: تتشارك المجموعات ما توصّلت إليه سؤالًا بعد التالي. ويطلب خلال المناقشة من كلّ تلميذ إضافة ما يحتاجه من معلومات ليشكّل إجابات متكاملة عن الأسئلة.
- التوليف: يتمّ توليف الأفكار التي وردت من قبل المجموعات لتشكيل فكرة أوّليّة عن بذور القضيّة الفلسطينيّة وأسباب تحوّل وجود اليهود في فلسطين إلى خطر في بدايات القرن العشرين.

السؤال المحفّز (2) - الحصّة (2)
النشاط التعلمي

الهدف هو بناء التفكير السّببيّ عند المتعلّمين من خلال تفاعلهم مع مختلف جوانب ووجوه المقاومة والصّمود التي مارسها الفلسطينيّون.

النّشاط (2) - استخدام بطاقات لتحديد مظاهر المقاومة الفلسطينيّة

1. تقديم وربط: (5 دقائق)

- تتمّ استعادة سؤال التحقيق «لماذا أصبحت فلسطين قضيّة؟» وربطه بمفهوم السببيّة.
- يتمّ التذكير بالمعلومات التي قدّمها الفيديو في النشاط الأوّل وتثبيتها من خلال دردشة سريعة.

2. تشكيل المجموعات: (10 دقائق)

- يتم تشكيل مجموعات كلًّا من 4 – 5 تلاميذ ويتمّ تحفيزهم من خلال سؤال التحفيز (2) «كيف دافع الفلسطينيّون عن أرضهم وهويّتهم؟» وربطه بسؤال التحقيق «لماذا أصبحت فلسطين قضيّة؟»
- تُعطى كلّ المجموعات رزمة البطاقات (المستند رقم 2). وفي حال كان التعليم عن بعد، توضع البطاقات بشكل صور على ملفّ تتمّ مشاركته مع التلاميذ.
- يُطلب من المجموعات تحديد الناطق باسمها، وميسّر النقاش داخلها، والمقرّر الذي يتولّى التدوين. يحرص المعلّم/ة على أن يُمارس كلّ من الميسّر والمقرّر دوره/ها خلال العمل فيذكّرهم بها.

3. بناء التفكير السببي:

أ. تحديد الصلة بالسؤال: (45 دقيقة)

- تعطى كلّ مجموعة ورقة بيضاء كبيرة ويطلب منهم كتابة السؤال «لماذا أصبحت فلسطين قضيّة؟» بخط كبير في أعلاها.
- تعطى المجموعات وقتًا لقراءة البطاقات والتفكير بمدى صلتها بالسؤال.
- بعد انتهاء الوقت المحدّد، يطلب منهم وضع البطاقات ذات الصلة الكبيرة بالسؤال قربه والأقل صلة أبعد عنه. وإن وجدت المجموعة أنّ بطاقة ما لا صلة لها بالسؤال يمكنها استبعادها.

- المشاركة:

يتولّى الناطق في كلّ فريق مشاركة الأفكار التي توصّلت إليها مجموعته ردًّا على أسئلة يطرحها المعلّم/ة على مثال:

«ما البطاقات الأبعد عن السؤال بالنسبة لكم؟ لماذا؟»

«ما البطاقة التي اختلفتم عليها؟ وأين وضعتموها في النهاية؟ لماذا؟»

«ما البطاقة التي لا زلتم غير متأكدين منها؟»

الحصّة (3)

ب. ترتيب وفق الأهميّة: (20 دقيقة)

- تبقى البطاقات مع المجموعات.

- يُطلب منهم هنا أن يعيدوا قراءتها وأخذ قرار حول أهميّة كلّ بطاقة بالنسبة لموضوع السؤال وترتيب البطاقات على سلّم بحيث تكون الأعلى هي الأكثر أهميّة والأدنى الأقلّ أهميّة.

- يتمّ التشديد أنّه لا توجد إجابة «صح» إنّما الترتيب هو مُلك المجموعة وثمرة تفكيرها، لكن المهمّ أن تكون قادرة على تقديم حجج تدعم خياراتها.

- المشاركة: تشارك المجموعات عملها وتدافع عنه في وجه أسئلة على مثال «ما البطاقة التي اعتبرتم أنّها الأكثر مساهمة في جعل فلسطين قضيّة؟ ولماذا؟» «ما التي اعتبرتم أنّها الأقل مساهمة؟ ولماذا؟»

يحرص المعلّم/ة على قبول إجاباتهم أو متابعة الأسئلة لحثّهم على إعادة التفكير.

ج. التصنيف: (15 دقيقة)

- يُطلب هنا من الفرق تصنيف البطاقات إلى مجموعات ولا يتمّ تحديد عددها، وإعطاء كلّ مجموعة منها عنوانًا (على سبيل المثال: مقاومة ثقافيّة، مقاومة عسكريّة...)

- المشاركة: تشارك كلّ مجموعة عملها من خلال الناطق/ة.

هنا أيضاً يحرص المعلّم على عدم رفض التصنيف ويَسعَى إلى حثّهم على التفكير بعملهم.

د. التوليف: (15 دقيقة)

- تُنظّم محادثة هادئة لجمع مختلف مظاهر المقاومة الفلسطينيّة ضدّ الصهاينة.

- يطرح المعلّم/ة سؤالًا للتفكّر

«أيّ أنواع أخرى من المقاومة ممكن استخدامها ضدّ العدو؟»

أو

«كيف يمكنكم أنتم كطلّاب مساندة هذه القضيّة؟»

- يدوّن على اللّوح الإجابات لتكوين فكرة متكاملة عن أنواع المقاومة.

المهمّة المنزليّة

قراءة المصادر (رقم 3 – 4 – 5 – 6)

السؤال المحفّز (3) - الحصّة (4)

النشاط التعلمي

الهدف هو بناء القدرة على تحليل المصادر وما تخبرنا إيّاه حول حالة الشتات التي عانى ولا يزال يعاني منها الفلسطينيّون.

النّشاط (3) - تحليل نصوص تاريخيّة (40 دقيقة)

- يتمّ تشكيل 4 مجموعات ويُحدّد لكلّ مجموعة واحد من المستندات المقرّرة (مستند رقم 3 – 4 – 5 – 6)

- يطلب من المجموعة أن تقرأ المستند من جديد بتمعّن، ثم يتم تخصيص بضع دقائق للدردشة حوله بين الأعضاء. ويطلب المعلّم/ة من كلّ تلميذ أن يتأكّد من أنّه دوّن كلّ المعلومات الأساسيّة وأن يكون جاهزًا لمشاركتها مع المجموعات الأخرى.

- تشكيل مجموعات جديدة (jigsaw): يشكّل المعلّم/ة مجموعات جديدة يضمّ كلّ منها 4 أعضاء، كل واحد منهم قرأ مصدرًا مختلفًا.

- يطلب من المجموعات أولًا تبادل المعلومات التي جمعها كلّ من أعضائها من المستند الذي قرأه.

- توزّع المهام عليهم:

تعطى كلّ مجموعة موضوعًا. يمكن أن يستخدم المعلّم/ة القرعة لتوزيع الخيارات التالية:

المجموعة أ: الأثر النفسيّ على الفلسطينيّين

المجموعة ب: الأثر الاقتصاديّ

المجموعة ت: الأثر الاجتماعيّ والعائليّ

المجموعة ث: الأثر السياسيّ

على المجموعة توصيف الأثـر بالاعتماد على ما ورد في المصادر الأربعة.

- يمكن لهم استخدام الكاريكاتير أو الرسم أو الشعر أو الأغنية أو جمل نثريّة معبّرة للتعبير عن الأثر المحدّد لهم.

- عند انتهاء الوقت المحدّد، يتولّى كلّ فريق تعليق نتاجه على الجدار والوقوف بقربه. عند إعطاء إشارة من قبل المعلّم/ة ينتقل كل فريق لتفحّص نتاج غيره ووضع تغذية راجعة إيجابيّة (راجع جعبة المعلّم ص 53) تحته باستخدام بطاقة لاصقة.

النشاط (4) - استخلاص وتأمّل (5 دقائق)

إلى أيّ مدى ساعدتك الأنشطة للإجابة عن سؤال «ماذا أريد أن أعرف؟ الذي طرحته على نفسك في الحصّة الأولى؟»

المهمّة المنزليّة

الرجاء الاطّلاع على المهمّة في قسم التقييم النهائي للوحدة.

نشاط للتقييم النهائي:

كتابة مقالة توضّح من خلالها لما وكيف أصبحت فلسطين قضيّة.

تأكّد/ي من أنّ:

- المقالة من 3 فقرات (مقدّمة – صلب الموضوع – الخاتمة).
- اللّغة سليمة والأسلوب علميّ.
- تمّ استخدام أفعال تبرز السّببيّة على مثال: أدّى ذلك إلى، ازداد، أشعل، سبّب، أثار، سرّع، عمّق...
- المقالة مكتوبة بخط واضح ومرتّب.
- المقالة تجيب عن السّؤال بوضوح وهي مثبتة بحجج منطقيّة ومستندة إلى المصادر التي توفّرت لكم خلال الوحدة.

السؤال المحفز 1

لماذا أصبح اليهود خطراً على فلسطين؟

النشاط 1

المستند 1

المصدر: النكبة - الجزء الأول «خيوط المؤامرة»، الجزيرة
https://www.youtube.com/watch?v=hxxP9NZsHEc

المقاطع المحدّدة:

2:20 – 3:41 (تشجيع بريطانيا للهجرة اليهوديّة إلى فلسطين والتدخّل في الدولة العثمانيّة)

3:53-6:04 (الحركة الصهيونيّة)

6:50-11:04 (السّياسة البريطانيّة في فلسطين)

11:21-13 (أهميّة موقع فلسطين الاستراتيجي، توصيات صموئيل واتفاقية سايكس -بيكو)

14:50 – 15:30 (احتلال بريطانيا لفلسطين)

16:28 - 18 (توصيات لجنة كينغ-غرين)

21 – 22:52 (تطبيق الانتداب البريطاني ووضع قوانين في فلسطين لتسهيل إنشاء وطن قومي يهودي)

23:10-23:31 (تسهيل بريطانيا لهجرة اكبر عدد لليهود)

24:28-25:50 (التظاهرات الفلسطينيّة ودور الدبلوماسيّة الفلسطينيّة)

26:36-27:32 (الامتيازات والصلاحيات التي منحت للقيادة الصهيونيّة في فلسطين)

29:22-30:56 (ثورة براق الشعبية، معاقبة الثّوار بالإعدام ووصيّة المعدمين)

السؤال المحفز 2

كيف دافع الفلسطينيّون عن أرضهم؟

النشاط 2

كان الإرهاب النفسيّ سلاحًا فتاكًا آخر من أسلحة التطهير العرقي، حيث نشر الصهاينة تسجيلات صوتيّة من مكبّرات الصوت تطلق إنذارات تحذيريّة للباقين من أنّهم سيلاقون مصير دير ياسين. راح ضحيّة المذبحة (1948) مئات القتلى من الأطفال وكبار السن والنساء والشّباب، وقد تسبّبت بحالة رعب ساهمت في هجرة الفلسطينيّين إلى مناطق أُخرى من فلسطين والبلدان العربيّة المجاورة.

انتفض الفلسطينيّون ضد سياسة تهويد فلسطين منذ 1918 وحتى اليوم. وكانت مقاومتهم شعبيّة، مدنيّة، عسكريّة ودبلوماسيّة. من أبرز التحرّكات ثورة 1936 وإعلان الإضراب العام الكبير، وخلايا «الكف الأخضر» بقيادة الشيخ عز الدين القسام في 1935، ومن ثمّ ثورة الحجارة في الثمانينات، وانتفاضة الأقصى في التسعينات.

كان على المثقفين الفلسطينيّين أن يبدعوا فكرًا وأدبًا وفنًا سبيلًا إلى تعميق الوعيّ وترسيخ الهويّة الفلسطينيّة وتحصين الذاكرة وكتابة التاريخ والحفاظ على التراث وإيصال الصوت الفلسطيني إلى العالم فالصهاينة نهبوا بيوتهم وممتلكاتهم وكتبهم ومكتباتهم وصورهم وآلاتهم وأسطواناتهم الموسيقيّة، ودمرّوا مؤسّساتهم الثقافية، ومراكز أبحاثهم، واستولوا على أرشيفاتهم ووثائقهم، واغتالوا مثقفيهم.

سعت العائلات الفلسطينيّة لتربية أولادها على حبّ فلسطين والتمسّك بجذورهم وبحلم العودة، وبُذلت جهود جبّارة لتعريفهم على تاريخها وجغرافيّتها وثقافتها وتراثها. حاول الآباء والأمهّات تعزيز الانتماء إلى فلسطين عند أطفالهم حتى في الأجيال التي ولدت في بلدان الشتات الفلسطينيّ. وتعتبر النساء الفلسطينيّات في مخيّمات الشتات أنّ الحفاظ على التراث والتمسّك بالتقاليد هو نوعٌ من أنواع مقاومة الاحتلال لذلك تَقُمن بتطوير التطريز الفلسطيني، الذي حاول الصهاينة أن يلصقوه بهويتهم، بطريقة عصريّة وتَسعين إلى نشره كعنصر من عناصر الثقافة الفلسطينيّة.

المستند 2

تكرّرت الحروب العربية – الإسرائيليّة، وفي حزيران 1967 شنّت إسرائيل حربًا على 3 دول عربيّة هي مصر وسوريا والأردن ساندتها 6 دول عربيّة أخرى أدّت إلى تهجير أكثر من أربعمئة ألف فلسطينيّ من الضّفة الغربيّة وقطاع غزّة والمناطق الواقعة على ضفاف السويس ومن الجولان وخسارة العرب حوالى 70 ألف كلم2 من أراضي فلسطين، والتي تمارس فيها إسرائيل سياسة قمع وتمييز مُمَأسَس وانتهاكات لحقوق الفلسطينيين الذين ارتكبت جرائم حرب بحقهم وعانوا من سياسات التمييز العنصريّ.

في 1987، أطلق دهس سائق شاحنة إسرائيليّ مجموعة من العمّال الفلسطينيّين الشرارة الأولى لانتفاضة الحجارة التي اندلعت في كلّ الأراضي والمخيّمات الفلسطينيّة، والتي زلزلت الاحتلال الإسرائيليّ فتعامل معها بقسوة كبيرة جعلت آثارها تتجاوز حدود فلسطين حيث انكشفت أساليب إسرائيل القمعيّة.

في 1964، تشكّلت منظّمة التحرير الفلسطينيّة التي قادت الكفاح المسلّح لتحرير الأرض فقامت بعمليّات عسكريّة في الداخل الفلسطينيّ كما في دول عربيّة وأجنبيّة عديدة. كما مثّلت الفلسطينيّين في المحافل الدوليّة. وفي عام 1988 وبعد نضال طويل، تبّنت منظمة التحرير رسميًا خيار الدولتين، لكن هذا القرار ساهم في انقسام الفلسطينيّين فيما بينهم.

على الرغم من تحرّك الجيوش العربية رفضًا لقرار إعلان الدولة العبريّة في أيّار 1948، نجح اليهود في السّيطرة على معظم أراضي فلسطين ما عدا الضفّة الغربية لنهر الأردن والقدس الشرقيّة ونزح حوالى ثلاثة أرباع المليون فلسطيني من ديارهم إلى دول الجوار.

تُعتبر «حركة مقاطعة إسرائيل» بنظر العدو من أكبر المخاطر الاستراتيجيّة عليه. وهي حركة فلسطينيّة المنشأ عالميّة الامتداد تسعى إلى توسيع مقاطعة إسرائيل وسحب الاستثمارات منها وفرض العقوبات عليها، وهي حركة مقاومة للاحتلال والاستعمار الاستيطاني المفروض على فلسطين منذ 1948 تهدف إلى تحقيق الحريّة والعدالة والمساواة في فلسطين وصولًا إلى حق تقرير المصير لكلّ الشعب الفلسطينيّ.

قاوم الفلسطينيّون طمس هويتهم وتاريخهم وثقافتهم من خلال الأدب والرواية والقصّة والشعر، وسعوا من خلالها إلى تعزيز حبّ الوطن والتمسّك بالأرض والحثّ على الصمود وعدم التنازل والنضال ومقاومة المحتل. كما استخدموا الموسيقى والغناء والزغاريد والعتابا التي دعت للمقاومة والصمود، ومنها ما لُحّنَ لانتفاضة الحجارة ومنها ما لُحّنَ للمقاومة المسلّحة والسلميّة وحق اللاجئين في العودة، ومنها ما يحثّ على الصمود في سجون الاحتلال وعدم الاعتراف خلال عمليّة التحقيق والتعذيب.

تأسّست فرقة الفنون الشعبيّة عام 1979. وكان أوّل أعمالها لوحة راقصة مُغنّاة بعنوان «مرج ابن عامر». كان كاتب العمل وسيم الكردي سجينًا في معتقل جنيد وذلك عام 1987، فهرّب القصائد إلى سهيل خوري الذي كان سجينًا بدوره في معتقل سجن مجدو. انتقلت الكلمات بعد ذلك إلى مصمّم الرقص الذي كان سجينًا في معتقل أنصار 3 في النقب. هكذا تضافرت جهود السّجناء الثلاثة، وتمّ الانتهاء من إنتاج اللوحات المغنّاة الراقصة عام 1989.

تصاعدت عمليّات مهاجمة إسرائيل من قبل منظّمة التحرير الفلسطينيّة انطلاقًا من الأراضـي الأردنيّة وتكرّر خطف الطائرات من قبل الفدائيّين الفلسطينيّين ما أقحم الأردن في أزمات دوليّة، فوقعت في 1970 مصادمات بين قوات الأمن الأردنيّة والمجموعات الفلسطينيّة سقط على إثرها ما لا يقلّ عن 15 ألف قتيل فلسطينيّ وتم تشريد ما بين 50 إلى 100 ألف منهم.

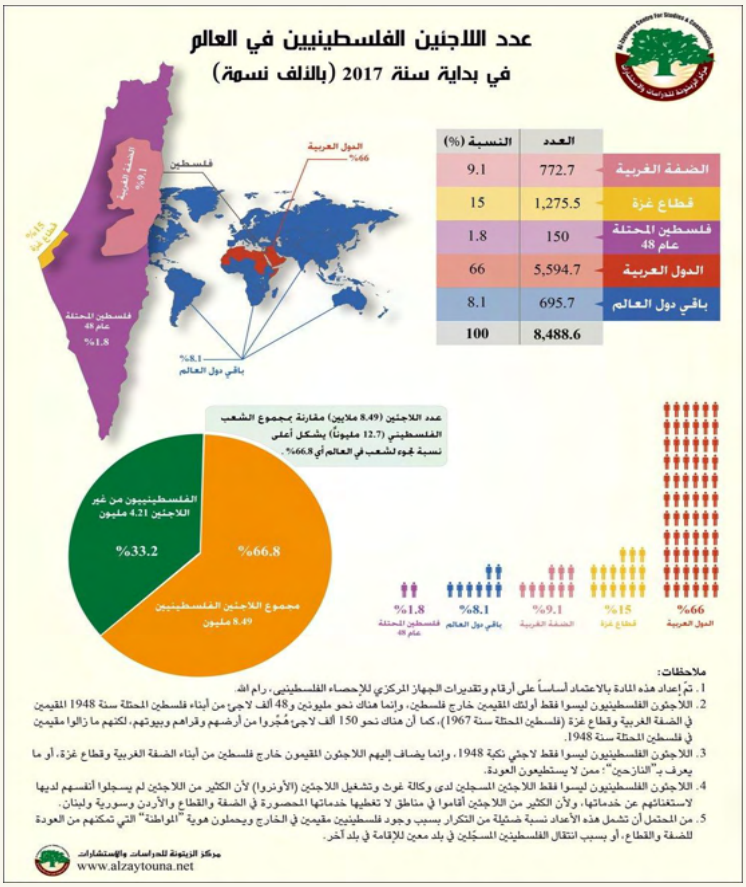
أصدرت الأمم المتّحدة بتاريخ 29 ت2 1947 قرارها بتبنّي خطّة تقسيم فلسطين إلى 3 كيانات جديدة: 1) دولة عربيّة تمثّل مساحتها حوالى 42.3% من فلسطين، 2) دولة يهوديّة تمّثل مساحتها حوالى 57.7% من فلسطين، 3) القدس وبيت لحم والأراضي المجاورة تحت وصاية دوليّة. قوبل القرار برفض عربيّ رسميّ وشعبيّ ومقاومة ضدّه.

السؤال المحفز 3

ماذا حل بالفلسطينيين بعد 1948؟

النشاط 3

المستند 3



حدثت مشكلة اللاجئين الفلسطينيّين كنتيجة مباشرة لإقامة الكيان الصهيونيّ في العام 1948 على أرض فلسطين حين نفذت العصابات الصهيونيّة ما بين الأعوام 1947-1950 المخطّط الشامل للترحيل والتطهير العرقي للفلسطينيّين وطردت أكثريّة الشعب الفلسطينيّ من ديارهم.

يعيش ثلث اللاجئين الفلسطينيّين المُسجّلين لدى الأونروا، ما يزيد عن 1,4 مليون لاجئ، في 58 مخيم معترف به للاجئين في كلّ من الأردن ولبنان وسوريا وقطاع غزة والضفة الغربيّة بما فيها القدس الشرقيّة. تعرّف الأونـروا اللاجئ الفلسطينيّ بأنّه كلّ شخص كانت فلسطين المكان الطبيعيّ لإقامته وفقد مسكنه وسبل عيشه جراء حرب 1948 ولجأ إلى أحد البلدان التي تقدّم الأونروا فيها خدماتها ويكون مسجلًا لديها. ووفقًا لتعريف الأونروا، فإنّ المخيم هو عبارة عن قطعة من الأرض تمّ وضعها تحت تصرف الوكالة من قبل الحكومة المُضيفة بهدف إسكان اللاجئين الفلسطينيين وبناء المنشآت للاعتناء بحاجاتهم. تشير إحصاءات وكالة غوث اللاجئين في 2020 أنّ عدد اللاجئين الفلسطينيّين المسجّلين لديها بلغ 5.7 ملايين لاجئ، وتظهر أرقام مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات (أنظر الإنفوغراف المُرفق) أنّ الأرقام أكثر بكثير وأنّ عدد اللاجئين بلغ في 2017 حوالى 8 ملايين ونصف لاجئ يتوزّعون على معظم قارات العالم.

ومع مطلع الخمسينات ومع تفاقم معاناة اللاجئين الفلسطينيين اقتصاديًا واجتماعيًا في البلدان العربيّة المجاورة لفلسطين، أخذ بعضهم يتّجه نحو مختلف دول العالم وخاصّة أوروبا والأمريكيّتين؛ بحثًا عن شروط أفضل للعيش الكريم. وضمن هذا السياق في الحديث عن «الشتات» الفلسطينيّ لا بدّ أن يستحضر المرء دولة تشيلي في أمريكا الجنوبيّة التي يوجد فيها فلسطينيّون يتجاوز عددهم أولئك الموجودين في مصر أو لبنان أو سوريا، فمن بين 10 ملايين فلسطينيّ في أنحاء العالم هناك مئات الآلاف يعيشون في أمريكا الجنوبية. وعلى الرغم من اندماج الكثيرين ممّن اتجهوا إلى المهاجر في مجتمعاتهم الجديدة، ومساهمتهم الفعّالة في إيقاع الحياة في تلك المجتمعات، اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا، إلا أنّهم لم يغفلوا قضيّتهم المصيريّة، ولم يفصحوا عن مشاعرهم الجياشة إزاء كلّ ما يتصل بفلسطين؛ فشكلوا تجمّعات باتت تعرف بـ«الجاليات الفلسطينيّة في الشتات»، انخرط أعضاؤها في أنشطة اجتماعيّة وثقافيّة وسياسيّة حثيثة ودوريّة، تهدف إلى صيانة الهويّة الوطنيّة للأجيال، وتعزيز الشعور بالانتماء إلى الوطن البعيد.

ساهم الكثير من فلسطينيّي الشتات في الحياة العامّة، دون أن يتخلوا عن هويّتهم، في الأكناف الجديدة، التي أمدّتهم بشروط ملائمة للعيش الكريم، فبرزت من بينهم أسماء لامعة في عديد من المجالات، كالطبّ وأبحاث الفضاء والفكر والفنون والاقتصاد (ومنهم المفكّر إدوارد سعيد، الشاعر محمود درويش، والرسّام الكاريكاتيري ناجي العلي) فتركوا بصمات مجيدة ومشهودة في سجلات تلك البلدان، وفي ذاكرة أبنائها.

المستند 4

لجأ إلى لبنان عدد كبير من الفلسطينيّين منذ نكبة 1948. وفي عام 1959، وبهدف متابعة أوضاع اللاجئين استُحدثت دائرة لإدارة شؤون اللاجئين الفلسطينيّين في وزارة الداخليّة اللبنانيّة للتنسيق مع الأونروا بشأن عمليّة تقديم المعونة والمساعدات لهم.

تأسّست منظّمة التحرير الفلسطينيّة عام 1964 بهدف تأسيس دولة فلسطينيّة مستقلّة، عن طريق الكفاح المسلّح. وفي العام 1969، وقع اتفاق القاهرة بين منظّمة التحرير الفلسطينيّة والحكومة اللبنانيّة وبموجبه منح حقّ العمل والإقامة والتنقّل للاجئين الفلسطينيّين المقيمين بلبنان.

تصادمت السلطات الأردنيّة ومنظّمة التحرير فيما عُرف بأيلول الأسود العام 1970 ولاحقا انتقلت منظّمة التحرير إلى لبنان بعد وساطة مصريّة بين الطرفين. وفي عام 1975، اندلعت الحرب الأهليّة اللبنانيّة وكانت المقاومة الفلسطينيّة طرفا عنيفًا في بعض جولاتها، وحوصرت المخيّمات وارتكبت مجازر بحق سكانها.

وبعد الاجتياح الإسرائيليّ للبنان في العام 1982، انسحبت منظّمة التحرير رسميًّا من لبنان وتمّ إغلاق مكتبها. وفي عام 1987، ألغت الدولة اللبنانيّة اتفاق القاهرة من جانب واحد دون أن تُحدّد أيّ إطار آخر بديل ينظّم العلاقة بين الجهتين. وقد أطلق هذا الأمر العنان للسياسات والقوانين والممارسات لعزل اللاجئين الفلسطينيّين وتهميشهم في لبنان. أصبح يُنظر إلى المخيّمات على أنها بؤر قابلة للانفجار في كلّ لحظة.

يوجد في الأراضي اللبنانيّة حاليًّا 12 مخيّمًا فلسطينيًّا هي: الميّة وميّة، والبصّ، وبرج الشمالي، والرشيديّة، وشاتيلا، ومار الياس، وبرج البراجنة، وعين الحلوة، ونهر البارد، والبداوي، ويفل، وضبية تشرف الأونروا عليها. ويوجد إلى جانب المخيّمات الرسميّة تجمّعات سكنيّة منتشرة في عدد من المناطق اللبنانيّة.

أوجـدت القوانين والمراسيم الـوزاريّـة اللبنانيّة سلسلة من العوائق القانونيّة والمؤسسيّة التي تحرم الفلسطينيّين من حقّهم في العمل والضمان الاجتماعيّ والانتساب للنقابات العماليّة اللبنانيّة. كما أنّهم ممنوعون من ممارسة ما ينوف عن 20 مهنة مختلفة منها الطبّ والمحاماة والهندسة والصيدلة. حيث يشترط لممارسة تلك المهن الانتساب إلى النقابات الخاصّة بها.

مشهد من مخيّم للاجئين الفلسطينيّين في لبنان

المستند 5

في 13 أيلول 1993، وقّع الرئيس الفلسطينيّ ياسر عرفات ورئيس الوزراء الإسرائيلي إسحق رابين اتفاق تشكيل «سلطة حكم ذاتي فلسطيني انتقاليّ» والمعروف بـ «اتفاق أوسلو»، والذي مهّد لمرحلة جديدة من تاريخ القضيّة الفلسطينيّة. أمَلَت حينها منظّمة التحرير أن يكون الاتفاق بداية الطريق لإقامة الدولة الفلسطينيّة، لكنّها لم تقم، وما كان تحت سيطرة السلطة من أراضٍ بعد الاتفاق، أعادت إسرائيل احتلاله بعد أقلّ من 8 سنوات.

شكّل الاتفاق اعترافًا من قبل الفريقين بمبدأ الدولتين على أرض فلسطين، لكنّ المفاوضات بعد أوسلو طالت ولم ينسحب الإسرائيليّون من الأرض الفلسطينيّة التي يفترض أن تقوم عليها دولتهم، ولم يُحرز الفلسطينيّون إلا سلطة في مناطق محددّة تشبه اتحاد بلديّات تخضع بالكامل للصهاينة. دفعت الانتهاكات الصهيونيّة لمقرّرات أوسلو الفلسطينيّين للانتفاض فحصلت ما يُعرف بالانتفاضة الثانية عام 2000.

حملت اتفاقية أوسلو في طيّاتها بذور الانقسام، فقد نصّت على أنّ «الوقت قد حان لإنهاء عقود من المواجهة والنزاع، والاعتراف بحقوقهما (الفلسطينيّين والإسرائيليّين) المشروعة والسياسيّة المتبادلة». في الوقت الذي حصلت فيه إسرائيل على الاعتراف، فإنّ الاعتراف بالحقوق الفلسطينيّة لم يحدث ولم تقم الدولة الفلسطينيّة، ولم ينتهِ الصراع.

وفيما عدا حركة فتح، التي كانت تشكّل عصب منظّمة التحرير الموقّعة على الاتفاق، برزت أطراف فلسطينيّة أخرى لم تعترف بالاتفاقية، وترفض الاعتراف بإسرائيل، بل وتنتهج الكفاح المسلّح لتحرير فلسطين، وأكبرها حركتا حماس والجهاد الإسلامي. ولا تزال إسرائيل تجد الذرائع لدخول أيّة منطقة فلسطينيّة بحجة حماية أمنها كما حدث في اجتياح المناطق التي تسيطر عليها السلطة الفلسطينيّة بالضّفة عام 2002.

ياسر عرفات واسحق رابين يتصافحان برعاية الرئيس الأميركي بيل كلينتون

رغم كل صنوف القهر والتعذيب، ورغم الحصار تلو الحصار ومنع التجوّل تلو المنع، واقتلاع آلاف أشجار الزيتون التي أصبحت إرهابا بنظر الصهيونيّ لأنها تجذّر الفلسطيني في أرضه، ورغم ألوف المعتقلين أفواجًا أفواجًا، تستمر مقاومة الشعب الفلسطينيّ، رغم كلّ أنواع الضغوطات الأجنبيّة والأميركيّة منها والغربيّة وحتى العربيّة بكل أسف.

وقد أثارت انتفاضات الأقصى، الأولى والثانيّة والثالثة، الرأي العام العربيّ فراح يعلن تأييده لها للتعبير عن نقمته وغضبه بالتظاهرات التي عمّت كل مدينة عربيّة، وتكرّرت يومًا بعد يوم، وشارك فيها مواطنون بلغ عددهم أكثر من مليونين، وتجاوبت هيئات المجتمع المدنيّ في مقاطعة البضائع والمنتجات الأميركيّة، واكتسبت التظاهرات طابعًا شموليًا امتدّ من المحيط (الأطلسي) إلى الخليج، وتحرّك الشارع الأجنبيّ وتحقّق نوع من التواصل العربيّ الغربيّ، وحدث ذلك بفضل التأييد الذي حظيت به القضية الفلسطينيّة في كلّ أنحاء العالم، ما يظهر وجود موضوعات إنسانيّة كفيلة بإثارة الوجدان العالميّ بين شعوب الأرض.

المستند 6

وتمخّض العقل الصهيونيّ العنصريّ في مواجهة الحق الفلسطينيّ عن إقامة جدار الفصل العنصريّ. هذا الجدار الهادف لابتلاع فلسطين وإخضاع الأمّة ككلّ، والذي هضم القدس وكثيرًا من الأراضي الخصبة والأحواض المائيّة، وقضى على خطوط الوحدة والتواصل بين المدن والقرى الفلسطينيّة، كما التهم المواقع الاستراتيجيّة، وشكل حاجزًا بين «الدولة الفلسطينيّة الموعودة» وبين كلّ من الأردن ومصر مُنهيًا بذلك أيّ إمكان للتواصل مع العمق الاستراتيجيّ العربيّ ما يجعل فلسطين مشلولة الإرادة فاقدة لشروط الحياة، مُمهّدًا بذلك لموجة تهجير فلسطينيّة قسريّة لأكثريّة سكانيّة فلسطينيّة حشرها العدو في دائرة ضيّقة بعدما سلب منها كلّ الثروات والقدرات والإمكانات الماديّة والمعنويّة.

يقع نحو 85 في المائة من مسار الجدار داخل الضّفة الغربيّة، وهو يفصل ويعزل 9.4 في المائة من أراضي الضّفة الغربيّة، بما فيها القدس الشرقيّة وما يسمى المنطقة الحرام. وتعاني الجماعات الفلسطينيّة المتأثرة بالجدار درجات متفاوتة من العزلة والقيود المفروضة على حريّة تنقلها. ويقتضي نظام التصاريح من الفلسطينيّين أن يطلبوا باستمرار تصاريح مؤقتة تسمح لهم بمواصلة الإقامة في مناطق سكنهم وقضاء شؤون حياتهم التي تستدعي دخول منطقة التماس أو الخروج منها. فلا بدّ من الحصول على إذن مسبق من السلطات الإسرائيليّة للوصول إلى الأراضي الزراعيّة الواقعة وراء البوابات الخاضعة للطرف الإسرائيليّ، أو للذهاب إلى العمل والعودة منه، أو الحصول على التعليم والخدمات الصحيّة وغيرها من الخدمات، أو زيارة الأقارب والأصدقاء، أو ترتيب زيارات الفلسطينيّين غير المقيمين للجماعات المقيمة. ويكلّف إجراء التصاريح هذا العديد من الفلسطينيّين مشقّة يوميّة.

على الرغم من خطورة هذا الفعل وآثاره الكارثيّة، فإنّ العدو لم ينجح في تحقيق أهدافه والقضاء على الانتفاضة واستئصال مقاومة الشعب الفلسطينيّ المجاهد، وخصوصًا مع ما أثاره موضوع الجدار من انتقادات وإدانات للكيان الصهيونيّ، توّجت بإصدار محكمة العدل الدوليّة قرارًا يحسم عدم شرعيّته من وجه نظر القانون الدوليّ، واعتبرته انتهاكًا للقانون الدوليّ وحقوق الإنسان في الإقامة والعمل والتنقل والملكيّة وطالبت الدولة الصهيونيّة بتفكيكه وإزالته وتعويض الفلسطينيّين بنسبة الأضرار التي لحقت بهم ولكن الصهاينة رفضوا هذا القرار ومضوا في بناء الجدار فاعتبرت المحكمة الدوليّة أنّ «إسرائيل» دولة منبوذة وخارجة عن القانون ومعتدية على الشعب الفلسطيني. وبالرغم من أنّ هذه المحكمة العليا لها سلطة معنويّة كبيرة، تبقى قراراتها غير ملزمة.

المراجع والمصادر

1. « أبرز الجدران والأسـوار في العالم»، الجدار العنصري الفاصل، قسم الأبحاث والتوثيق في مجلة تاريخ العرب والعالم، ص 94.
2. فضل الله، العلامّة محمّد حسين. المعركة الحقيقة، الجدار العنصري الفاصل، قسم الأبحاث والتوثيق في مجلة تاريخ العرب والعالم، ص 9 – 10.
3. شلق، الفضل، جدار الفصل ومغزاه، الجدار العنصري الفاصل، قسم الأبحاث والتوثيق في مجلة تاريخ العرب والعالم، ص 42.
4. إدّة، ميشال. فلسطين في ثورة يوليو نظرة مستقبلية في آفاق الصراع، فلسطين الانتفاضة المجيدة، قسم الأبحاث والتوثيق في مجلة تاريخ العرب والعالم، ص 13.
5. حنّا، إلياس. الانتفاضة بين السؤال والتساؤل، فلسطين الانتفاضة المجيدة، قسم الأبحاث والتوثيق في مجلة تاريخ العرب والعالم، ص 17.
6. مرهج، بشارة. جدار الفصل العنصري، الجدار العنصري الفاصل، قسم الأبحاث والتوثيق في مجلة تاريخ العرب والعالم، ص 39.
7. تقرير معلومات (10): الترانسفير (طرد الفلسطينيين) في الفكر والممارسات الإسرائيلية، مركز زيتونة للدراسات والاستشارات، ص 14.
8. زراقط، مهى. ورقة بحثيّة «المخيمّات الفلسطينية في لبنان بين الواقع والحلول»، مركز عصام فارس للشؤون الفلسطينية، ص 167-170.
9. موقع الأونروا للاجئين الفلسطينيّين، https://www.unrwa.org/ar
10. موقع بي بي سي «تشيلي: أكبر تجمع لفلسطيني الشتات خارج العالم»، https://www.bbc.com/arabic/world-41942890
11. موقع شبكة الجزيرة، «أعداد الفلسطينيين اللاجئين في الدول العربية والأجنبية»، https://www.aljazeera.net
12. فلسطينيّو الشتات، مركز المعلومات الوطني الفلسطيني، https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=5261
13. موقع الشبكة، شبكة السياسات الفلسطينيّة، https://al-shabaka.org/
14. موقع وكالة غوث اللاجئين، UNHCR، https://www.unhcr.org/
15. موقع الجزيرة «اللاجئون في لبنان: 12 مخيمًا وظروف قاسية»، https://www.aljazeera.net/2004/10/03
16. تقرير المقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان في الأراضـي الفلسطينية المحتلة منذ عام 1967، ريتشارد فولك، مجلس حقوق الإنسان، الدورة الخامسة والعشرون، البند 7 من جدول الأعمال «حالة حقوق الإنسان في فلسطين والأراضي العربية المحتلة الأخرى».
17. إنفوجراف: عدد اللاجئين الفلسطينيين في العالم في بداية سنة 2017، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، https://www.alzaytouna.net/2017/03/21/
18. دور الشتات الفلسطيني في عملية بناء المؤسسات الفلسطينية، موقع مبادرة الإصلاح العربي، https://www.arab-reform.net/ar/

الحرب الأهليّة
(1990-1975)

الصّف الثامن الأساسيّ

عنوان الوحدة:

الحرب الأهليّة 1975 - 1990

سؤال التحقيق:

من هم ضحايا الحرب الأهليّة في لبنان؟

المفهوم التاريخي:

التّنوّع

عدد الحصص المقترح:

4

السنة الدراسيّة:

الصّفّ الثامن الأساسيّ

أسئلة التحفيز:

تهدف الأسئلة المحفّزة إلى المساهمة بالمعرفة والرؤى لإشكاليّة البحث. تركز الأسئلة المحفّزة ما يوجد اتفاق عام حوله في التاريخ من أوصاف وتعريفات وعمليّات والتي ستساعد الطلاب على بناء تفسيرات تساعد في تقدّم التحقيق. عادة، هناك 3-4 أسئلة محفّزة داعمة لسؤال التحقيق.

الأنشطة التعلّميّة:

تصمّم الأنشطة التعليميّة بهدف مساعدة المتعلّم/ة على معالجة سؤال التحقيق. تُبنى هذه المهمّات بناءً على الأسئلة المحفّزة، وهي تتطوّر وتزداد صعوبة من نشاط إلى آخر بحيث تساعد المتعلّم/ة على التمرّس في استخدام المهارات واكتساب المحتوى اللازمَيْن للإجابة عن سؤال التحقيق. وتتضمّن مهمّات أدائيّة يتمّ نسجها على مدى التحقيق بحيث يكتسب المتعلّم/ة مهارات التقصّي، واستخدام الأدلّة، والتحليل، وبناء الحجج. هذه المهمّات تُوفّر للمعلّمين فرصًا عديدةً لتقييم مكتسبات المتعلّم/ة من حيث المهارات والمحتوى، وبذلك يكون لدى المعلّم/ة مجموعة من البيانات تساعد على اتخاذ القرارات التدريسيّة المناسبة.

الأهداف التعليميّة:

يكون المتعلّم/ة قادرًا/ة على:

1. إظهار التّشابه والاختلاف في معاناة الناس خلال الحرب.
2. تبيّن أنواع الضحايا في الحرب اللّبنانيّة.
3. ربط الماضي بالحاضر من خلال إظهار استمراريّة المعاناة.
4. التعرّف إلى مفهوم الضّحيّة.
5. أتخاذ موقف نقديّ (أو أخلاقيّ) من الحروب.

تأطير الموضوع:

شهد العالم في القرن العشرين الكثير من الحروب بين الدول أو القوميّات المختلفة أو الشعوب والعديد من الحروب الأهليّة بين أبناء الوطن الواحد، كما حصل في فنلندا وإسبانيا وإيرلندا الشماليّة وفيتنام وكوريا وسيريلنكا ويوغوسلافيا وغيرها من الدول.

لقد شهد لبنان حربًا أهليّة عنيفة بين عامي 1975 و1990 كان أثرها عميقًا وتَرْكتُها حتى اليوم كبيرة. لا يزال المؤرّخون ينظرون في تاريخ هذه الحرب وأسبابها حيث تداخلت العوامل الداخليّة بالعوامل الخارجيّة، وتباينت مصالح الأطـراف المُتقاتلة، وتدخّلت جهات خارجيّة كثيرة في الاقتتال تمويلًا وتسليحًا ودعمًا لطرف ما ضدّ طرف آخر.

أفرزت الحرب في تلك الفترة تقسيمًا جغرافيًّا ضمن البلد ذاتـه، وأوقـدت الفتن الطائفيّة والمذهبيّة والدينيّة، وتهدّمت البُنى التحتيّة، وعانى اللّبنانيّون خلالها من أقسى درجات العنف من قتل وخطف وقصف ومجازر وترهيب، وتراجع في نوعيّة الحياة وخسارة للممتلكات، ولقد أفرزت الحرب اللّبنانيّة ضحايا كثر.

فمن هم ضحايا الحرب في لبنان؟

سؤال محفّز (1)	سؤال محفّز (2)	سؤال محفّز (3)
ماذا تخبرنا قصص الأفراد عن الحرب في لبنان؟	**كيف تتشابه أو تتمايز معاناة الناس خلال الحرب؟**	**كيف نحدّد من هي الضحيّة؟**
(حصّة تعليميّة)	(حصّة تعليميّة)	(حصّتان تعليميّتان)

السؤال المحفّز (1) - الحصّة (1)
النشاط التعلمي

الهدف هو بناء فهم أعمق لمعاناة الناس خلال الحرب من خلال تجارب أفراد وبناء التعاطف مع الضحايا، وبدء تبيان الأثر السلبيّ للحرب على الناس.

أوّلًا - التمهيد: (5 دقائق)

- البدء بتأطير الموضوع مع التّلاميذ، وإظهار سؤال البحث على اللوح أو الشاشة "من هم ضحايا الحرب الأهليّة في لبنان؟»
- استدرار الأفكار شفهيًّا لتبيان أيّ معارف سابقة يحملها المتعلّمون معهم حول الموضوع وإثارة اهتمامهم به.

النشاط (1) - قضيّة نايفة النجّار (25-30 دقيقة)

يتمّ توزيع المستند1 "رسالة نايفة لابنها"

1. في التفاعل العاطفي (15 دقيقة)

- قـراءة المستند جهريًّا بالمداورة بحيث يطلب من أحدهم/إحداهنّ البدء بالقراءة ثمّ يُتابع متعلّماً/ة آخـر/ى، وهكذا. وإن كان التّعليم يجري عن بعد، تُعرض الرسالة على الشاشة ويُستخدم الأسلوب ذاته.
- الطلب من المتعلّمين كتابة كلمة واحـدة تعبّر عن شعورهم/نّ بعد قراءة الرّسالة، ولصق الكلمات قريبة من بعضها البعض على الحائط. وإن كان التّعليم عن بعد، يمكن استخدام خانة المحادثة (chat) لوضع كلماتهم.
- يمرّ المعلّم على بعض الكلمات فيقرأها دون التعليق عليها وينطلق من التعبير عن المشاعر لقراءة دقيقة للمستند.

2. في تحليل المستند (20 دقيقة)

- الطلب منهم قراءة الرسالة إفراديًّا وتحديد ما تعرّضت له «نايفة» وابنها.
- يُشارك الطّلاب إجاباتهم الّتي يتمّ تدوينها على اللّوح. مثلًا: خطف – خوف – انهيار نفسيّ – تعذيب ...
- يُطلب منهم التّفكير بالسّؤال التّاليّ "من هي الضحيّة في هذه القضيّة؟" والإجابة إفراديًّا باستخدام جملة تبدأ بـ"برأيي الضحيّة في هذه القضيّة هي .... لأنّ....."
- مُشاركة شفهيّة لتعابير المتعلّمين (ممكن أخذ البعض منها لإبـراز تنوّعها) ثمّ يُطلب منهم تعليقها على الجدار قرب الكلمات الّتي كانوا قد علّقوها سابقًا. وإن كان التّعليم عن بعد، يتمّ تدوينها وعرضها على الشاشة.

توضيح المهمّة المنزليّة (10 دقائق)

مشاهدة الفيلم الوثائقيّ "بدنا نعرف" لكارول منصور (يوضع في ملفّ إلكتروني خاصّ بالصّفّ). وكتابة مقالة قصيرة تجيب عن الآتيّ:

- من هم الضّحايا في هذا الوثائقيّ؟ كيف تضرّروا؟
- إختر شخصيّة واحدة ظهرت في الفيلم وأظهر المعاناة التي فرضتها الحرب عليها.
- أظهر لنا، لماذا اخترتَ هذه الشّخصيّة كضحيّة من ضحايا الحرب؟

السؤال المحفّز (2) - الحصّة (2)
النشاط التعلمي

الهدف هو تبيّن التّشابه والاختلاف بين الضحايا وتقدير حجم المعاناة التي مرّ بها الناس خلال الحرب وربط الحاضر بالماضي من خلال دراسة أكثر من حالة.

النّشاط (2): استخدام مستند - فيلم وثائقيّ (30 دقيقة)

1. المشاركة (5 دقائق)

تنظيم مناقشة سريعة حول المهمّة المنزليّة التي قام بها التّلاميذ:

- يشارك كلّ تلميذ/ة «الشّخصيّة» التي اختارها/تها من الفيلم (المستند 2)، ويتمّ التعريف بها وتبرير خيارهم بإعطاء حجتين على الأقل.
- أخذ عدد من الإجابات كاف للإحاطة بمعظم الأفكار.

2. التفكير على مستوى أعلى (18 دقيقة)

- تشكيل مجموعات كلّ من 3-4 متعلّمين.
- طرح السّؤال التاليّ «ما الذي يجمع بين الضّحايا الذين تعرّفنا عليهم (4 من الفيلم ومن المستند1)؟ ما الذي يميّزهم؟»
- الطلب منهم التّفكير ضمن المجموعة واستخدام رسم فنّي للإجابة عن السؤال.
- يحدّد لهم الوقت.

3. المشاركة والتّغذية الرّاجعة الإيجابيّة (تقنيّة الغاليري) (7 دقائق) (راجع جعبة المعلّم ص 53)

- الطلب من المجموعات تعليق الرسوم بعيدة عن بعضها على جدران غرفة الصّف.
- يطلب من كلّ مجموعة الوقوف قرب عملها، ثمّ يبدأ مسار التّغذية الراجعة، فتتحرّك المجموعات لتطّلع على أعمال المجموعات الأخرى، وتترك لها "تغذية راجعة إيجابيّة" على الشكل التاليّ «ما أعجبنا في عملكم هو ...».
- يُجـرى نقاش سريع للتفكّر بما جـرى حتى الآن ورأي التلاميذ به، وكيف وجدوا تجربة التّغذية الرّاجعة الإيجابيّة (التفكّر في التعلّم)

النّشاط (3): المهمّة الأدائيّة "أشارك في تأريخ الحرب اللبنانيّة» (10 دقائق)

1. توضيح المهمّة

- يـوزّع المعلّم المهمّة الأدائيّـة ويعطي التلاميذ وقتًا لقراءتها.
- يسألهم: "ما هي المهمّة المعطاة لكم؟" ويبدأ بأخذ الإجابات وتدوينها على اللوح (أو الشاشة) في رسم توضيحيّ يُظهر كلّ النقاط المطلوبة.(عودة إلى حقيبة المتعلّم).

المهمّة تقضي بإجراء مقابلة قصيرة مع شخص عايش الحرب اللّبنانيّة (أحد الأقارب، الجيران، أحد المدرّسين في المدرسة).

- ترك الخيار للمتعلّمين بأن تكون المقابلة مكتوبة (لا تتعدى الصفحتين)، أو مسموعة أو مرئيّة (لا تتعدّى 3 دقائق).
- إنجاز العمل في فريق من اثنين.
- ممكن للمقابلة أن تجرى وجاهيًّا أو عن بعد.
- المقابلة تحترم أسس مقابلات التاريخ الشفهيّ.
- موضوع المُقابلة هو ضحيّة من ضحايا الحرب الأهليّة: معاناتها، استمراريّتها، صمودها...
- المقابلة تركّز على تجربة الضحيّة من دون التطرّق ألى أراء سياسيّة، حزبيّة أو طائفيّة.

2. الإلتفات إلى مهارات المتعلّمين

- يسأل المعلّم عن مهاراتهم في التسجيل الصوتيّ أو التصوير ويؤكّد لهم أنّ المقابلة مُمكن تقديمها خطيًّا وفقاً لخياراتهم/ن.
- يسألهم عن الجوانب التقنيّة التي لحظوها في فليم «بدنا نعرف" من حيث الصورة، الإضاءة، الصّوت، المعلومات عن الراويّ/ية.. ويتحدّث معهم عن أهميّتها.

النّشاط (4): مدخل إلى مقابلات التاريخ الشفهيّ (10 دقائق)

- يُوضّح المعلّم/ة تقنيّة التاريخ الشفهيّ وأهمّيتها في إدخال التاريخ الإنسانيّ إلى تأريخ مراحل مهمّة. (يُرجى العودة إلى حقيبة المتعلّم للاطّلاع على أوراق عمل الطلاب، وعلى جعبة المعلّم لمراجعة مجموعة أدوات التاريخ الشفوي ص 54-55).
- تتمّ مشاركة المتعلّمين بخصائص مقابلة التاريخ الشفهيّ والتي تتضمّن:
  - تبدأ بوضع سؤال بحثيّ: "ما الذي أريد أن أعرفه؟"
  - تدور حول تجربة راوٍ/ راوية.
  - يتمّ طلب الموافقة من قبل الراويّ/ية على تسجيلها أو تصويرها مُسبقًا.
  - تبدأ بمعلومات عن الموضوع، اسم الراويّ/ة (إن وافق على مشاركته)، معلومات عنه، تاريخ المقابلة.
  - تكون الأسئلة فيها مفتوحة (يتمّ إعطاء أمثلة عن أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة).
  - قد يتمّ الاستعانة بأسئلة صغيرة لتركيز إجابة الراوي/ة على السؤال.
  - تتطلّب الإصغاء من قبل المُحاوِر والتعاطُف مع الراوي/ة دون إبداء رأي
- يجيب المعلّم /ة عن أسئلة المتعلّمين حول ما تمّ تقديمه.

المهمّة المنزليّة

- البحث عن راوٍ/ية عاش تجربة الحرب الأهليّة .
- جمع معلومات عنه/ها تظهر أنّه/ها مناسب/ة لموضوع البحث.
- كتابة سؤالين أو ثلاثة تتمّ الإضاءة من خلالهما على تجربة ضحيّة من ضحايا الحرب.

السؤال المحفّز (3) - الحصّة (3)

النشاط التعلمي

الهدف بناء مهارات التاريخ الشفهيّ كخطوة نحو المساهمة في تغذية الرواية التاريخيّة. كما تهدف هذه الأنشطة إلى تعزيز الفهم لمفهوم الضّحيّة وإظهار خطر الحروب على جميع الناس، وتقدير صمود الناس وتعلّقهم بالحياة على الرغم ممّا تفرضه الحرب عليهم.

النّشاط (5): تعزيز مهارات المؤرّخ: تحدّي التّعميمات (20 دقيقة)

- يبقى المتعلّمون ضمن المجموعات التي تمّ تشكيلها في الحصّة السابقة.
- يُقدّم المعلّم/ة للنّشاط بربط «التعميم» بعمل المؤرّخ، وأنّ التلاميذ تمامًا كالمؤرّخين سيعملون على التّعميمات.
- يوزّع على المتعلّمين عددًا من الجمل القصيرة الّتي تحاكي التّعميمات المتعارف عليها في مجتمعنا، ثمّ نطلب منهم أن يقوموا بتحدّيها. مثلًا: ضحايا الحرب هم القتلى والجرحى/ الحرب الأهليّة تصيب الناس المشاركين فيها/ القتلى هم ضحايا الحرب/ المقاتلون ليسوا ضحايا/ التجّار خلال الحرب ضحايا...
- يقوم التلاميذ بـ"تحدّي" التعميمات* أو جعلها أكثر دقّة. (لمعرفة تسيير هذا النّشاط، الرجاء العودة إلى جعبة المعلّم/ ة ص 51-52)
- يحاول المعلّم أن يضع مع المتعلّمين لائحة بالمعايير التي تساهم في تعريف الضحيّة للوصول إلى مناقشات نقديّة حول أسئلة على مثال: هل عناصر وقادة الميليشيات ضحايا؟ هل مموّلو الحرب ضحايا؟ هل تجار السلاح ضحايا؟ الهدف هنا إظهار الرماديّة في تعريف الضحيّة وأنّ تحديد من هو ضحيّة ومن هو معتدٍ أمرٌ صعب وحسّاس.

النّشاط (6): استخدام مستندات متنوّعة (20 دقيقة)

- يبقى المتعلّمون ضمن مجموعاتهم.
- يوزّع عليهم عددًا من المستندات (رقم 3 – 7) ومنها صور/ إحصاءات / رسوم بيانيّة/ ...) تُظهر أنواع الضّحايا. من المقترح إعطاء كلّ مجموعة اثنين فقط وتنويعها فيما بينهم.

1. تحليل المستندات (7 دقائق)

- يبدأ المعلّم/ة بالسّؤال التاليّ:
"ما أنواع الضحايا التي ظهرت في مجموعة المستندات الجديدة؟"
- يتم وضع لائحة بها.
- يظهر المعلّم على اللوح أو الشاشة «سلّم درجات الإقناع» (العودة إلى جعبة المعلّم لمعرفة ما هو هذا السلّم ص 51).
- على كلّ مجموعة :
  - استخدام درجة من درجات الإقناع لتكوين رأي يظهر كيف تنوّع تأثير الحرب على الناس.
  - كتابة الجملة بخط عريض على ورقة (أو في خانة المناقشة Chat إذا كان التّعليم عن بعد).

2. المشاركة (8 دقائق)

- كلّ مجموعة تختار ناطقًا باسمها.
- الناطق يعرض عمل مجموعته.
- يسأل المعلّم/ة المجموعات الأخرى إن كان عندهم رأي آخر يتحدّى الفكرة المقدّمة من قبل المجموعة. التحدّي هنا يعني «تحسين الجملة» لتكون أكثر دقّة.

النّشاط (7): متابعة العمل على المهمّة الأدائيّة "أشارك في تأريخ الحرب اللبنانيّة» (10 دقائق)

- يشارك المتعلّمون مجموع الصف بالأسئلة التي وضعوها ومواصفات الراويّ الذي اختاروه.
- يجيب المعلّم عن أيّ تساؤلات لا تزال عالقة عندهم.

المهمّة المنزليّة:

إجراء المقابلة وإرسال الفيديو أو التّسجيل الصّوتيّ أو نصّ المقابلة الخطيّ من خلال إيميل أو عبر تحميله على ملف الصّف عبر المنصّة التي تستخدمها المدرسة.

الحصّة (4)

النّشاط (8): مشاركة تجربة المقابلات (30 دقيقة)

- يبقى المتعلّمون في المجموعات ذاتها.
- يتبادلون التّجربة ضمن المجموعة. السؤال المحوري هو:
  "ما الأمر الذي تعلّمته/ أو فاجأني من خلال المقابلة؟» (5 دقائق)
- يتّفقون (بالتصويت أو الإجماع) على تقديم واحدة من المقابلات التي أجراها أعضاء المجموعة. (15 دقيقة)
- يتمّ عرض الأعمال التي تمّ اختيارها.

النّشاط (9): استخلاص مفهوم الضحيّة (20 دقيقة)

- يفتح المعلّم/ة بسؤال:
  "بناء لما اكتسبتموه حتى الآن كيف يمكننا تعريف الضحيّة؟»
- يتم استدرار الأفكار وتدوينها على اللّوح أو الشّاشة.
- يُيسّر المعلّم/ ة مناقشة للوصول إلى تعريف مشترك لمفهوم الضحيّة.
- يُبرز لهم على الشاشة أو يوزّع عليهم المستند 8 الّذي يُظهر تعريف الضحيّة كما ورد في المواثيق الدوليّة.
- يسألهم: "ما الجديد الذي تضيفه هذه المصادر؟" ويأخذ بعضًا من إجاباتهم.

نشاط للتقييم النهائي (بما فيه المهمّة الأدائية)

كتابة مقالة تاريخيّة لا تتعدّى عشرة أسطر، يُجيب من خلالها المتعلّم/ ة عن سؤال الوحدة: « من هم ضحايا الحرب الأهليّة في لبنان؟».

من الممكن أيضًا أن يُترك الخيار للمتعلّمين بأن يكون التّقييم النّهائيّ على شكل:

• مقالة في جريدة.

• تصميمًا لكتيّب صغير عن الضحايا.

• مجسّمًا يُظهر ما يجمع وما يفرّق بين الضحايا.

• رسمًا يُظهر أنواع الضحايا....

حقيبة المتعلّم (أوراق / بطاقات عمل التلاميذ)

النّشاط 3 - ورقة عمل 1

مشاركتي في تأريخ الحرب الأهليّة

أنتم مجموعة شبابيّة تعرفون أنّ حربًا طويلة دارت في لبنان شارك فيها أبناء من الوطن. قرّرتم أن تعرفوا أكثر عمّا مرّ الناس به خلال الحرب. ولهذا ستقومون بإجراء مقابلات مع: .....

نترك لكم حرّيّة اختيار إجراء المقابلات إفراديًّا أو في مجموعات من اثنين أو أكثر.

ستحاورون راويًا أو راوية عايش/ ت الحرب.

ستتّبعون خطوات التاريخ الشفهيّ عند إتمام المهمّة.

ستقدّمون عملكم على شكل تسجيل صوتيّ أو فيديو أو تقرير مكتوب.

النّشاط 4 - ورقة عمل 2

ما هو التّاريخ الشّفهيّ؟ وما هي أهمّيته؟

التّاريخ الشّفهيّ، هو عمليّة جمع ودراسة المعلومات التّاريخيّة عبر استخدام شرائط تسجيل المقابلات مع أشخاص لهم معرفة شخصيّة بالأحداث الماضية.

أهميّة التّاريخ الشّفهي حسب بول طمسون: أنّه يقيم التّواصل ثمّ التّفاهم بين طبقات المجتمع والأجيال، ويساعد الأشخاص الأقلّ حظوةً، لا سيّما المسنّين ليكسبوا الكرامة والثّقة بالنّفس، كما ويشجّع هذا النّوع من التّاريخ، المعلّمين والطّلاب على أن يصبحوا زملاء.

إنّ التّاريخ الشّفهي مهمّ، لأنّه يسدّ الفجوات ويعكس تأثير التاريخ ويعلّمنا ما الّذي بقي على حاله وما الّذي تغيّر مع مرور الوقت.

المصدر:

مجموعات أدوات التّاريخ الشّفويّ، منتدى خدمة السّلام المدنيّ- لبنان، الفصل الأوّل.

النّشاط 4 - ورقة عمل 3

الموافقة المسبقة/ الموافقة المستنيرة

هي عبارة عن عقد خطّي بشكل أساسيّ، هي وثيقة قانونيّة تنقل ملكيّة المعلومات في المقابلة من الرّاويّ إلى الشّخص الّذي يجري المقابلة (المؤرّخ) أو المدرسة أو المؤسّسة الّتي تحفظ التّسجيلات.

المصدر:

مجموعات أدوات التّاريخ الشّفويّ، منتدى خدمة السّلام المدنيّ- لبنان، الفصل الثّالث، ص 44 - 46.

النّشاط 4 - ورقة عمل 4

معايير السّؤال الجيّد:

- لا يجب أن يكون السّؤال لديه إجابة نعم/ كلّا. مثلًا: بدلًا عن سؤاله: هل تعرف أحدًا تضرّر خلال الحرب؟ يجب أن نسأل: ما هي أنواع الأضرار الّتي تعرّضت لها خلال الحرب؟
- نسأل سؤالًا واحدًا في كلّ مرّة ليس أكثر، كي لا ينسى الراويّ أيّ شيء.
- يجب الاستماع إلى الصّمت، أيّ الانتظار في حال سكت الرّاوي قليلًا خلال إجراء المقابلة، لأنّه من الممكن أنّه تأثّر كثيرًا أو تذكّر شيئًا ما...

لائحة بالأسئلة الجيّدة:

- أخبر قصّة عن شخص أثّر بشكل كبير في حياتك.
- ما هي أفضل وأسوأ ذكرياتك؟
- أخبر قصّة عن حدث في ماضيك أثّر بشكل كبير عليك.
- كيف كانت ردّة فعلك لهذا الخبر؟ ما نوع الأحاسيس الّتي تتذكّر أنّك اختبرتها؟
- ما برأيك كان أكثر آثار الحرب تدميرًا؟
- هل يمكنك وصف الحادثة الأولى في الحرب والّتي أثّرت في حياتك؟

السؤال المحفز 1

ماذا تخبرنا قصص الأفراد عن الحرب في لبنان؟

النشاط 1 - المصدر رقم 1

المستند 1 رسالة تركتها نايفة نجّار عند انتحارها، في 1984، لابنها «علي» الّذي خُطِف قبل تسعة أشهر

السفير الاحد ١/ ٤/ ١٩٨٤

... من أمّ الى ابنها المخطوف

جاءني خبر مجيئك اليّ وقد غادرتني منذ عشرة ايام الى قريتك التي تحب ، القماطية ، انتظرتك طيلة يوم الاثنين الماضي وللآن لم تصل يا ولدي.

ترى هل اصبحت طريقك اليّ مسدودة؟

كيف منعت من متابعة سيرك نحوي؟

هل رأيت اطفالا يلهون فلهوت معهم واخروك عن المجيء لكنك تعلم كم ينشغل بال والدتك عليك فتترك اصحابك وتعود لكنك لم تفعل.

هل صادفت في طريقك حضنا احنّ من حضن امك فالتجأت اليه، اعرفك لا تفضل حضنا على حضن امك.

هل صادفت اخا او اختا وانت الوحيد لامك ففضلتهما عليّ اعرفك لا تفعل.

هل صادفت ابا وانت اليتيم منذ ولادتك ففضلته عليّ ، اعرفك لا تفعل.

مدرستك فتحت ابوابها يوم الخميس وانت المجتهد المثابر فلم تلتحق مع زملائك.

اعرف يا ولدي انك لست المخيّر هذه المرة ولكنهم ارغموك وقيدوك وسدوا بوجهك منافذ الطفولة ومنعوك من المضي في طريقك .

اتخيلك وانت موقوف على حاجز ماذا سيسألونك يا ولدي؟ باي حزب انت؟ مع من تقاتل؟ اين امر المهمة الذي تحمل؟ ماذا تعرف عن الاحزاب والحزبيين ومحترفي السياسة والحرب؟ ستقف يا ولدي عاجزا عن الرد لانك لا تملكه.

ستبكي وتقول بقلبك: اين والدتي لتحميني؟

سيضربونك وانت الندي العود، طريٌ ، ستتألم وتتمتم بان يساعدك الله وتخلصك امك.

ولكني يا ولدي عجزت وعجز من معي لان الاحقاد تملكت القلوب المتحجرة وجعلت من الصغير لقمة سائغة في فم الكبار وكأننا سمك في بحر يبتلع بعضنا البعض.

لكنهم يا ولدي سيلفظونك بعد ان يعود اليهم رشدهم ويحسون بطفولتك البريئة التي لا تعرف احقاد الكبار وتعود اليّ لاضمك الى صدري وتحلم سويا.. بمغادرة هذا الوطن.

نايفة نجار حمادة

من أم إلى ابنها المخطوف ...

جاءني خبر مجيئك إليّ وقد غادرتني منذ عشرة أيّام إلى قريتك التي تُحب (القماطيّة). انتظرتك طيلة يوم الإثنيْن الماضي وللآن لم تصل يا ولدي.

ترى هل أصبحت طريقك إليّ مسدودة؟؟ كيف مُنِعتَ من متابعة سيرك نحوي؟؟

مدرستك فتحت أبوابها يوم الخميس وأنتَ المجتهد المثابر فلم تلتحق مع زملائك،

أعرف يا ولدي أنّك لست المُخيَّر هذه المرّة ولكنّهم أرغموك وقيّدوك وسدّوا بوجهك منافذ الطفولة ومنعوك من المضي في طريقك.

أتخيّلك وأنتَ موقوف على حاجز، ماذا سيسألونك يا ولدي؟ بأيّ حزب أنت؟ مع مَنْ تقاتل؟ أين أَمرُ المهمّة الذي تحمل؟ ماذا تعرف عن الأحزاب والحزبيّين ومحترفي السياسة والحرب؟ ستقف يا ولدي عاجزا عن الردّ لأنّك لا تملكه...

ستبكي وتقول بقلبك: أين والدتي لتحميني؟

سيضربونك وأنتَ الندي العود، ستتألّم وتُتمتم بأن يُساعدك الله وتخلّصك أمّك.

ولكنّي يا ولدي عجزت، وعجز مَنْ معي، لأنّ الأحقاد تملّكت القلوب المتحجّرة وجعلت من الصغير لقمة سائغة في فمّ الكبار، وكأنّنا سمك في بحر يبتلع بعضنا البعض.

لكنّهم يا ولدي سيلفظونك بعد أن يعودَ إليهم رشدُهم ويحسّون بطفولتك البريئة التي لا تعرف أحقاد الكبار وتعود إليَّ لأضمّك إلى صدري ونحلم سويًّا ... بمغادرة هذا الوطن...

نايفة نجار حمادة

السؤال المحفز 2

كيف تتشابه أو تتمايز معاناة الناس خلال الحرب؟

النشاط 2 - المصدر رقم 2

المستند 2

فيلم "بدنا نعرف" (الفيلم للمخرجة كارول منصور وهو متوفّر مجاناً من خلال مركز العدالة الانتقاليّة في لبنان.

النشاط 3

العودة إلى حقيبة المتعلّم، حيث تجدون أوراق العمل الخاصّة لتيسير هذا النّشاط.

النشاط 4

العودة إلى حقيبة المتعلّم، حيث تجدون أوراق العمل الخاصّة لتيسير هذا النّشاط:

- مدخل إلى التّاريخ الشّفهيّ.
- متى يكون السؤال جيّدًا.
- ما هي الموافقة المسبقة.

السؤال المحفز 3

كيف نحدّد من هي الضحية؟

النشاط 5

1. الضّحايا معظمهم من الرّجال المقاتلين.
2. توقّفت المدارس خلال الحرب.
3. الحرب أذت كلّ الناس بالطريقة ذاتها.
4. الحرب تؤذي من يُشارك فيها.
5. الضّحيّة هي من انتهت حياته.

النشاط 6

تمّ جمع المستندات رقم 3 إلى 9 من قبل نايلة خضر حمادة، مصادر لتدريس الحرب الأهليّة، الهيئة اللبنانيّة للتاريخ 2016 ويتم استخدامها لغايات التعليم فقط مع احترام جميع حقوق المصوّرين والناشرين الأصليين.

المستند 3

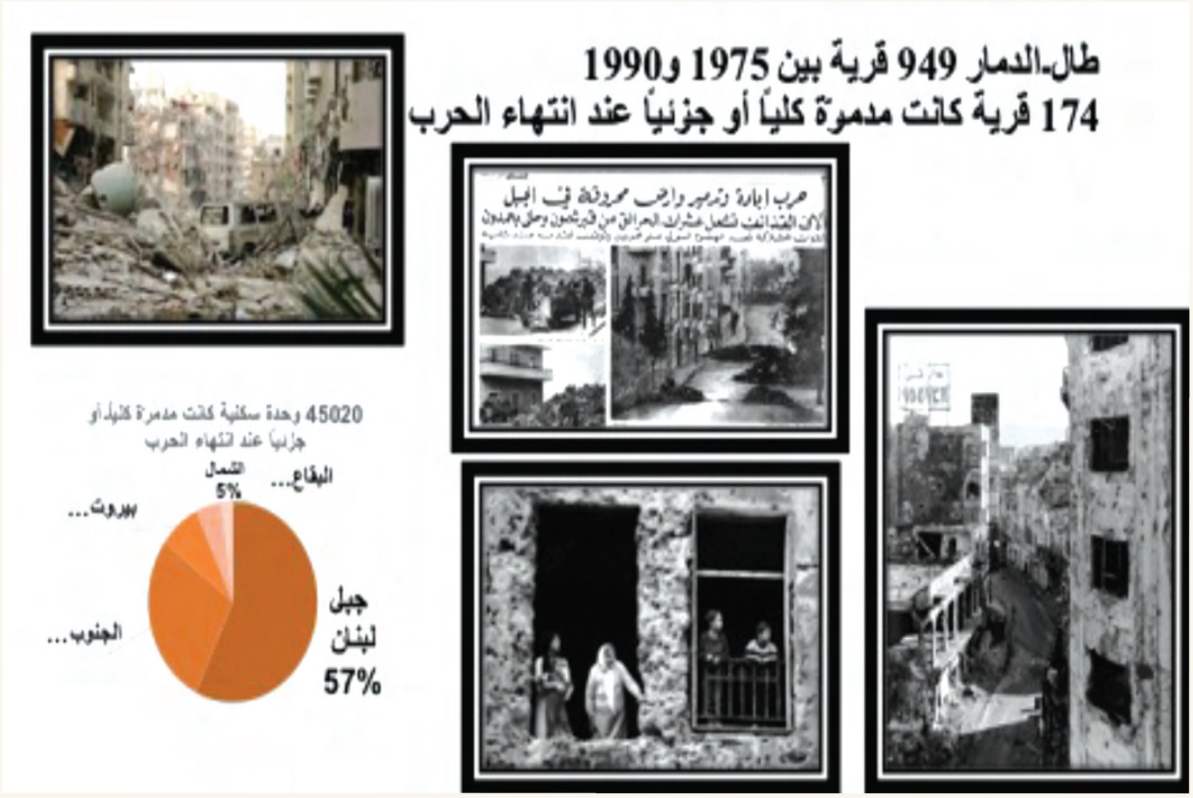
المستند 4

المستند 5

المستند 6

المستند 7

المستند 8



المستند 9

النشاط 7

المستند 10

تعريف «الضّحيّة» في القانون الدّوليّ

مجلس حقوق الإنسان في الأمم المتّحدة:

يُقصد بمصطلح «الضحايا» الأشخاص الّذين أصيبوا بضررٍ فرديّ أوجماعيّ، بما في ذلك الضرر البدنيّ أو العقليّ، أو المعاناة النفسيّة، أو الخسارة الاقتصاديّة، أو الحرمان بدرجة كبيرة من التمتّع بحقوقهم الأساسيّة، عن طريق أفعالٍ أو حالات إهمال، تشكّل انتهاكًا للقوانين النافذة (في الدول الأعضاء)، بما فيها القوانين التي تحرّم الإساءة الجنائيّة لاستعمال السلطة.

ويمكن اعتبار شخص ما ضحيّة، بمقتضى هذا الإعلان، بصرف النظر عمّا إذا كان مرتكب الفعل قد عُرِفَ أو قُبِضَ عليه أو قوضيَ أو أدين، وبصرف النظر عن العلاقة الأسريّة بينه وبين الضحيّة، ويشمل مصطلح «الضّحيّة» أيضًا، حسب الاقتضاء، العائلة المباشرة للضحيّة الأصليّة أو مُعاليها(*) المباشرين والأشخاص الّذين أصيبوا بضرر جرّاء التّدخل لمساعدة الضّحايا في مِحنتهم أو لمنع الإيذاء.

الفقرتان 1 و2، من إعلان المبادئ الأساسيّة لتوفير العدالة لضحايا الجريمة وإساءة استعمال السلطة، قرار الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة رقم 34/ 40 (مكتب المفوّض السامي لحقوق الإنسان)، 29 تشرين الثاني 1985.

(*) مُعاليها: الذين يقعون تحت إعالة الشخص الضحيّة.

إضافات

خلفيّة المستند 1

«شهد عام 1984 منذ بدايته الكثير من الغَلَيان والصِدامات في بيروت والضاحيّة الجنوبيّة. ولقد احتدمت المواجهات العسكرية في شهر شباط حين انتشر مقاتلو الأحزاب في الشوارع، وكَثُرَت عمليّات الخطف والقتل والترهيب والتخريب واضّطر الأهالي إلى ملازمة الملاجئ لفترات طويلة. ففي 1 نيسان 1984 نشرت جريدة «السفير» هذا النداء الإنساني. إنّها رسالة من أمّ إلى ابنها، ذات الثلاثة عشر ربيعًا، الذي أُختطِفَ في الطريق إلى منزله. وجهت في البداية نداءً باسم الأمومة والطفولة لإعادة ابنها، خاطبته على أمل أن يسمعها وعلى أمل أن يسمعها الخاطفون. كتبت ثلاث رسائل تطلب فيها إعادة ابنها إلى حضنها. فقدت ذلك الأمل سريعًا. بعد تسعة أشهر على غياب ابنها قرّرت اللحاق به، فكتبت في رسالتها الرابعة والأخيرة في 15 كانون الأول 1984: «عاهدتك يومًا أن نعيش معًا وأن نموت سويًّا». نَكَثَتْ بوعدِها الأوّل فاختارت أن تفي بوعدها الثاني وأن تحتضنه من جديد حيث ينتظرها». (نايلة حمادة، 2016)

الرسالة نشرت في جريدة السفير حيث كانت نايفة تعمل بتاريخ 84/4/1 وكانت قد نشرت من قبل رسالتين سابقتين تبلّغ عن خطفه وتستنجد.

الرابط التالي يوفر معلومات حول الضحيّة علي من خلال موقع «فسحة أمل» وهي منصة توفر معلومات عن الأشخاص المفقودين في لبنان. ممكن أن تتم مشاركة الموقع مع التلاميذ وتنظيم أنشطة تعلّميّة من خلاله:

https://www.fushatamal.org/ar/record/%D8%B9%D9%84%D9%8A-%D8%AD%D9%85%D8%A7%D8%AF%D8%A9

إن فسحة أمل هي فضاء رقمي تفاعلي مُصمَمَة ليُشارك المجتمع القصص الفردية لآلاف الأشخاص الذين فُقدوا في لبنان على مدى العقود الأربعة الماضية، والذين لا تزال أسرهم تُناضل من أجل معرفة مصيرهم. وراء العدد «17000» ووراء الصور المُؤطرة التي أصبحت السمة المميزة لتجمعات الأهالي العامة هناك قصص شخصيّة يجب الحديث عنها ومشاركتها. إن فسحة أمل هي مساحة يمكن للآباء والأطفال والأشقاء مشاركتنا قصص أحبائهم من خلالها. فهي مساحة لكي تتعلم الأجيال الشابة والذين لم يعانوا من نفس المصير عن هؤلاء الناس، والتفكّر في العواقب المترتبة على اختفائهم منذ اليوم الذي غادروا فيه منازلهم ولم يعودوا ولم يُسمع عنهم أي جديد.

قراءات إضافية للمعلّمين والمعلّمات:

1) «لِمَ الاهتمام بدراسة التاريخ؟» مقالة من نايلة خضر حمادة.

https://www.peacebuildingsupplement.org/Articles/education-and-history/49/%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%87%D8%AA%D9%85%D8%A7%D9%85-%D8%A8%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE%D8%9F%D9%8E/ar

ملحق بناء السلام صادر عن برنامج الأمم المتحدة في لبنان - عدد خاص عن التعليم.

https://www.peacebuildingsupplement.org/Issue/%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B1%D8%B4%D9%8A%D9%81/1/%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%AF%D8%AF-%D9%A2%D9%A1/ar

ملحق بناء السلام صادر عن برنامج الأمم المتحدة في لبنان - عدد خاص عن الحرب الأهليّة.

https://www.peacebuildingsupplement.org/Issue/%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B1%D8%B4%D9%8A%D9%81/175/%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%AF%D8%AF-%D9%A1%D9%A5/ar

مجموعة أدوات التّاريخ الشّفويّ، منتدى خدمة السّلام المدنيّ- لبنان، جميع الحقوق محفوظة 2018.

تقنيات وإرشادات تدريس الوحدة

في النّشاط الثّاني ولدى طرح السّؤال على المتعلّمين إن لفتهم شيء في عمليّة تسجيل الوثائقيّ، يجب أن نتطرّق معهم إلى كيفيّة التّركيز على عبارات الوجه إن كنّا نريد تسجيل فيديو، وعلى نقاوة الصّوت وضرورة تحضير الأسئلة، والتّعريف بالمحاور، عدم التطرّق للأسئلة الّتي تتعلّق بالسياسة أو الأحزاب والتّركيز على الجانب الحياتي والإنساني فقط.

نشاط تحدّي التّعميمات* (الرجاء مراجعة جعبة المعلّم): في هذه الوحدة ممكن «تحدّي» التعميمات التالية: «الضّحايا بمعظمهم رجال مقاتلون.»، «حتمًا الضّحايا هم من كلّ فئات المجتمع»، أو «معظم الضحايا هم أبرياء ومدنيين»....

سلّم درجات الإقناع * يتم استخدامه لمساعدة المتعلّمين على التعبير بدقّة (الرجاء مراجعة جعبة المعلّم).

التقييم المستمرّ: كلّ نشاط يقوم به المتعلّم/ ة خلال الحصّة يُظهر مدى استيعاب المفاهيم والمعلومات ومدى القدرة على البحث والربط والتحليل. من هنا يكون السّؤال الّذي قد يطرحه المدرّس/ ة في نهاية كلّ حصّة نوعًا من التقييم وكذلك الواجب المنزليّ.

الثّورة الصّناعيّة

الصّف السّابع الأساسيّ

عنوان الوحدة:

الثّورة الصّناعيّة

سؤال التحقيق:

إلى أيّ مدى غيّرت الثّورة الصّناعيّة حياة النّاس؟

المفهوم التاريخي:

التّغيّر والاستمراريّة

عدد الحصص المقترح:

3

السنة الدراسيّة:

الصّفّ السابع الأساسي

أسئلة التحفيز:

تهدف الأسئلة المحفّزة إلى المساهمة بالمعرفة والرؤى لإشكاليّة البحث. تركز الأسئلة المحفّزة ما يوجد اتفاق عام حوله في التاريخ من أوصاف وتعريفات وعمليّات والتي ستساعد الطلاب على بناء تفسيرات تساعد في تقدّم التحقيق. عادة، هناك 3-4 أسئلة محفّزة داعمة لسؤال التحقيق.

الأنشطة التعلّميّة:

تصمّم الأنشطة التعليميّة بهدف مساعدة المتعلّم/ة على معالجة سؤال التحقيق. تُبنى هذه المهمّات بناءً على الأسئلة المحفّزة، وهي تتطوّر وتزداد صعوبة من نشاط إلى آخر بحيث تساعد المتعلّم/ة على التمرّس في استخدام المهارات واكتساب المحتوى اللازمَيْن للإجابة عن سـؤال التحقيق. وتتضمّن مهمّات أدائيّة يتمّ نسجها على مدى التحقيق بحيث يكتسب المتعلّم/ة مهارات التقصّي، واستخدام الأدلّة، والتحليل، وبناء الحجج. هذه المهمّات تُوفّر للمعلّمين فرصًا عديدةً لتقييم مكتسبات المتعلّم/ة من حيث المهارات والمحتوى، وبذلك يكون لدى المعلّم/ة مجموعة من البيانات تساعد على اتخاذ القرارات التدريسيّة المناسبة.

الأهداف التعليميّة:

يكون المتعلّم/ة قادرًا/ة على:

- تعريف مفهوم الثّورة الصناعيّة.
- تحديد أهمّ التغيّرات التي أتت بها الثّورة الصناعيّة.
- تقدير أثر الثّورة الصّناعيّة على مختلف مجالات الحياة بما فيها العدالة الاجتماعيّة والحقوق والبيئة والتّكنولوجيا والصحّة.

تأطير الموضوع (تاريخيًا وجغرافيًا):

الثّورة الصناعيّة تشير إلى فترة من التطوّر ابتداءً من النصف الأخير من القرن الثامن عشر والتي حوّلت إلى حد كبير المجتمعات الريفيّة والزراعيّة في أوروبا وأمريكا إلى مجتمعات حضريّة صناعيّة. بدأ إنتاج السلع بكمّيّات كبيرة بواسطة الآلات في المصانع، بعد أن كان يتمّ تصنيعها يدويًا بمشقّة كبيرة، وذلك بفضل إدخال آلات وتقنيات جديدة في صناعة المنسوجات والحديد وغيرها من الصناعات.

شهد العالم ثلاث ثورات صناعيّة، الأولى بدأت في بريطانيا مدفوعة باستخدام القوّة البخاريّة التي انتشرت إلى بقيّة العالم بحلول ثلاثينيّات وأربعينيّات القرن التاسع عشر، والثّورة الثانية في القرن التاسع عشر التي جعلت الإنتاج الضخم ممكنًا وميّزها ظهور الكهرباء والسيّارات والهاتف ولاحقًا الطائرات، أمّا الثّورة الثالثة فقد بدأت في الستينيات من القرن الماضي مع اختراع الكمبيوتر. الآن نحن دخلنا مرحلة ثورة صناعيّة هي خليط بين تطوّر التكنولوجيا الجديدة وانتشار الإنترنت مع وسائل التواصل، ومن أمثلة هذه الثّورة التقدمُ في مجالات الإنترنت، تصنيع الإنسان الآلي، والطباعة الثلاثيّة الأبعاد وكذا الذكاء الصناعي.

فما الذي غيّرته الثّورة الصناعيّة الأولى؟

سؤال محفّز (1)	سؤال محفّز (2)	سؤال محفّز (3)
متى انطلقت الثّورة الصّناعيّة؟	**ما هي التّغيّرات الّتي نتجت عن الثّورة الصّناعيّة؟**	**ماذا بقي من الثّورة الصّناعيّة الأولى في حياتنا اليوم؟**
(حصّة تعليميّة)	(حصّة تعليميّة)	(حصّة تعليميّة)

السؤال المحفّز (1) - الحصّة (1)

النشاط التعلمي

الهدف هو التعرّف على الإطـار الزّمنيّ والمكانيّ للثّورة الصّناعيّة ومظاهر بداياتها وتمييز الفرق بين أوجه الحياة قبل وخلال الثّورة الصّناعيّة.

تمهيد (5 دقائق)

يمهّد المعلّم للموضوع بالاستعانة بما ورد في فقرة التأطير

النّشاط (1) - ملاحظة الفرق بين ما قبل وخلال الثّورة الصّناعيّة - قراءة صورة (10 دقائق)

أ. قراءة الصورة:

- يتمّ توزيع مستندين (رقم 1 و2) أو عرضهما على الشّاشة. يسأل المعلّم/ة «ماذا نرى في الصّورتين؟» ويأخذ بعض الإجابات عن كلّ صورة.
- تتمّ إضافة مستندين آخرين (رقم 3 و4)، هنا يُصبح السؤال «ما الذي نراه في كلّ صـورة؟ وكيف تختلف الصّورتان رقم 3-4 عن الصّورتين رقم 1-2؟»

يأخذ المعلّم/ة عددًا وافيًا من الإجابات ويكتبها/تكتبها على اللوح (أو الشاشة).

ب. استخلاص:

تتمّ مساعدة التلاميذ للوصول إلى استخلاص أوّليّ حول الفرق بين أوجه الحياة قبل وخلال الثّورة الصّناعيّة.

النّشاط (2) - تحديد التغيّرات - قراءة نصّ (30 دقيقة)

أ. **قـراءةً جهريّة للنص:** يـوزّع المستند رقـم (5) على المتعلّمين والمتعلّمات. النص يتمحور حول الأسباب الّتي أدّت إلى ظهور الثّورة الصّناعيّة وانطلاقتها من بريطانيا. يُمكن أن يشارك في القراءة 4 – 5 تلاميذ بحيث يقرأ واحد جزءًا وتليه زميلة له وهكذا دواليك.

ب. **عمل في مجموعات:** يتمّ تشكيل مجموعات (كل من 4 – 5 أعضاء). مهمّة كلّ مجموعة اختيار تغيّر من التّغيّرات التي وردت في النص والتعبير عنه من خلال رسم يظهر أيضًا الإطار الزّمنيّ والمكانيّ لهذا التّغيير.

ت. **تقييم تكوينيّ:** كلّ مجموعة تعرض رسمها وتشرح ما توصّلت إليه.

ث. **إظهار السّؤال الأساسيّ:** يكتب السؤال الأساسيّ «إلى أيّ مدى غيّرت الثّورة الصّناعيّة حياة النّاس؟» على اللّوح أو يُعرض على الشاشة. يشير المعلّم/ة إلى أنّ الأنشطة التي سيقومون بها في الحصّتين التّاليتين ستكون كلعبة «البازل» التي ستساعدهم للإجابة على هذا السؤال.

المهمّة المنزليّة

استخدام الرابط لمشاهدة فيلم تشارلي تشابلين «عمل المصنع» (المستند 6)، وعلى ورقة كبيرة كتابة اسم الفيلم و«3 أفكار استوقفتني» فيه.

http://www.youtube.com/watch?v=DfGs2Y5WJ14#action=share

السؤال المحفّز (2) - الحصّة (2)

النشاط التعلمي

الهدف هو فهم التّحوّلات الّتي حصلت في المجتمعات وانعكاساتها على حياة النّاس.

النّشاط (3) - أثر الثّورة الصّناعيّة على العمل - استخدام فيديو (20 دقيقة)

أ. الإنطلاق من سؤال بحثي:

يظهر المدرّس/ة السّؤال الأساسيّ على اللّوح (أو الشاشة) ويذكّر التلاميذ به. ثمّ يظهر السؤال المحفّز (2) الذي سيتم تناوله خلال الحصّة. «ما هي التغيّرات التي نتجت عن الثّورة الصّناعيّة؟»

ب. عرض الفيلم (المستند 6) ومناقشته:

مناقشة الفيلم من خلال الأفكار الّتي استخلصوها. المحاور قد تشمل ما يظهر بالنسبة لنمط العمل، أسلوب الإنتاج، حريّة التصرّف والمبادرة، حقوق العمال، بيئة العمل...).

ت. استخلاص:

يطلب من التلاميذ أن يكتبوا جملة استخلاص واحدة بناء لما فهموه من الفيلم على ورقة كبيرة معلّقة على جدار الصف (نكتب الجملة في خانة «التشات» في حال التعليم عن بعد).

النشاط (4) - وصف مدى التغيّر الذي أحدثته الثّورة الصناعيّة – استخدام مستندات (30 دقيقة)

أ. عمل في مجموعات:

- تشكيل مجموعات (كلّ منها 3-4 تلاميذ).
- إعادة عرض السؤال «ما نوع التّغيير الّذي أحدثته الثّورة الصّناعيّة»؟
- إعطاء كلّ مجموعة مستندين من المستندات التّالية (رقم 12/11/10/9/8/7) ومهمّتها استخراج أنواع التّغيّر.
- يُطلب من كلّ مجموعة تعيين ناطق/ة باسمها بحيث يوضّح أنواع التغيّرات الواردة في المستندين. يقوم المعلّم /ة بتدوين الإجابات على اللوح (أو الشاشة) لمراعاة التعلّم المرئي Visible learning.
- يوضّح المعلّم/ة أنّ المؤرّخ يمكن أن يدرس أنواع التغيّر أو درجة أي مدى التغيّر الذي أحدثته مرحلة ما. يطلب من المتعلّمين اقتراح كلمات تعبّر عن مدى التّغيّر. ثمّ يعرض/ تعرض عليهم باقة من المصطلحات التي يستخدمها المؤرّخون على مثال: سطحي/ جذري/ عميق/ طويل الأمد/ مفاجئ....
- مهمّة المجموعات تصبح البناء على كلّ ما تمّ عرضه لوصف مدى التّغيّر الذي أحدثته الثّورة الصناعيّة من خلال واحد من المصطلحات، ويمكنهم:
  - o كتابة فقرة قصيرة مصمّمة بالشكل التالي بـ«التّغيّر الذي أحدثته الثّورة الصناعيّة كان تغيّرًا... لأنّ... وذلك يظهر من... ».
  - o استخدام المعجون لابتكار عمل فنّيّ يُعبّر عن مدى التّغيّر.
  - o تنفيذ رسم يظهر مدى التّغيّر مع تعليل أفكاره.

ب. عرض ناتج العمل.

ت. استخلاص وتوليف للأفكار الّتي أوردتها المجموعات والتّمهيد للحصّة المقبلة.

- شرح المهمّة المنزليّة «أنا أربط بين الماضي والحاضر» وتشجيع التلاميذ على التفكير بمجالات عديدة منها الصّناعة، الزّراعة، السّياحة، وسائل النقل، التّواصل، المقتنيات المنزليّة، التّسلية...

المهمّة المنزليّة

«أنا أربط بين الماضي والحاضر».

يطلب من التلاميذ التحدّث مع أحد أفراد عائلتهم وعرض الموضوع عليهم والتفكير معًا بالسّؤال التّالي «ماذا بقي من الثّورة الصّناعيّة في حياتنا اليوم»؟ يتم إرسال إجاباتهم على شكل لائحة من النقاط من خلال بريد إلكتروني أو منصّة المدرسة.

السؤال المحفّز (3) - الحصّة (3)

النشاط التعلمي

الهدف هو الربط بين الماضي والحاضر وتبيان استمراريّة أثر الثّورة الصّناعيّة حتّى اليوم.

النّشاط (5) - الربط بين الماضي والحاضر – تقنيّة المقهى العالمي (راجع جعبة المعلّم/ة) (40 دقيقة)

- قبل بداية الحصّة، يحضّر المعلّم/ة طاولات للمجموعات مع الأدوات اللازمة (أوراق بيضاء كبيرة وأقلام ملوّنة وصور أو مجلات أو أيّة مصادر إضافيّة تعكس الثّورة الصّناعيّة الثانية والثالثة والرابعة).

- يكتب على كلّ ورقة كبيرة سؤالًا من الأسئلة المقترحة التالية:

1) ماذا بقي من الثّورة الصّناعيّة في مجال الزراعة اليوم؟

2) مـاذا بقي من الـثّـورة الصّناعيّة في مجال الصناعة والتكنولوجيا اليوم؟

3) ماذا بقي من الثّورة الصّناعيّة في مجال السياحة والترفيه اليوم؟

4) مـاذا بقي من الـثّـورة الصّناعيّة في مجال الاتصال والتواصل اليوم؟

- تُشكّل مجموعات متساوية العدد ويتمّ التأكّد من أنّ التلاميذ على معرفة بكيفيّة المشاركة في المقهى العالميّ. (الرجاء مراجعة جعبة المعلّم)

- تجلس كل مجموعة إلى طاولة ويكون أحد/إحدى الأعضاء المضيف الذي سيبقى جالسًا في مكانه خلال النشاط.

- يطلق المدرّس الصّفارة معلنا بدء الجولة الأولى (4 دقائق لكلّ جولة). يتشارك أعضاء المجموعة أفكارهم التي جمعوها خلال إتمام المهمّة المنزليّة ومن خلال الاستعانة بالمصادر الإضافيّة التي وضعت أمامهم. يتوافقون على الأفكار التي سيدوّنها المضيف على الورقة الكبيرة.

- يطلق المعلّم/ة الصفارة مجددًا، فينتقل التلاميذ من طاولة إلى أخرى وفق مسار محدّد لهم بينما يبقى المضيف/ة في مكانه. خلال الجولات، يتولّى المضيف عرض ما جُمع من

أفكار للرد على السؤال وتحفيز المجموعة الجديدة على التفكير به وإضافة إجابات جديدة. (في حال التعليم عن بعد، يتم تشكيل مجموعات ونقل التلاميذ من غرفة/قناة إلى أخرى وفق التطبيق المعتمد في المدرسة).

- تتوالى الجولات (20 دقيقة) حتى يمرّ كل التلاميذ على كل الطاولات ويعودون إلى المجموعات الأساسّية حيث يستعرضون ما غذى به رفاقهم ورفيقاتهم من إجابات عن السؤال.
- يعرض المضيف على كلّ طاولة لمجموع الصفّ ثمرة عمل المجموعات وما توصلوا إليه من إجابات على السؤال، ويربطها سؤال التحفيز (3).
- تعلّق الأوراق الكبيرة على جدار الصف لتبقى أمامهم. (وفي حال التعليم عن بعد، تتم مشاركة التلاميذ صورة عن كلّ سؤال)

النشاط (6) - تفكّر واستخلاص (10 دقائق)

- يمكن للمعلّم/ة الانطلاق من الأسئلة التاليّة لتنظيم محادثة هادئة تسمح للتلاميذ بتعميق فهمهم: كيف كانت الحياة لتكون لولا التطوّر الصناعيّ الذي أحدثته الثّورة الصناعيّة؟ كيف يساعدنا فهمنا لتلك المرحلة في التّخطيط لحاضرنا ومستقبلنا؟ كيف يمكننا أن نساهم كأفراد في الدفع قدمًا بالتطوّر في مختلف المجالات؟

نشاط للتقييم النهائي (بما فيه المهمّة الأدائية)

الإجابة عن سؤال البحث «كيف غيّرت الثّورة الصّناعيّة حياة النّاس؟» من خلال:

أ. رسم فنّي ينفّذ باليد أو على الكمبيوتر

أو

ب. مجسّم فنّي يصنع بالمعجون

أو

ث. أغنيّة قصيرة مسجلّة

أو

ج. مقالة خطيّة قصيرة

يُعطى الخيار للتلاميذ على أن يتم تزويدهم ببعض المعايير لكل من النتاجات على مثال الرسم واضح وجاذب ويعبّر جيّدًا عن أثر الثّورة الصناعيّة في حياة الناس، الأغنيّة بسيطة وجاذبة وحيطة بجوانب عديدة تجيب عن السؤال وهي تتضمّن نصًّا ولحنًا...

السؤال المحفز 1

متى انطلقت الثّورة الصّناعيّة؟

النشاط 1

المستند 1

وسائل التنقل قبل الثّورة الصّناعيّة.

https://mawdoo3.com

المستند 2

القطار البخاري.

https://bibalex.org/SCIplanet/ar/Article/Details?id=71

المستند 3

غزل النّسيج كان يتمّ عبر آلة النّول الخشبيّة في المنزل.

https://schoolshistory.org.uk/topics/british-history/industrial-revolution/before-the-industrial-revolution/

المستند 4

معامل النسيج.

https://www.mozaweb.com/ar/Extra-nm_thg_3_d-khtr_aa_t_lkrn_l_18_fy_sn_aa_lghzl_o_lnsyg-206311

النشاط 2

المستند 5

بحلول منتصف القرن الثامن عشر، كان عدد من الدول الأوروبية بما فيها بريطانيا وإسبانيا وفرنسا تحت المنافسة كقوى استعماريّة صاعدة. انخرطت بريطانيا في حروب هائلة مثل حرب الخلافة النمساوية (1740-1783)، وحرب السبع سنوات (1756-1763)، والحرب الثورية الأمريكية (1775-1783)، والحروب النابليونية (1803-1815). بسبب الضغط الهائل لإنتاج إمدادات السلع اللازمة للحرب، خضعت بريطانيا لتغييرات صناعية. ومع ظهور أفكار جديدة من مثقفين مثل إسحاق نيوتن وجاليليو جاليلي ونيكولاس كوبرنيكوس، أصبحت أوروبا مقرًا للثورة العلمية. أصبحت المجتمعات الأوروبية أكثر انفتاحًا على الأفكار الجديدة والمبتكرة.

بـدءًا من القرن السابع عشر وحتى منتصف القرن التاسع عشر، تطورت أساليب الـزراعـة في بلجيكا وهولندا فبدأ استخدام آلات الحصاد والسماد وظهرت تقنيات جديدة مثل تناوب المحاصيل، والحقول المغلقة، وتدابير إنتاج الغذاء بكميات كبيرة.

وبحلول القرن الثامن عشر، أدى تدفق السُكّان النازحين من الأريـاف إلى المدن في بريطانيا إلى تطوير الصناعات الصغيرة. وكان للهند كمستعمرة بريطانية تأثير كبير على ضخامة إنتاج القطن وتجارته بحيث أصبحت بريطانيا تُعرف بصناعة النسيج على الرغم من عدم قدرتها على زراعـة القطن الخاص بها بسبب مناخها البارد. اعتمدت بريطانيا على الاحتياطيات الهائلة التي تملكها من الفحم والحديد لإنشاء صناعات جديدة مثل بناء السفن والسكك الحديدية. ومنذ القرن الثامن عشر، كان لديها مؤسسات مالية مثل البنك المركزي، وبنوك المقاطعات، والبورصة التي مهدت الطريق لريادة الأعمال والرأسمالية.

المصدر (بتصرّف): https://kidskonnect.com/history/industrial-revolution

السؤال المحفز 2

ما هي التغيرات التي نتجت عن الثورة الصناعية؟

النشاط 3

المستند 6

وثائقيّ شارلي شابلن حول نمط الحياة في المصانع:

http://www.youtube.com/watch?v=DfGs2Y5WJ14#action=share

النشاط 4

المستند 7

في بداية القرن الثّامن عشر، كان معظم أصحاب العمل في بريطانيا يمتنعون من تحسين ظروف العمل للعمّال خوفًا أن يؤثّر ذلك على الإنتاجيّة لكنّ المطالبات المستمرّة أدّت فيما بعد إلى الإصلاح وإصدار القوانين والتنظيمات التي وفّرت ظروفًا أفضل للعمّال. وفي 1833، صدر «قانون المصنع» الذي يمنع عمل الأطفال دون سنّ التّاسعة في المصانع والطواحين ويمنع العمل الليليّ لمن هم أقلّ من الثّامنة عشر. وفي 1842، حُظّر عمل النّساء والفتيات والفتيان تحت سنّ العاشرة في المعامل تحت الأرض. وفي1844، مُنع عمل الأولاد ما بين سنّ التّاسعة والثّالثة عشر لأكثر من ستّ ساعات ونصف السّاعة يوميًّا، وما بين الثّالثة عشر والثّامنة عشر إضافةً إلى النّساء أكثر من إثني عشرة ساعة يوميًّا. وفي 1847، حُظّر عمل النّساء والشّباب اليّافعين العاملين في المصانع لأكثر من 10 ساعات في اليوم.

المصدر:

EYEWITNESS VICTORIANS/ DK publishers, 2005

المستند 8

ازداد عدد السكان خلال الثّورة الصّناعيّة. كان السبب الرئيسي لذلك التحسينات الزراعيّة التي ظهرت في القرن الثامن عشر والتي وضعت حدًا للمجاعات المُتكرّرة التي كانت تصيب أوروبا وتؤدّي إلى وفاة عدد كبير من السكّان. من 1750 إلى 1850، تضاعف عدد سكان إنجلترا وحدها ثلاث مرات تقريبًا.

كما انتقلت نسبة كبيرة من السّكان إلى المدن حيث تتوفّر شروط صحيّة أفضل. ساعد التطوّر الزّراعيّ على تأمين كميّات أكبر من المنتجات فأصبح الغذاء أكثر توفّرًا. وكان لهذه المرحلة الأثر الكبير في تغيير الثقافة المحيطة بالطعام ونوعية الحياة بشكل عام، فمن ناحية أصبح الطعام متاحًا بشكل أكبر. ومن ناحية أخرى، فرض نظام العمل في المعامل نمطًا جديدًا في الأكل يعتمد على الوجبات السريعة أو المُحضّرة مُسبقًا.

المصدر:

Population Shifts during the Industrial Revolution, CALIFORNIA CONTENT STANDARD 10.3.3, http://www.csun.edu/~sr6161/world/unit%203/Unit%203%20Detail%203%20Review.pdf

(بتصرّف)

المستند 9

كان دور المرأة أكثر فاعليّة في المجتمع والعائلة قُبَيل الثّورة الصّناعيّة. كانت المرأة تتمتّع بالمساواة في الأدوار مع الرّجل. خلال الثّورة الصناعية، أصبحت تُعطى الوظائف الّتي لا تتطلّب حِرفيّة عالية في المصانع، وكانت الأجور المُخصَّصة للنساء مُنخفضة. وكذلك، استُخدِم النّساء والأطفال لأعمال شاقّة بأجور منخفضة منها سحب عربات الفحم في دهاليز المناجم تحت الأرض أو فوق خطوط الحديد. وفي الكثير من الحالات، أصبحت الزّوجات هنّ من يُعيل العائلة وكذلك الأطفال، بينما بقي الكثير من الرّجال الأشدّاء في البيوت يبحثون عبثًا عن عمل. كان من الطبيعيّ أن يؤثّر ذلك على انحلال العائلة والحياة البيتيّة وتغيّر في العلاقات العائليّة.

المصدر: كارلتونج.هـ. هيز، **الثّورة الصّناعيّة** – تعريب أحمد عبد الباقي، الطبعة الأولى 1950. (بتصرف)

المستند 10

تفجرت الثّورة الصّناعيّة الثّانية أواخر القرن التاسع عشر باكتشاف الباحث الأميركيّ توماس إديسون للكهرباء والمصباح الكهربائيّ الذي شاع استعماله اعتبارًا من 1880، كما رافق هذا التحوّل الهائل اكتشاف البترول والطفرة الكبيرة في الصّناعة الكيميائيّة التي صاحبت إنتاجه.

وقد انتشر استخدام الطاقة الكهربائية في المجال الصّناعيّ على نطاق واسع في نهايات القرن التاسع عشر، كما بدأ البترول يحل محل الفحم الحجريّ كمصدر أساسي للطاقة. وقد نتج عن هذا التحوّل ظهور أنواع جديدة من المعادن تُنتج في أغلبها أثناء عمليّات تسخين معادن أخرى أو بخلطها أو تفكيكها كيميائيًّا.

وقد تعززت مكانة البترول بالإنجازات العلميّة المحقّقة في اتجاه ابتكار المحرك الانفجاريّ الذي سيصبح حقيقة مع بداية القرن العشرين، ليدخل العالم عهد السّيارة ذات المحرك التي شكلت تحولًا جذريًّا في مفهوم المواصلات.

المصدر: موقع شبكة الجزيرة الإعلاميّة،

https://www.aljazeera.net/encyclopedia/encyclopedia-economy/2016/3/22/%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%88%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%86%D8%A7%D8%B9%D9%8A%D8%A9

المستند 11

في أواسط القرن الثّامن عشر، تقلّصت ساعات العمل وارتفعت الأجور وتراجعت أسعار بعض المواد الغذائية بسبب زيادة الإنتاج بعدما حلّت الآلات مكان اليد العاملة في معظم المعامل. كما وأصبحت المعامل تقفل أبوابها يوم السّبت إضافة إلى يوم الأحد، إذ حُدّد اليومان كعطلة نهاية الأسبوع. وفي بريطانيا وُضِع، عام 1871، قانون جديد يُحدّد الأعياد الرّسميّة. ومع توفّر الأموال الإضافيّة على إثر التقدّم الصناعي، بدأ نمط الحياة يتغيّر وظهرت أنواع جديدة من التّسلية. في عام 1880 ومع تطوّر حركة النّقل، بدأ تنظيم رحلات سياحيّة حول أوروبا ووصل بعضها إلى الأراضي المقدّسة في فلسطين والأهرامات في مصر. توفّر للطبقة العاملة بعض المال والوقت لحضور حفلات فنيّة وموسيقيّة فانتشرت صالات الموسيقى حتى وصلت في عام 1880 إلى ما يزيد على 500 صالة في بريطانيا. كما انتشرت الألعاب الرّياضيّة ووُضِعت لها أسس وقواعد لتنظيمها كلعبة كرة المضرب الّتي تمّ تصنيع أدواتها الخاصّة حوالى العام 1874، ونُظّمت لعبة كرة القدم حوالى العام 1863. ومن الألعاب الجديدة التي بدأت ترافق العطَل لعبتا الورق والدومينو.

ومع انتشار الطّباعة، زادت الإصدارات وظهر نوع جديد من القصص المتعلّقة بالأطفال والّتي كانت تضمّ حكايات وإرشادات حول قواعد التصرّف الصحيح للفتيان والفتيات، وظهرت أوّل حكاية للأطفال تحت عنوان «مغامرات أليس» Alice's adventures in Wonderland للكاتب «لويس كارول» الذي كتب هذه الحكاية لرفيقة ابنته، وانتشرت فيما بعد حول العالم ولا زالت حتّى يومنا هذا.

(نص مركّب)

المستند 11

كان التّغير التّكنولوجيّ هو محرّك الثّورة الصّناعيّة، فقد جرى ابتكار العديد من الاختراعات المُهمّة مثل المحرّك البخاري وماكينات غزل القطن ونسجه والعمليّات الجديدة لصهر وتنقية الحديد والصلب باستخدام الفحم بدلًا من الخشب. بالإضافة إلى ذلك، ظهرت آلات كثيرة أخرى بسيطة أدت إلى زيادة إنتاجيّة الأيدي العاملة في صناعات عادية، مثل صناعة القبعات والدبابيس والمسامير، كما ظهرت مجموعة من المنتجات الإنجليزيّة الجديدة والتي كان معظمها — مثل خزف ودجوود — مستوحاة من المصنوعات الآسيويّة.

في القرن التاسع عشر، وسَّع المهندسون تطبيق الاختراعات الميكانيكيّة التي ظهرت في القرن الثامن عشر على كافة المجالات. استُخْدِمَ المحرك البخاري على سبيل المثال في قطاع النقل باختراع السكك الحديديّة والسفن البخاريّة، واستُخْدِمَت الآلات التي تعمل بالمحركات — التي كان استخدامها مقصورًا على مصانع المنسوجات — في المجال الصناعيّ بصورة عامّة.

المصدر: روبرت سي آلن، **التاريخ الاقتصادي العالمي**، ترجمة محمد سعد طنطاوي (2014) (بتصرّف)
/https://www.hindawi.org/books/35714749

المستند 12

مع استثناءات قليلة نسبيًا، بدأت المشاكل البيئيّة الحديثة في العالم مع الثّورة الصناعيّة أو تفاقمت إلى حدّ كبير بسببها. يُمكننا تعقّب التحدّيات العالميّة المتمثلة في تلوّث المياه والهواء على نطاق واسع وانخفاض التنوع البيولوجيّ وتدمير الحياة البريّة وحتى الاحترار العالميّ إلى تلك اللحظة من تاريخ البشريّة.

إلى جانب التقدّم التكنولوجيّ المذهل، أدخلت الثّورة الصّناعيّة في منتصف القرن التاسع عشر مصادر جديدة لتلوّث الهواء والماء. بحلول منتصف القرن العشرين، بدأت آثار هذه التغيّرات تظهر في مختلف بلدان العالم.

في الستينيات، ظهرت حركة بيئيّة سعت إلى وقف تدفق الملوّثات إلى النظم البيئيّة للكوكب. من هذه الحركة جاءت أحداث مثل يوم الأرض والانتصارات التشريعيّة مثل قانون الهواء النظيف (1970) وقانون المياه النظيفة (1972). لا يزال الاحترار العالميّ الناجم عن تلوث الهواء يمثل تهديدًا يتسابق علماء العالم لمواجهته.

المصدر:

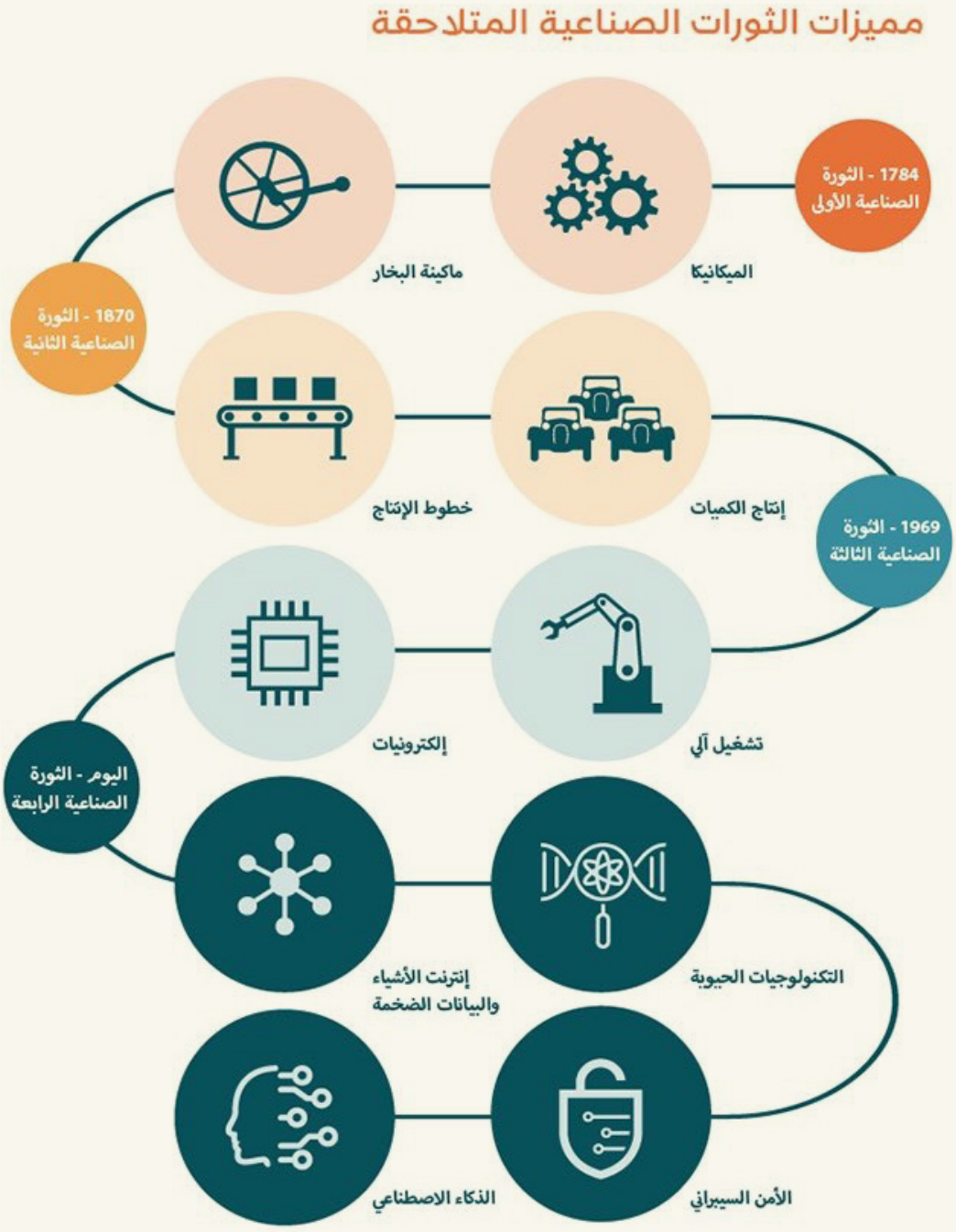
1) موسوعة بريتانيكا، «الثّورة الصناعيّة»،
https://www.britannica.com/explore/savingearth/industrial-revolution

2) ثيودور ستاينبرغ، An Ecological Perspective on the Origins of Industrialization، مجلّة Environmental Review، المجلّد 10، العدد 4 (شتاء 1986)، صص 261 – 276، منشورات جامعة أكسفورد.

السؤال المحفز 3

ماذا بقي من الثّورة الصّناعيّة الأولى في حياتنا اليوم؟

المستند 13



https://twitter.com/baderalnadabi/status/1068512344697753600?lang=da
https://twitter.com/BaderAlnadabi

جعبة المعلّم

نشارككم في هذا القسم بعض الاستراتيجيات والتقنيات التي تضمنتها الوحدات التعليميّة المدرجة في هذا الدليل من خلال الإجابة عن أسئلة طرحناها على أنفسنا خلال مسارنا التعلّمي.

كيف نعمّق الفهم في صفوف التّاريخ؟

تقول النظرية البنائيّة بأنّ التعلّم الحقيقيّ لا يتمّ بناء على ما يسمعه المتعلّم/ة حتى ولو حفظه وكرّره أمام المعلّم، وأنّ المتعلّم يبني معلوماته داخليًّا متأثرًا بالبيئة المحيطة به، وأنّ لكلّ متعلّم طريقة وخصوصيّة في فهم المعلومة وليس بالضّرورة أن يفهمها كما يريدها المعلّم/ة. تؤكّد المدرسة البنائيّة أنّ الفرد يفسّر المعلومات ويفسّر العالم من حوله بناءً على رؤيته الشّخصيّة، وأنّ التعلّم يتمّ من خلال الملاحظة والمعالجة والتّفسير أو التّأويل ومن ثمّ يتمّ تكييف المعلومات بناءً على البنية المعرفيّة الخاصّة بالفرد، وأنّ تعلم الفرد يتمّ عندما يكون في سياقات حقيقيّة واقعيّة وتطبيقات مباشرة تسمح للمتعلّم بأن يكوّن معنى خاصاً به.

فكيف يبدو ذلك في صفوف التّاريخ؟

تقوم البنائيّة على افتراضين أساسيّين هما إنّ التعلّم هو عمليّة نشطة ولا تتمّ عبر اكتساب سلبيّ للمعرفة (passive) نقلاً عن الآخـريـن، وإنّ التعلّم عمليّة بنائيّة فيبني المتعلّم فهمه انطلاقاً من اللبَـنات المعرفيّة السّابقة عنده ومن خبراته للعالم المحسوس المحيط به. تتخذّ هاتان الفرضيّتان أهميّة كبيرة في تعليم التّاريخ حيث اعتاد المعلّمون والمعلّمات على الاكتفاء بسرد الأحـداث وأحياناً تدوين بعض الملاحظات أو الأفكار لمرافقة السّرد، واعتبار ذلك كافيًا لحدوث التّعلّم. كما اعتادوا على نقل الحقائق وكأنها حقائق مطلقة لا شكّ فيها ولا تأويل لها أو وجهة نظر أخـرى. 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.

إنّ تفسير المعرفة يعتمد على عاملين: أولاً، المعرفة السّابقة عند الفرد. ثانياً، السياق الاجتماعيّ والثقافيّ للفرد. لهذا انعكاسات كثيرة على تعليم التّاريخ. فمن المهمّ أن نُعني بيئة التعلّم لنساعد الطالب لبناء معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدّي إلى بناء المعرفة الذاتيّة في عقله.

من هنا، أهميّة تصميم الـدروس بما يسمح للمتعلّم بالانطلاق من ثقافته وتجاربه الخاصّة وانطباعاته للوصول إلى الحقائق كما يراها هو أو هي. بعد وصول المعلومة للطالب يبدأ، معتمداً على معرفته السابقة وعلى خبراته، بالتّفكير فيها ويصنّفها في عقله ويبوّبها ويربطها مع ما يشبهها وهكذا يكوّن لها معنى ومغزى. فالتعلّم لا يحصل إلا إذا استطاع المتعلّم أن يستخدم هذه المعلومة في حياته أو أن يبني عليها لتوليد معرفة جديدة، فيصبح منتجًا للمعرفة ولا يكتفي بأن يكون مستهلكاً لها فقط. هذا لا يعني بالطبع أن المتعلّم يكوّن فكرة منعزلة عن الإرث العلميّ أو الثقافيّ المتوّفر له وأنّه لا يقبل بأيّة حقيقة، إنّما المقصود هنا أنّ المتعلّم ينطلق من معرفته السّابقة متأثراً بتجاربه وخبراته السّابقة والحاليّة مستخدماً مصادر متنوّعة ليفحص «الحقيقة» ويكوّن عنها فهمًا خاصًّا به. وهذا مهمّ جداً في تعليم التّاريخ حيث من الضروريّ أن يصل التلاميذ إلى تكوين معنى للحقائق التّاريخيّة وإلى تحليلها ودحض بعضها أو إثباته وإلى ربط المفاهيم بحياتهم الخاصّة وإلا فإنّ العمليّة التعلّمية (Learning Process) لن تكون متكاملة.

«التعلّم المرئي» هو مفهوم ريـاديّ صاغه الباحث التربوي جون هاتي. إنه يثبت أنّ التعلّم يجب أن يكون مرئيًا وواضحًا، وليس مفترضًا. [...] من المثير أن تعتقد أنّه مع بعض السقالات والاستخدام المتعمّد لاستراتيجيات ما وتقييمات مـحـدّدة، سنتمكن من تحديد أيّ جـزء من العمليّة التّعليميّة نجح بالضبط، وسيكون تعلّم الطلاب مرئيًا. لتحقيق ذلك في الفصل الدّراسي، «يجب على الطّلاب [والكبار] معرفة ما يتعلّمونه، ولماذا يتعلّمونه، وكيف سيعرفون أنّهم فعلاً تعلّموا ذلك، وما يعني أنّهم تعلّموه. لذلك، يستخدم المعلّمون بشكل متواصل الأهـداف التعلّميّة ومعايير النجاح، وهي تساهم بشكل كبير في وضـوح الـرّؤيـة عند المعلّم/ة، وهـو وفقاً لبحث هاتي يمكن أن يضاعف تعلّم الطلاب.

جانب آخر مهمّ لزيادة تعلّم الطلاب هو الالتفات إلى مراحل التعلم الثلاث: السطحي، والعميق، والتحويليّ.

التعلّم السطحي

يقصد به التّعلم من أجل إعادة إنتاج المنتج ذاته وهو تعليم لا بدّ منه، على الرغم من سمعته السّيئة. لا يمكننا أن نطلب من الطلاب استخدام المعلومات أو المعرفة التي لم يتعلّموها بعد لكن هناك طرق لدعم هذا النوع من التعلّم وتطويره.

يمكن استخدام المعرفة السّابقة لتعزيز التعلّم لكن علينا الحذر لأنّ هذه المعرفة قد تكون ناقصة أو غير دقيقة. وفي هذه الحال، يمكننا المساعدة في تصحيح هذه المفاهيم الخاطئة قبل أن نطلب منهم البناء عليها.

استخدام تقنيّات الإثراء اللغويّ فتعلّم الكلمات والمصطلحات يتطلّب أكثر من مجرّد التعرّض لها. هناك العديد من التقنيات الناجحة لتعليم المفردات منها فن الاستذكار (استخدام مساعدات الذاكرة)، بطاقات الكلمات، تحفيز استخدام الكلمة في سياق الأفكار، وضع الكلمات في مكان مرئي في الصف.

التعلّم العميق

هو التعلّم من أجل الفهم وخلاله يسعى المتعلّمون إلى التّفاعل مع المحتوى والأفكار، وربط المفاهيم والمعرفة ببعضها بفاعلية. يمكن للمعلّمين استخدام مروحة من الإستراتيجيات والأدوات بتحفيز التعلّم العميق منها:

الخرائط المفاهيميّة: وهي عبارة عن رسوم تخطيطيّة للعلاقات بين المفاهيم والكلمات الرّابطة بينها. تبدأ عادة بالمفاهيم العريضة الشّاملة، ثم تتدرّج إلى المفاهيم الأقلّ عموميّة وشمولاً في مستويات هرميّة متعاقبة حتى تصلّ في نهاية الخريطة إلى الأمثلة النوعيّة. وفي مادّة التّاريخ تحديداً، تساعد الخرائط المفاهيميّة الطلاب على تحديد المفاهيم الرئيسة والعلاقات بينها ممّا يؤدي إلى مساعدتهم في تفسير الأحداث. تساعد الخرائط المفاهيميّة والرسوم التوضيحيّة الطلاب ليتمكنوا من تنظيم معلوماتهم وتفكيرهم، وهي تدعمهم في كتابة مقالة تاريخيّة وفي مناقشة الأفكار، وتساعد في نقلهم من التعلّم السطحي إلى التعلّم العميق. فعند تدريس السببيّة مثلاً، ومع الانتقال من تعداد أسباب حدث ما، يبدأ التعلّم العميق عندما ينخرط الطلاب بتصنيف الأسباب وربطها ببعضها البعض وإظهار ما نتج من كلّ منها، وفي هذه الخطوات يستخدمون منظّمات الأفكار.

المناقشة وطرح الأسئلة: تعزّز التعلّم العميق بالمناقشة ومن خلال طرح الأسئلة في الصفّ، وهو ما يحتاجه المتعلّمون كلّما ازدادت صعوبة الموضوع وتعقيده. خلال المناقشة، علينا التّركيز على أسئلة تتطلب تفكيرًا

عميقًا واستخدامًا للأدلّة بدلاً من تلك التي تتطلّب إجابات سطحية وذلك لدفعهم إلى التفكير على المستوى الثانيّ.

التعلّم ما وراء المعرفي: تساعد تقنيات التعلّم ما وراء المعرفي في تعميق فهم الطلّاب وترسيخه. تشمل هذه التّقنيات التّفكّر في «كيف سنتعلّم، أي ما السيرورة؟ وما الذي نتوقّع ان نتعلّمه خلال إتمام المهمّة؟ وكيف سنعرف أنّنا تعلّمنا؟»

التعلّم التحويلي

يُعنى بتطوير قدرة الطلاب على امتلاك تعلّمهم وتطبيق معارفهم المكتسبة على مواقف مختلفة. يتمّ تحفيز الفضول ومهارات إنشاء الرّوابط واتخاذ المواقف النّقديّة والقدرة على التعرّف على أوجه التشابه والاختلاف، وعلى توضيح الدّلالة التّاريخيّة لحدث ما بالنسبة لمَنْ عاش الحدث ولمَنْ عاش بعد الحدث، والرّبط بين أثر حدث أو حقبة ما وأثر حدث أو حقبة أخرى أكثر حداثة. ويتعدّى الرّبط الموضوع التّاريخيّ إلى إنشاء الرّوابط مع المواد الأخرى فتوظّف مكتساب التّاريخ في الأدب والعلوم والاقتصاد والاجتماع وغيرها من المواد والعكس صحيح، وبالتالي بالحياة الواقعيّة للمتعلّم/ة وهي الحلقة الأهمّ.

يمكن تعزيز هذا المستوى من التعلّم في صفوف التّاريخ بأساليب عدّة تشمل:

تحويل المصادر إلى أدلّة: إيصال المتعلّم/ة إلى القيام بالاستنتاج بناءً على مصادر متعدّدة ومتنوّعة تتطلّب منهم/منهنّ مقاربة مناظير مختلفة. وفي ذلك، «يُسائلون» المصادر ويربطون بينها ويفكّرون بـ«ماذا لو» قبل أن يبنوا استنتاجاتهم.

حلّ المشكلات ولا يُقصد هنا أن يُعطى المتعلّمين مسألة ليقوموا بحلّها، بل نرنو إلى أبعد من ذلك بحيث نقدّم لهم/نّ مشكلات حقيقيّة ومعلومات متضاربة ونطلب منهم تحليلها وتحديد المشكلة واقتراح الحلول الممكنة لها وتقديم حجج وأدلّة مساندة للاقتراحات. على سبيل المثال: «هل نعطي الحق للّاجئين الفلسطينيّين بالعمل والتملّك في لبنان؟»، «هل نبقي على نظام الطائفيّة السياسيّة في لبنان؟».

المقالّة التّاريخيّة الموسّعة والتي تساعد في تعميق التعلّم ونقله. للأسف لا تزال التعليمات الرسميّة تحدّ من قدرة طلّابنا على معالجة المواضيع التّاريخيّة بعمق وكتابة مقالات موسّعة وهادفة، لكنّ دورنا كمعلّمين يفترض علينا أن نوفّر هذه الفرص لهم/نّ لنساعدهم في تنظيم أفكارهم وتوسيعها، وفي الانتقال من السطحي إلى العميق ومن ثمّ إلى التحويلي. تنطوي هذه الأنشطة على استخدام المعرفة والتّفكير العميق ونقل المعلومات عبر التّخصّصات وربما من الماضي إلى الحاضر.

تتطلّب هذه الأنشطة مهارات نسعى إلى تطويرها على مدى سنوات. لا يمكن أن نفاجئ الطلّاب مثلاً في المرحلة الثانوية بالخرائط المفاهيميّة أو بالمقالة الموسّعة. من المهمّ أن نبدأ ببناء هذه المهارات منذ الصفوف الدنيا مع أخذ بعين الاعتبار عمر المتعلّمين ونضجهم.

كيف تعزّز المحادثة النّوعيّة؟

كثيراً ما يعتمد مدرّسو التّاريخ على مدرّسي اللّغات لتطوير مهارات التّواصل عند المتعلّمين، لكن هذه المهمّة هي في صلب تدريس التّاريخ حيث نسعى إلى تعزيز مهارات الحوار والتواصل البنّاء. المحادثة الجيّدة هي حوار هادف ومجزٍ يجري بشكل متبادل. تشترط المحادثة النّوعيّة أن يأخذ الشّخص رغبات واهتمامات واحتياجات الفرد الآخر وينقل بوضوح اهتمامًا حقيقيًّا بما يقوله، فيتمّ بناء ثقة حقيقيّة بينهما.

يمكن تحديد ثلاثة مستويات للوصول إلى محادثةٍ جيّدة ضمن مجموعة العمل:

المستوى الأوّل - أخبر وأسأل حول الأهداف والخطوات والمعلومات.

المستوى الثّاني – الاستفسار والمناصرة - اطرح الأسئلة وخذ مواقف وحاول التّأثير من خلالها.

المستوى الثّالث - شارك واكتشف. إسعَ للوصول إلى تصوّر مشترك ومشاركته بوضوح. وهنا المحادثة تصبح عالية الجودة.

تفترض المحادثة الجيّدة خلق الأمان النفسي - وهو مفتاح للفرَق عالية الأداء والمقصود هنا الفسحة التي يشعر الجميع فيها بأمان لتحمّل المخاطر والتّعبير عن آرائهم وطرح أسئلة خالية من الأحكام. عادة يشعر الناس براحة أكبر عندما يكونون محاطين بأشخاص يشبهونهم فالاختلاف يمكن أن يكون مخيفًا. يميل أعضاء المجموعة إلى البحث عن أوجه التّشابه، والعثور على الأشياء المشتركة بينهم وطمس التنوّع. لكن لا يمكن للفسحات الآمنة أن تكون فسحات للرّاحة إذا أردنا أن تكون المحادثة عالية الجودة وأن نعزّز الإبداع والابتكار. لذا، نسعى إلى إظهار التنوّع وتثمينه للوصول إلى محادثة عالية الجودة من خلال:

السّعي لتكوين فهم جيّد

نستخدم الأسئلة للحصول على المعلومات التي تساعدنا في تكوين فهم جيّد لما نسمعه ولإظهار النّقاط المشتركة في المحادثة.

التّعاطف

نحاول أن نضع أنفسنا في موقع الآخرين ونقدّر ما يشعرون به ومن أين ينطلقون في كلامهم.

طرح أسئلة مفتوحة

استخدام الأسئلة التي تبدأ بـ«كيف؟» و«لماذا؟» بهدف التقدّم في المحادثة وفتح مواضيع جديدة والوصول إلى أرضيّة مشتركة.

طرح أسئلة تثمّن التنوّع

نحاول طرح أسئلة مثل «من لا يوافق الـرأي؟ من لديه رأي / فكرة مختلفة؟ من يرى الأمور بشكل آخر؟»

الاهتمام بمشاعر الآخرين عند طرح الأسئلة

نسأل عن مشاعر الآخرين ما يساعدنا في خلق علاقة معهم.

الإصغاء بعيوننا

الانتباه ليس فقط لصوت ونبرة الشخص الذي نتكلّم/معه بل أيضاً للتواصل الجسديّ عنده، ونبقي على التواصل النظريّ معه/ها خلال المحادثة.

الاعتراف بما قاله الشخص الآخر والبناء عليه

يظهر الاعتراف بطرق عديدة منها أن نهزّ الرأس أو نستعيد الكلمات التي قالها عندما يحين دورنا في الكلام.

كيف نتعامل مع الصورة كمصدر تاريخي؟

دخلت الصّورة إلى علم التّاريخ كمصدر معتمد من قبل المؤرّخين في القرن العشرين. وبينما بقيت لفترة من الزمن تُعتبر كدخيل على علم التّاريخ، أضحت اليوم تُعتبر دليلاً تاريخيّاً.

تقدّم الصور الفوتوغرافيّة لمحة نادرة عن لحظة معيّنة والتي لن تتكرّر مرّة أخرى، وهذا ينطبق بشكل خاصّ على الأحداث الّتي وقعت قبل تطوير التّلفزيون أو التّقنيات الرّقميّة.

يعتبر الكثير من النّاس أنّ الصّور الفوتوغرافيّة هي سجلّات دقيقة وغير متحيّزة للأحداث التّاريخيّة. ومع ذلك، من المهمّ توقّي الحذر فالحال ليس كذلك دائمًا، لا سيّما أنّنا نعرف أنّ المصوّرين يهتمّون بما يريدون إظهاره للجمهور. لذا من المهم تحليل الصور وتحديد الرّسالة الّتي سعى المصوّر ليوصلها إلى جمهوره.

يختلف تفسير المصدر المرئيّ، مثل الصّورة، كثيرًا عن تفسير الكلمات في المصادر المكتوبة. لذلك، تحتاج إلى تطوير مجموعة مختلفة من المهارات. نُدرج في هذا الدليل ثلاث من التّقنيّات الممكن استخدامها مع التّلاميذ.

1- «مُساءلة الصّورة» : ماذا نرى؟ ما الذي لا نراه؟ ما الذي نعرفه عن المصوّر والموقع؟

من المهمّ هنا أن يحدّد التّلاميذ ما الذي يرونه، وليس ما الذي يستنتجونه، وذلك لتطوير مهارة الملاحظة عندهم. في السؤال الثّاني، يبدأ الخيال بالعمل فيفكّرون بما كان ممكنًا أن يظهر في الصّورة ولا نراه. وهذه خطوة مهمّة لأنهّم يبدأون بالتساؤل.

2- «من الصّورة إلى التّفسير»: بعد الوصف الحسّي والتّفكّر في ما غاب عن الصّورة، ننتقل إلى درجة أعلى من التّفكير بحيث يحاول التّلاميذ أن يحلّلوا الصّورة، ويبدأون بناء استنتاجات بناءً عليها. في هذه الخطوة يستخدمون سلّم درجات الإقناع (حتماً – على الأرجح – من الممكن) لإطلاق ادّعاءات حول الصّورة تماماً كما يفعل المؤرّخون.

3- حوار مع المُصوّر»: تأتي هذه الخطوة للغوص في ما وراء الصّورة فيتساءل التّلاميذ: ما الذي أراد المصّور أن يظهره من خلال الصّورة؟ ما هي الرسائل الظاهرة والمبطّنة في الصّورة؟ هل كانت الصّورة لتتغيّر لو وقف المصوّر في زاوية أخرى؟

ومع هذه الخطوة قد يراجعون الادعاءات التي بنّوها في الخطوة الثانية ويعيدون بناءها من جديد.

كيف نتعامل مع النّصّ كمصدر تاريخيّ؟

يعتمد المؤرّخون أنواعاً من النّصوص التي تشكّل أدلّة تاريخيّة منها النّصوص الرّسميّة والقانونيّة والخطابات والرسائل والمقالات الصّحفيّة والمذكّرات والمخطوطات وغير ذلك. يعتمد تحليل النّصّ التّاريخيّ على منهجيّة محدّدة تتطلّب مهارات متعدّدة يكتسبها التّلاميذ من خلال عملهم مع المصادر.

يمكن تدريب المتعلّمين على تحليل النّصوص من خلال استراتيجيات عديدة منها:

1. تعريف النّصّ:

هذه المرحلة مهمّة جداً ومن خلالها يتمّ: 1) تحديد الإطار الزماني والمكانيّ للنّصّ: وعليه يتحدّد السّياق التّاريخيّ له، 2) تعريف الكاتب ويتعدّى اسمه إلى موقعه (مؤرّخ بلاط، مؤرّخ أكاديمي، صحفيّ، سياسيّ يكتب مذكّراته...) وحياته (هل عاش في فترة الحدث أم بعده؟) واتّجاهاته الإيديلوجيّة والفكريّة (الّتي تؤثّر على حكمه على الأحداث وسلوكيّات المعنيّين بها)، 3) تحديد الكتاب أو المرجع الذي أُخِذ منه النّصّ (وهذه الخطوة مهمّة لأنّها تؤثّر في صدقيّة النصّ)، 4) تحديد طبيعة النّصّ (وثيقة رسميّة، مراسلات شخصيّة...) 5) تحديد الفكرة العامّة الواردة في النّصّ.

2. تحليل النّصّ:

هنا يتمّ تطوير مهارات التّفكير العليا والبحث. يقوم التلميذ/ة بـ: 1) استخراج الأفكار الرئيسيّة الّتي يتناولها النّصّ وتحديد أين ترد فيه، 2) شرح الأفكار وتحليلها، 3) التّمييز بين الحقائق والمواقف والآراء، 4) ربط الأفكار الواردة في النّصّ مع المصادر الّتي تتناول الحدث أو المرحلة الّتي يتناولها، 5) بناء تفسيرات جديدة للماضي. وفي هذه السّيرورة، من المهمّ التقيّد بما ورد في النّصّ والابتعاد عن الخيال والحماس والعواطف، والتّمييز بين الحقائق والمواقف والتّفسيرات.

3. الاستنتاج والتّقييم:

وهنا المقصود أن يخرج التّلميذ/ة باستنتاجات خاصّة به/بها تشكّل ادّعاءات جديدة حول الماضي وأن يقوم/تقوم بربطها بالحاضر بما فيه من قيم ومبادئ وحقائق.

كيف نستخدم سلّم درجات الإقناع؟

تمّ تطوير هذه التّقنيّة من قبل د. أرثر شابمان في جامعة UCL. يساعد سلّم درجات الإقناع في تطوير قدرة التّلاميذ على التّعبير بدقّة عن أفكارهم واستنتاجاتهم والابتعاد عن التّعميمات غير الدّقيقة. يُقدّم السُّلّم للتّلاميذ ويُطلب منهم استخدام واحدة من «الدرجات» في بداية جملتهم ثمّ يُتبعون الجملة بتبرير لها. على سبيل المثال: «على الأرجح إنّ الشّخص الذي يظهر في الصّورة كان فلّاحاً لأنّ...»، «من الممكن أن تكون المظاهرة للمطالبة بالاستقلال لأنّ الناس الذين يظهرون فيها يحملون علم الجزائر»، أو «حتماً كان فؤاد شهاب رئيساً للجمهوريّة اللّبنانيّة لأنّ الوثيقة هي محضر جلسة انتخابه».

ومن خلال هذه التّقنيّة يكتسب المتعلّمون مهارات المؤرّخين الصّغار.

ما هو نشاط التّعميمات ؟

التّعميم هو جزء من عمل المؤرّخ لكن التّعميم يفترض أيضاً درجة من الدقّة في التّعبير. من خلال هذه التقنيّة نساعد المتعلّمين على تكوين فكرة واعتماد الدقّة في التّعبير عنها.

في سياق الدرس، ممكن للمعلّم/ة عرض جمل تمثّل كلّ منها تعميماً واسعاً ويُطلب من التّلاميذ أن يكسروا التّعميم الوارد فيها من خلال ما استطاعوا فهمه خلال الدرس وأن يعدّلوا الجملة لتصبح أكثر دقّة. يمكن مثلاً أن يبدأ أحدهم/ن بتعديل الجملة ثمّ يضيف آخر/أخرى على الجملة الّتي عُرضت من قبل زميله/زميلته.

لِمَ التعليم النّشط في صفوف التّاريخ؟

مع ازدياد اعتماد التعليم النشط في تدريس كافّة المواد، لا بدّ من إدخاله إلى صفوف التّاريخ التي لا تزال حتى اليوم تعتمد إلى حدّ بعيد على الطرق التّقليديّة والتّلقينيّة. يهدف التّعليم النّشط إلى تفعيل دور الطالب/ة في العمليّة التعلّميّة واعتماد التعلّم الذاتي لبناء الفهم واكتساب المهارات من خلال البحث والتجريب. يتمّ الابتعاد عن التعليم التلقيني والتركيز على تنمية مهارات البحث والتّفكير وحل المشكلات، وتعزيز روح التعاون والعمل الجماعي، ومهارات الإصغاء والتواصل بكافة أنواعه.

يقدّم الدّليل نماذج دروس تعتمد أسلوب التعليم النشط ومن الممكن لأي معلّم/ة أن يستوحي منها لتصميم دروس أخرى من المنهج الذّي يدرّسه/تدرّسه.

كيف نُدير عملاً فريقيّاً ناجعاً؟

تتضمّن كلّ الوحدات التّعليميّة الواردة في الدليل أنشطة تتطلّب عمل المتعلّمين ضمن مجموعات. إنّ هذا النوع من التعاون مهمّ جداً لأنّه يسمح للمتعلّم ببناء دعامة قابلة للتطوّر تساعده على الوصول إلى مستويات عالية من التّفكير نتيجة التّفاعل مع رفاقه الذين يختلفون عنه من حيث المهارات والقدرات والخلفيّات ما يغني العمليّة التعلّميّة. من هنا أهميّة اعتماد العمل في مجموعات متنوّعة وهذا بدوره يضع علينا مسؤولية إعادة النظر في هندسة الصفوف وتأمين طاولات كبيرة أو جمع المقاعد الفرديّة.

لإدارة العمل الفريقيّ :

- يتم توزيع المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة تشكل كلّ منها فريقًا تعلّميًا.
- يتم تعزيز بيئة آمنة تسمح لكلّ منهم أن يبني فهمه ويتّخذ موقفاً من المواضيع الأساسيّة. يمكن لذلك البدء بتخصيص بعض الوقت حول سؤال كالتالي «ما الذي يريحني خلال العمل الفريقيّ؟» أو «ما الذي أتوقّعه من رفاقي خلال العمل الفريقيّ؟» أو «ما الذي يتوقّعها منّي رفاقي؟» وبناء لإجابات المتعلّمين يتم وضع نوع من العقد الجماعيّ لاحترام حقّ الجميع ببيئة آمنة.
- يطلب من الفرق توزيع الأدوار بين أعضائها: يأخّذ أحدهم/إحداهنّ دور الميسّر، وغيره/ها المقرّر والناطق/ة، وغيرها من الأدوار التي تتناولها المهمّة. يسعى المعلّم/ة على أن يتمّ تنويع الأدوار التي يتخذها التلميذ/ة من مهمّة إلى أخرى.
- يتمّ عرض المهمّة بوضوح والتأكّد من فهم المجموعات لها. يمكن أن نطرح سؤالاً بعد العرض «ما المطلوب منكم؟» وأخذ الإجابات من بعض التّلاميذ، أو يمكن إعطاء المهمّة مكتوبة على اللّوح أو الشّاشة أو على ورقة وإعطاء المجموعات وقتًا لقراءتها وتفكيكها ثمّ الطلب منهم توضيح المطلوب. هذه الخطوة مهمّة جدا قبل بدء عمل الفرق.
- توفير مجالات للاختيار عند المتعلمين فهم لا يتعلّمون بالسرعة ذاتها. ويمكن للطّلاب اختيار النتاج النهائيّ لمشروعهم، أو اختيار درجة صعوبة العمل، أو اختيار الوسائل التي ستستخدم لإنجاز العمل. وذلك يساعد المتعلّمين على إضفاء صفة شخصيّة على عملهم وبالتّالي الشّعور بأنّهم يمتلكونه.
- تنويع الأساليب وإدخال المسرح والفنون والحركة واللعب واستقبال ضيوف للتحدّث إلى الطلاب والقيام بزيارات ما يثري البيئة التعلّمية.

- تحديد الوقت المعطى لهم. تجدر الإشارة أنّه يمكن تمديد الوقت بعد التّشاور مع كلّ مجموعة على حدة لتقدير الوقت اللازم لهم. هذا التشاور هو جزء من العمليّة الدّيمقراطيّة.

إطلاق عمل المجموعات، وخلاله يمرّ المعلّم بينهم دون التّدخّل بعملهم أو نقاشهم إلّا عند الحاجة القصوى، ويشجّعهم على إيجاد الإجابة عن أسئلتهم ضمن أعضاء المجموعة.

- التأكّد خلال عرض المجموعات لأعمالها من أنّ: كلّ الفرق قدّ توقّفت عن العمل، ومن الأفضل أن تضع نتاجها بعيدًا عنها أو يتمّ تعليقه على الجدار. هذا يعزّز الفرصة للاستماع جيّدًا لزملائهم.

- يتم تنظيم فسحة للتّغذية الرّاجعة المباشرة يكون مصدرها في معظم الأحيان الأقران.

لِمَ التغذية الراجعة الإيجابيّة؟

تتضمّن الفصول التي يُعتمد فيها على التعليم النّشط فسحات يُقيّم فيها الطلاب أعمال زملائهم/ن ويقدّمون لهم/نّ تغذية راجعة. والتّغذية 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، ويمكننا تطويرها من خلال فصول التّاريخ الناشطة.

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

كيف يمكن للتلاميذ عرض نتاج عملهم؟

تتضمّن الفصول التي يُعتمد فيها على التّعليم النّشط مناسبات عديدة يعرض فيها الطّلّاب نتاجاتهم ويتلقّون التّغذية الرّاجعة من أقرانهم ومن معلّميهم.

هناك تقنيّات عديدة للعرض منها :

العرض الشفهيّ : يقدّم أحد أفراد المجموعة أو كلّ أعضاؤها عملهم مستعينين بنتاج مرئيّ قاموا بتحضيره (بوستر، رسم هيكليّ، رسم تعبيريّ، أو جدول، رسم بيانيّ أو غير ذلك).

«تبادل الوثائق»: يتمّ تنقيل نتاج مكتوب من مجموعة إلى أخرى لتطّلع عليه وتقيّمه أو تضيف عليه.

«تبادل السفراء»: يتنقّل أحد أفراد كلّ مجموعة إلى مجموعة أخرى ويحمل معه ما توصلت إليه مجموعته من معلومات أو أفكار فيشارك المجموعة الجديدة بها.

«تقنيّة الغاليري»: يُطلب من كلّ المجموعات تعليق أعمالها على جدران الصف بحيث تكون بعيدة نوعاً ما واحدة عن الأخرى. تقفّ كلّ مجموعة قرب نتاجها وتنتظر إشارة من المعلّم/ة لتنتقل بشكل عقارب الساعة إلى عمل المجموعة المجاورة فتتفحّصه وتترك لهم تغذية راجعة (على ورقة لاصقة أو على ورقة العمل بحد ذاته).

ما هو التّاريخ الشّفهي وكيف يمكننا أن نستخدمه في تعليم التّاريخ؟

على الرغم من أنّ المجتمعات كانت منذ فجر التّاريخ تستخدم التّواصل الشّفويّ لحفظ تراثها وتاريخها، لم يأخذ التّاريخ الشّفهي صفة المجال المعرفيّ قبل نهايات القرن العشرين. ومع التطوّر التّكنولوجيّ، ازداد الاعتماد عليه.

لقد اعتمدنا في هذا القسم على «مجموعة أدوات التّاريخ الشّفهيّ» الّتي وضعتها د. ماريّا بشور أبو النّصر لمنتدى خدمة السلام المدنيّة:

«التّاريخ الشفوي هو مجال دراسة وطريقة لجمع أصوات وذكريات النّاس، والمجتمعات، والمشاركين في الأحداث الماضية، وحفظها وتفسيرها. تشير عبارة «المشاركين في الأحداث الماضية» في هذا التّعريف إلى الأشخاص الذي اختبروا تجربة مباشرة، وكانوا شهود عيان، وعاشوا في زمن الأحداث قيد الدراسة.

من الواضح أنّ التّعريف الذي قدّمته جمعيّة التّاريخ الشّفوي لهذا المفهوم هو الأكثر شمولاً من حيث النطاق، والأكثر صراحة حول ماهية التّاريخ الشّفويّ. لذلك، لنقسّمه إلى أجزاء أصغر:

1- التّاريخ الشّفوي مجال دراسة بحدّ ذاته، ينتهج مقاربة معيّنة لدراسة الماضي تميّزه عن غيره من مجالات الدراسات التّاريخيّة، كتاريخ القرون الوسطى مثلًا. وعلى غرار مجالات التّاريخ الأخرى، ينطوي التّاريخ الشّفويّ على مقاربات ووجهات نظرية محدّدة إلى جانب الأدبيّات ذات الصّلة الّتي تدعمها. ويعتبر التّاريخ الشّفويّ مجالًا نظريًا بقدر ما هو ممارسة أو منهجًا، ممّا يحيلنا إلى الجزء التّالي من التّعريف.

2- عند القول إنّ التّاريخ الشّفويّ طريقة لجمع الأصوات والذكريات وحفظها وتفسيرها، يكون القصد من ذلك الإشارة إلى أنّ التّاريخ الشّفويّ لا يقتصر على جمع تسجيلات لذكريات النّاس حول تجربتهم المباشرة بعباراتهم الخاصّة فحسب، بل إنّه ينطوي أيضًا على حفظ هذه الأصوات والذكريات للأجيال القادمة. من هنا أهميّة تسجيلها وتوثيقها للتّاريخ الشّفويّ لكي تتمّ مشاركة هذه المصادر وإتاحتها للآخرين كمصادر لتفسير الماضي وفهمه.

3- أخيرًا، تشمل الأصوات والذكريات الجميع، من ناس ومجتمعات ومشاركين في الأحداث الماضية، ويستند الأمر إلى محطّ تركيز موضوع الدّراسة و/أو التّحقيق.

إذًا، يكون التّاريخ الشّفويّ على شكل مقابلات صوتيّة مسجّلة (صوت أو فيديو) في حوار بين اثنين. من خلال أسئلة مُجري المقابلة وإجابات الراوي، تصبح مقابلة التّاريخ الشّفوي حوارًا مبنيًا على ثقة واحترام متبادلين، حيث يسرد الراوي ذكرياته حول تجربته المباشرة لأحداث ماضية لكي نتمكّن نحن، كباحثين ومؤرخين، أن نتعلّم من مصدر تفاعلي وحيّ ومتعدّد وجهات النّظر عن الماضي.

من التّعريفات الأكثر دقّة وإلهامًا للتّاريخ الشّفويّ ذلك الذي قدّمه المؤرّخ الشّفويّ بول طومسون:

التّاريخ الشّفويّ هو تاريخ مبنيّ على النّاس، يبعث الحياة في التّاريخ بحد ذاته ويوسّع نطاقه. هو يصنع أبطالاً ليس فقط من القادة بل من الغالبيّة غير المعروفة من النّاس. يشجّع التّاريخ الشّفويّ المدرّسين والطلاب على أن يصبحوا زملاء. هو يُحضِّر التّاريخ إلى المجتمع ويخرجه منه. يساعِد الأقلّ حظوة، ولا سيّما المسنيّن، ليكسبوا الكرامة والثّقة بالنّفس. يقيم التّواصل—ومن ثمّ التّفاهم—بين طبقات المجتمع. [...] كذلك، يؤدّي التّاريخ الشّفويّ إلى إعادة النّظر في الأساطير التّاريخيّة المقبولة، والتّقييم المتسلّط الراسخ في تقاليدها. ويوفّر التّاريخ الشّفويّ وسيلة للتّحويل الجذريّ للمعنى الاجتماعيّ للتّاريخ.

بول طومسون، «صوت الماضي: التّاريخ الشّفويّ»، كتاب **مورد التّاريخ الشّفويّ The Oral History Reader** (الطبعة الثّانية)، المحرّران روبرت بيركس وأليستر تومسين روتلدج، 1998، ص 3.

عن:
ماريّا بشّور أبو النصر (2018)، مجموعة أدوات التّاريخ الشّفهيّ، منتدى خدمة السلام المدنيّة، بيروت

عند استخدام التّاريخ الشّفهيّ مع التّلاميذ، من المهمّ أن:
- يحدّد المعلّم/ة مع التّلاميذ السّؤال البحثيّ.
- يؤطّر المعلّم/ة بتقديم تعريف مبسّط للتّاريخ الشّفهيّ أو يختار النّصّ أعلاه للقراءة والنّقاش.
- يشارك المتعلّمين بخصائص مقابلة التّاريخ الشّفهيّ والّتي تتضمّن:
• تبدأ بوضع سؤال بحثي: «ما الذي أريد أن أعرفه؟»
• تدور حول تجربة راوٍ/ راوية
• يتمّ طلب الموافقة على تسجيلها أو تصويرها مسبقاً من قبل الراوي
• تبدأ بمعلومات عن الموضوع، اسم الراوي (إن وافق على مشاركته)، معلومات عنه، تاريخ المقابلة
• تكون الأسئلة فيها مفتوحة (يتم إعطاء أمثلة عن أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة)
• قد يتمّ الاستعانة بأسئلة صغيرة لتركيز إجابة الراويّ على السّؤال
• تتطلّب الإصغاء من قبل المُحاور والتعاطُف مع الراويّ دون إبداء رأي
- يجيب المعلّم/ة عن أسئلة التّلاميذ حول ما تمّ تقديمه.
- يشكّل مجموعات ويطلب منهم بدء التّحضير لاختيار الرواة ووضع أسئلة المقابلات والتمرّن عليها ثمّ إجرائها. يُحدّد لهم كيف سيتمّ تسجيل وحفظ المقابلات، وكيف ستتمّ مشاركتها.

ما المقصود بالجدليّة في تدريس التّاريخ؟

استخدام الجدل في فصول التّاريخ طريق رئيسيّة لفهم التّاريخ كمجال معرفيّ وإعداد الفرد المفكّر الناقد والمساهم في الإنتاج المعرفيّ، ويساعد استخدام الجدليّة في تكوين المواطنين والمواطنات الذين يتحلّون بالتفكير النقديّ والمبادرة واقتراح الحلول.

إنّ الجدل هو جوهر التّاريخ. يتم إنتاج المعرفة التّاريخيّة من خلال عمليّة طرح الأسئلة (الاستفسار) والتّفكير (الاستدلال): يستجوب المؤرخون بقايا الماضي (الآثار والتّقارير والذّكريات) من أجل الوصول إلى معرفة حول الماضي من خلال مسار جدليّ.

يشتمل تعلّم التّاريخ بناء فهم للحجة التّاريخيّة وكيفيّة عملها: (1) تعلّم كيفيّة بناء الحجج حول الماضي بناء للمصادر (الدليل) و(2) تعلم كيفيّة تقييم الحجج التي قدّمها المؤرّخون. عادةً ما تتضمن الأنـواع المختلفة من الحجج الادّعـاءات وتقديم الأدلـة لكن من الضروريّ أن تُحترم سمات المجال المعرفيّ بحد ذاتـه. على سبيل المثال، قد تعرض مقالة الطالب/ة سمات الجدل بينما تكشف عن عيوب أساسيّة في التفكير التّاريخيّ. إنّ الحجج التّاريخيّة الأقـوى هي التي تتضمّن التّفكير التّاريخيّ في بناء الادعـاءات وفي اختيار الأدلّـة واعتمادها وتفسيرها. تبدأ الحجج التّاريخيّة بالأسئلة وتفحّص المصادر وتتطلب فهماً جيّدًا للمعنى الأصلي للمصدر، عوضاً عن الاكتفاء باستخدامه لدعم فكرة محدّدة مسبقًا.

ولقد تضمّن الدليل بعض الأمثلة عن أنشطة تساعد الطلّاب في بناء حججهم الخاصّة وعرضها ومشاركتها مع الآخرين.

وعند تفحّص الحجج المقدّمة من قبل المؤرّخين، يقوم الطّلاب بمسار يتطلّب منهم:

1) التعريف بالمؤرّخ وبالحقبة التي ينتمي إليها والمدرسة الفكريّة التي يتبنّاها، ويساعدهم ذلك في فهم خلفيّة الحجّة،

2) تعريف المصدر من حيث إطاره الزمنيّ ونوعه (ما يساعده في تحديد الصدقيّة)،

3) فهم الحجّة المقدّمة وفي أيّ سياق أتت،

4) تقييم الحجّة (ويمكن الاستعانة بمصادر أخرى متنوّعة تساعد في التقييم).

نحن، معلّمو التّاريخ، مدعوون لإدخال الجدليّة في تعليم التّاريخ للمساهمة في تعزيز التّفكير التّاريخيّ عند المتعلّمين وتطوّر مهاراتهم الفكريّة العليا.

ما هي استراتيجيّة المقهى العالميّ؟

استراتيجيّة «المقهى العالميّ» تقوم على تنسيق بسيط وفعالّ ومَرن لاستضافة حوار مجموعة كبيرة. كلّ عنصر من عناصر هذه الإستراتيجيّة له غرض محدّد ويتوافق مع واحد أو أكثر من مبادئ التّصميم. تساعد هذه الاستراتيجيّة على تنميّة مهارات التّواصل والمشاركة والتّفكير الإبداعي لدى المتعلّمين، وتعرّضهم لأفكار كثيرة ومتنوّعة في مدّة قصيرة.

تتضمّن هذه الإستراتيجيّة مكوّنات خمسة:

1) التحضير: تحضير البيئة التي غالباً ما تكون على غرار المقهى - أي طاولات مستديرة صغيرة، والأوراق، والأقلام الملوّنة، وأيّة مصادر أو موارد قد يحتاج إليها المتعلّمون. ويمكن إحضار صفّارة يستخدمها المعلّم لتحديد بدء وانتهاء مدّة كلّ جولة. حول الطاولات من المفضّل أن يكون هناك أربعة كراسٍ وليس أكثر من خمسة.

2) الترحيب والمقدّمة: يبدأ المضيف بترحيب حارّ ومقدّمة حول المهمّة المطلوبة ومشاركة آداب «المقهى».

3) جولات المجموعات الصغيرة: تبدأ العمليّة بجولة أولى من المحادثات تليها اثنتان أو ثلاثة. في نهاية الوقت المُحدّد، ينتقل أعضاء المجموعة إلى طاولة جديدة مختلفة. قد يختارون أو لا يختارون ترك شخص واحد كـ «مضيف الطاولة» للجولة التّالية، وهو الذي يرحّب بالمجموعة التالية ويملأهم لفترة وجيزة بما حدث في الجولة السّابقة. كما يمكن أن ينتقل كلّ منهم إلى طاولة أخرى.

4) الأسئلة: في كلّ جولة يتحاور أعضاء المجموعة حول سؤال محدّد لهم وفق المهمّة والهدف المُرتجى من تجربة المقهى العالميّ. يمكن استخدام الأسئلة ذاتها لأكثر من جولة واحدة، أو قد يعتمدون على بعضهم البعض لتركيز المحادثة أو توجيه اتجاهها.

5) جمع العسل أو الحصاد: بعد الجولات في مجموعات صغيرة، تتمّ دعوة الأفراد لمشاركة الأفكار أو نتائج محادثاتهم مع المجموعة الكبيرة. قد يختارون إعطاء مهمّة المشاركة للمضيفين أو يتشاركون بها. ويتمّ عادة استخدام رسوم أو أشكال بصريّة عند مشاركة الأفكار.

LAH
Lebanese Association for History
الهيئة اللبنانية للتاريخ

United Nations
Peacebuilding
Peacebuilding Fund

UNDP