نحو طريقة تعليمية جديدة في تعليم التاريخ

نايلة خضر حمادة(*)

ملخص: تنطلق هذه المداخلة من أن تعليم مادة التاريخ له أهداف أبعد من بناء ذاكرة جماعية. فالتربية في إطارها الواسع تهدف إلى بناء المواطنية وإلى تحضير المتعلّم للعيش والاندماج والتفاعل مع الغير والتكيّف في عالم سريع التغيّر وكثير التحديات. كثيرون من طلابنا يقولون إن التاريخ لا معنى له بالنسبة لهم وأن صفوف التاريخ لا تحثهم على التفكير أو إبداء الرأي ولا تعطيهم الفرصة لتطوير النفس. ما تطرحه هذه الدراسة هو طريقة تعليمية جديدة ناشطة تساهم في جعل تدريس التاريخ أكثر جاذبية وقبولاً من قبل المتعلّمين، كما تعزّز دور «صف التاريخ» لتجعله شريكاً في بناء المهارات وتحفيز القدرات الأساسية عند المتعلّمين. وكلّ ذلك يصب في تأهيل مواطن قادر على التفكير النقدي والمبادرة والتحلي بالمسؤولية والتعاون والعمل بايجابية ضمن مجتمعه والتعلّم مدى الحياة. إنطلاقاً من تجربة ميدانية، جاءت هذه المداخلة لعرض طريقة جديدة متكاملة تجعل من تعليم التاريخ مدخلاً إلى بناء المواطنية بما تشترطه من مهارات وقدرات علينا أن ننمّيها عند المتعلّم حتى يصبح مواطناً قادراً على التفاعل والاندماج في عالم سريع التطوّر وكثير التحديات. تعرض المداخلة باختصار لثلاث نظريات أخذت حيزاً مهمّا من البحث التربوي وكان لها الأثر الكبير في التغيرات التي طالت العملية التعليمية-التعلمية في العقدين الأخيرين: التعلّم القائم على الدماغ، التعلّم البنائي، والتعلّم القائم على المشكلة. نركّز على هذه النظريات لأنها تشكل الأساس لطريقة التعليم التي نقترحها والتي بنيت أسسها انطلاقاً من هذه النظريات الثلاث. إن الطريقة التدريسية المقترحة في هذه الدراسة هي واحدة في سلّة واسعة من الطرائق التدريسية التي يمكن أن نتبعها في تدريسنا لمادة التاريخ ومن خلال هذه المداخلة نحاول أن نظهر جدواها وانعكاساتها على تعليم التاريخ عامّة. فلا بدّ لنا اليوم ونحن نخطط لمناهج جديدة أن نضع القرن الحادي والعشرين أمام أعيننا وننطلق منه لتعليم الماضي وليس بالعكس.

(*) منسقة برنامج SPEC للتدريب على استراتيجيات تعليمية ناشطة في مركز الموارد التربوية ومدرّسة الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة في الأنترناشونال كولدج. البريد الالكتروني: nhamadeh@ic.edu.lb.

إنّ الجهود القائمة لوضع منهج جديد لتدريس مادة التاريخ وإقرار كتاب موحد لتدريس التاريخ في لبنان تجعل من الضروري إعادة النظر في طرائق التعليم المتبعة في مدارسنا لتعليم هذه المادة التي لم تشهد أي تجديد يذكر منذ حوالي نصف قرن.

تنطلق هذه المداخلة من أن تعليم مادة التاريخ له أهداف أبعد من بناء ذاكرة جماعية، وإن كان هذا هدفاً مهماً، فالتربية في إطارها الواسع تهدف إلى بناء المواطنية وإلى تحضير المتعلّم للعيش والاندماج والتفاعل مع الغير والتكيّف في عالم سريع التغيّر وكثير التحديات. من هنا، علينا أن نراجع طرق تدريسنا هذه المادة بما يخدم هذه الأهداف.

كثيرون من طلابنا يقولون أن التاريخ لا معنى له بالنسبة لهم وأن صفوف التاريخ لا تحثهم على التفكير أو إبداء الرأي ولا تعطيهم الفرصة لتطوير النفس. ما تطرحه هذه الدراسة هو طريقة تعليمية جديدة ناشطة تساهم في جعل تدريس التاريخ أكثر جاذبية وقبولاً من قبل المتعلّمين، كما تعزّز دور «صف التاريخ» لتجعله شريكاً في بناء المهارات وتحفيز القدرات الأساسية عند المتعلّمين. وكلّ ذلك يصب في تأهيل مواطن قادر على التفكير النقدي والمبادرة والتحلي بالمسؤولية والتعاون والعمل بإيجابية ضمن مجتمعه والتعلّم مدى الحياة.

إنّ الطرق والتقنيات المستخدمة في معظم المدارس اللبنانية لا تزال حتى اليوم تقليدية إلى حد بعيد، إذ يُعتمد في تدريس التاريخ على المحاضرة كالوسيلة الفضلى لإيصال المفاهيم إلى المتعلّم. وقد تتضمن المحاضرة بعض النقاش الذي يديره المعلّم ويوجهه وهو في معظمه يدور في محور محدّد، محور المتعلّم - المعلّم. ويكون هدف المعلّم في صف التاريخ تلقين المتعلّمين معلومات وأحداثاً وتواريخ وأسماء... وتحضيرهم للنجاح في امتحان ما يتضمن أسئلة تعتمد على الذاكرة واسترجاع «المفاهيم» الملقّنة.

إنطلاقاً من تجربة ميدانية، جاءت هذه المداخلة لطرح طريقة جديدة متكاملة تجعل من تعليم التاريخ مدخلاً إلى بناء المواطنية بما تشترطه من مهارات وقدرات وميول علينا أن ننمّيها عند المتعلّم على أمل أن يصبح مواطناً يتحلّى بحسّ المسؤولية والتعاون والتنظيم، ويُتقن مهارات التواصل والإدارة والقيادة والقدرة على التفكير النقدي والإبداعي. ويشترط ذلك تغذية ميول المتعلّم نحو التوجيه الذاتي، والفضول، والتساؤل، والعمل ضمن فريق، والإقبال على الانتماء إلى الجماعة، وتقديم عمل نوعي وصولاً إلى بناء مواطن قادر على التعلّم مدى الحياة.

إنّ الأهداف العامّة للتعليم تشمل تأهيل المتعلّم للاندماج وللتفاعل في محيطه المباشر وفي عالمه الأوسع ومن ثمّ تطويرهما. من هنا يطرح السؤال: كيف يساهم تدريس مادة التاريخ في ذلك؟ هل يكفي تحفيظ التلميذ معلومات ليصبح متفاعلاً في محيطه؟ هل يكفي أن يستذكر نصوصاً كتبها غيره وهو غير قادر على إنتاج نصوص تاريخية جديدة؟ هل يكفي أن يستمع إلى الأستاذ دون أن يكون قادراً على مناقشة ما يسمعه واستخلاص العبرمنه واتخاذ مواقف تجاهه؟ هل يكفي أن نبني «ذاكرة جماعية» دون أن نتفاعل معها؟ هل يكفي أن نلقّنه الدرس وهو غير قادر على «تلقين» نفسه دروساً أخرى تواجهه في المستقبل؟ إن الطريقة التدريسية المقترحة في هذه الدراسة تستهدف هذه الأسئلة كلّها وهي قد تكون واحدة في سلّة واسعة من الطرائق التدريسية التي يمكن أن نتبعها في تدريسنا لمادة التاريخ.

لقد شكلّت الأبحاث الجديدة عن الدماغ ثورة في مجال التعلّيم بدأ أثرها يظهر في تغيّر استراتجيات التعليم، وأساليب التقويم، والبيئة الصفية وغيرها من العوامل المؤثرة في عملية التعلّم. من المعلوم أن الأبحاث ما تزال جارية في هذا الإطار وأنّ للمعلّمين دوراً كبيراً في دحض بعض النظريات أو تثبيتها. من هنا، علينا كمربّين أن نبقى مطّلعين على الجديد في أبحاث الدماغ وتقرير ما هو موثوق وما هو غير موثوق منها، والقيام بأبحاث علمية مصغّرة في صفوفنا بحيث نستعين بهذه النظريات عندما نخطط للنشاطات الصفيّة وعندما نختار أساليب التعليم والتقييم. فنحن نريد حلولاً للتحديات التعليمية وبالتالي علينا تفحّص مدى صلاحية هذه النظريات. كيف نوظف أبحاث الدماغ في صفوف التاريخ؟ كيف نجعل التلامذة أكثر تقبلاً، أكثر تعاوناً وأكثر اهتماماً وأكثر ارتياحاً في صف التاريخ؟ كيف يكون لتعلّم التاريخ معنى أعمق؟ تحديات عديدة تواجهنا عندما نخطط لتطوير مناهجنا. فما الممكن الاستفادة منه من الأبحاث الراهنة لتطوير تعليم التاريخ في لبنان؟

نعرض في هذه الورقة باختصار لثلاث نظريات أخذت حيزاً مهمّا من البحث التربوي وكان لها الأثر الكبير في التغيّرات التي طالت العملية التعليمية – التعلمية في العقدين الأخيرين: التعلّم القائم على الدماغ، التعلّم البنائي، والتعلّم القائم على المشكلة. ونركّز على هذه النظريات تحديداً لأنّها تشكل الأساس لطريقة التعليم التي نقترحها والتي بنيت أسسها انطلاقاً من هذه النظريات الثلاث.

التعلّم المبني على الدماغ

تقوم هذه النظرية على أن لكلّ منا دماغاً فريداً وأنّ البحث عن المعنى غريزي وفطري عند الإنسان وأنّ الدماغ قادر على القيام بنشاطات متعددة في الوقت ذاته؛ فوظائف الدماغ ككل تشارك في عملية التعلّم، والدماغ يتعامل مع الجزئيات والكليات في آن واحد. كما تقول هذه النظرية بأنّ التعلّم هو ثمرة التعاون بين الانتباه المركزي والإدراك المحيطي، ويتعزّز بوساطة التحفيز والتحدّي، ويتثبط بالخوف والتهديد.

يمكننا استخلاص قاعدتين أساسيتين تنتجان عن الأبحاث القائمة في مجال الدماغ والتي تقوم عليها هذه النظرية وهما، أولاً أن نزيل التهديد، ثانياً أن نغني البيئة بما يوفر فرصاً أكبر للتعلّم.

تشير الدراسات إلى أنّ التهديد ووضع الطالب في حالة خوف وتوتر لا يؤخر التعلّم فحسب، بل قد يؤثّر على صحّة الطالب العامّة ما قد يؤدي به إلى التغيّب المتكرّر عن المدرسة فينعكس سلباً على نتائجه وعلى علاقته بالمدرسة وعلى قدرته على التعلّم. إنّ الطلاب الذين يتعرّضون بشكل مستمر لتهديد وتوتر في مراحل مبكرة من الطفولة هم غالباً الأكثر صعوبة في جلب انتباههم (Jensen, 2005)، وهم من يواجه الصعوبة الأكبر في الاندماج في مجموعة والعمل بإيجابية مع الآخرين، كما تضعف قدرتهم على فهم العلاقات أو الوصول إلى مستويات عالية من التنظيم الفكري. ولهذا أثر كبير على التعلّم، فالطالب الذي يتعرّض للتهديد والتوتر المتواصلين يصبح أقل قدرة على إنشاء رابط بين الأمور والمفاهيم، وتفسير النظريات الأساسية في مختلف المضامين، أو ابتكار الجديد منها فينحصر التعلّم عنده في حفظ حقائق معزولة يصعب توظيفها للوصول إلى مستوى أعلى من الفهم.

كيف ينعكس ذلك في الصف؟

هناك عدة أمور تشكل تهديداً للطلاب، منها ما يتعلّق:

- ببيئته المنزلية والاجتماعية (مشاكل عائلية، مرض أحد أفراد العائلة، غيرة. . .)
- بالمدرسة وتشمل التهديدات الآتية من خارج الصف (مثلاً مشكلة في الملعب)، التهديدات من طلاب آخرين، والتهديدات من المعلّم ذاته.

من المهم تقليل التوتر عند الطالب وذلك من خلال ضبط الظروف التي تسبب التوتر واستخدام استراتيجيات يمكن أن تخفف منه وتحرّره، فقد يختار المعلّم أن يبدأ

صفّه بتخصيص بضع دقائق للتحدّث مع الطلاب عن حدث مهمّ تتناوله وسائل الإعلام أو مناسبة تاريخية تقع ذكراها في الشهر ذاته أو قد يقرّر أن يلعب معهم لعبة فكرية أو جسدية وذلك لتحرير الطالب من أي تهديدات حملها معه من المنزل أو من خارج الصف.

يكمن دورنا نحن المربّين في مساعدة الطلاب على اكتساب أساليب إدارة التوتر ومنها التنفس السليم، إدارة الوقت، دور الاستراحة، مهارات العلاقات مع الآخرين، الحصول على دعم الأقران. ويكون ذلك من خلال القيام بأعمال جماعية ومنها الأعمال الدرامية (تمثيليات)، والألعاب، والتمارين البدنية التي تساعد على تنشيط الدماغ وتكوين ذاكرة طويلة المدى. وهذا يجب حصوله في كلّ الصفوف ولا يقتصر على صف الرياضة البدنية أو المسرح بل ندخله إلى صف التاريخ مثلاً. فقد نبدأ صف التاريخ بلعبة بسيطة تنسي الطالب أيّة تهديدات كان يحملها من خارج الصف، كما يُمككنا أن نقوم بتمرين بسيط للتنفس السليم أو لتحريك الجسد لتنشيط دماغ الطلاب لاسيّما إذا كانت حصّة التاريخ تعطى بعد الظهر.

يستطيع الدماغ أن ينمّي روابط جديدة من جراء المحفّز البيئي (Diamond, 1967) وذلك يعني أنّ إغناء البيئة المحيطة بالمتعلّم قد يزيد من قدرته على التعلّم. وتشير الدراسات (Black et al., 1990; Jensen, 2005) أنّ البيئة تؤثر على تركيب الدماغ بنفس القدر الذي تؤثر فيه تجارب الشخص الفعلية. ويختلف نمو الوصلات العصبية في الدماغ ومراكز نموها بحسب النشاط المعطى له؛ أي أنّنا عندما نغيّر نوع البيئة يغيّر الدماغ طريقته في النماء والتطوّر.

وفي هذا الإطار، تشير الأبحاث إلى الأمور التالية الهامّة:

من الضروري أن يكون التعلّم مثيراً للتحدّي الذي يشمل معلومات أو تجارب جديدة، على أن لا يكون التحدي كبيراً جداً ما يؤدي بالطالب إلى الانسحاب أو ضعيفاً جداً ما يؤدي إلى الملل. يمكن أن يحصل التحدّي بطرق عديدة فيمكننا أن نضمّنه مادة جديدة، ويمكننا أن نرفع درجة الصعوبة، أو نحد من المصادر التي نضعها في أيدي الطلاب كما يمكننا أن نحدّد الوقت المعطى لتنفيذ العمل أو نغيّر التوقعات أو آليّة الوصول إلى إنجاز العمل (Jensen, 2005). من هنا، علينا التفكير بتنويع الاستراتيجيات التعليمية واستخدام الكمبيوتر، والتخطيط للعمل مجموعات أو ثنائيات، وتنظيم رحلات ميدانية، وإدخال اللعب في العملية التعلّمية.

التحدي + التغذية الراجعة = تكوين الفهم

عن طريق:

- حل المشكلات
- التفكير النقدي التحليلي
- مشاريع ذات صلة
- أنشطة متعددة ومتنوعة

وتكون:

- محدّدة
- متعددة الاشكال والطرق
- سريعة في وقتها
- يتحكم بها المتعلم

عن إيريك جنسن، كيف نوظف أبحاث الدماغ، ٢٠٠٥

التجربة مهمّة للتعلّم، وذلك من خلال إعطاء التغذية الراجعة للمتعلّم (feedback). ومن الضروري أن تكون التغذية الراجعة فوريّة وبناءة. وفي هذا الإطار، يشكل الرفاق أكبر عامل مساعد في البيئة التعلمية لا سيّما عندما يتم العمل في مجموعات متعاونة. فعندما يتحدث الطلاب فيما بينهم، يحصلون على تغذية راجعة محدّدة حول أفكارهم وحول سلوكياتهم. من هنا أهمية المجموعات المتعاونة التي تساعد المتعلّم على الشعور بالتقدير وبرعاية الآخرين له، ما يسمح له بالاستمتاع الزائد بالعمل.

كيف ينعكس ذلك في الصف؟

إنطلاقاً من هذه النظرية، تصبح الخيارات التي على المعلّم القيام بها في صف التاريخ كثيرة:

– تنويع استراتيجيات التعليم لإشراك كلّ المتعلمين بشكل أفضل ولتوفير فرص التحدّي لهم جميعاً. فما قد يشكل تحدياً لأحدهم قد لا يشكل تحدّياً للآخر.

– تشكيل مجموعات صغيرة تشكل كل منها فريقاً تعلّمياً يتعاون أعضاؤه في بيئة آمنة تسمح لكلّ عضو أن يركّب فهمه للمضامين وأن يتخذ موقفاً من المواضيع الأساسية، وذلك من خلال الانغماس في تجارب تعلّمية مناسبة وغنية وواقعية أو قريبة من الواقع، ومن خلال الحصول على تغذية راجعة مباشرة يكون مصدرها في معظم الأحيان الأقران.

– توفير فرص العمل في بيئة سالمة لاستبعاد التوتر عند المتعلّمين مع الحفاظ على درجة كافية من التحدّى المفعم بالحركة الجسدية والدماغية.

– توفير مجالات للاختيار عند المتعلمين، فهم لا يتعلمون بالسرعة ذاتها. ويمكن للطلاب اختيار النتاج النهائي لمشروعهم، أو اختيار درجة صعوبة العمل، أو اختيار الوسائل التي ستستخدم لإنجاز العمل. وذلك يساعد المتعلّمين على إضفاء صفة شخصية على عملهم وبالتالي الشعور بأنّهم يمتلكونه.

– تنويع الأساليب وإدخال المسرح والفنون والحركة واللعب واستقبال ضيوف للتحدث إلى الطلاب والقيام بزيارات ما يثري البيئة التعلّمية.

التعليم البنائي

تقول النظرية البنائية بأنّ التعلّم الحقيقي لا يتمّ من خلال ما يسمعه المتعلم حتى لو حفظه وكرّره أمام المعلّم، وأنّ المتعلّم يبني معلوماته بناءً داخلياً متأثراً بالبيئة المحيطة به، وأن لكلّ متعلم طريقة وخصوصيّة في فهم المعلومة وليس بالضرورة أن يفهمها كما يريدها المعلم. فالمدرسة البنائية تؤكد أن الفرد يفسّر المعلومات ويفسّر العالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وأنّ التعلّم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل ومن ثم يتم تكييف المعلومات بناء على البنية المعرفية الخاصّة بالفرد، وأنّ تعلّم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة تسمح للمتعلّم بأن يكوّن معنى خاصاً به.

وتقوم البنائية على افتراضين أساسيين هما:

– أنّ التعلّم هو عملية نشطة ولا تتم عبر اكتساب سلبي للمعرفة (passive) نقلاً عن الآخرين. يعتبر البنائيون أن الأفكار والمعتقدات لا تنتقل إلى عقولنا عن طريق إرسالها من الآخرين. إنها تصل إلينا ولكنها لا تدخل إلى عقولنا تلقائياً وتتحوّل إلى معرفة. وبالتالي فإنه لا ينبغي لنا أن نكتفي بوضع الأفكار في عقول التلاميذ، وإنما علينا أن نساعدهم كي يقوموا ببناء مفهومهم الخاص بها. فالاتصال الذي يجري بين المعلّم والتلاميذ لا يؤدي إلى انتقال أفكار المعلّم إليهم بنفس المعنى الموجود في عقله، بل قد يؤدي إلى حدوث معرفة مختلفة عند كل منهم. والبنائيون ينكرون مبدأ نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم، فكلّ فرد عليه أن يبني المعرفة بنفسه لأنّ الكائن المعرفي يفسّر الخبرة التي يتعرّض لها وبتفسيره لها يشكل عالمه المنتظم. فالاتصال الذي يجري بين

المعلّم والتلاميذ لا يؤدي إلى انتقال أفكار المعلّم إليهم بنفس المعنى الموجود في عقله، بل قد يؤدي إلى حدوث معرفة مختلفة عند كل منهم.

– إن التعلّم عملية بنائية إذ يبني المتعلّم فهمه انطلاقاً من اللَبنات المعرفية السابقة عنده ومن خبراته للعالم المحسوس المحيط به. تعتبر وظيفة العملية المعرفية بمثابة التكيّف (adaptation) مع تنظيم العالم الاختباري (experiential world)، وليس اكتشاف الحقيقة النهائية المطلقة (absolute truth). فمن المهمّ بحسب البنائيين أن تكون المعرفة نفعية، أي أن تساعد الفرد في تفسير الخبرات التي يمرّ بها وتكوين المعاني، ولا يرون أن وظيفة المعرفة أو «صحة المعرفة» تنبع من كونها تطابق الحقيقة المطلقة. وهذا يسمح للمتعلّم أن ينطلق من الحقائق التاريخية ليحللها ويقابل بينها ويقرّر أن أيّاً منها هو أصحّ ويتخذ موقفاً منها ما يساعده في تكوين معرفة خاصّة به.

وتتخذ هاتان الفرضيّتان أهمية كبيرة في تعليم التاريخ حيث اعتاد المعلّمون على الاكتفاء بسرد الأحداث وأحياناً تدوين بعض الملاحظات أو الأفكار لمرافقة السرد، واعتبار ذلك كافياً لحدوث التعلّم. كما اعتادوا على نقل الحقائق وكأنها حقائق مطلقة لا شكّ فيها ولا تأويل لها أو وجهة نظر أخرى. ففي معظم صفوفنا اليوم وفي الامتحانات الرسمية في مادة التاريخ يطلب من المتعلمين نقل المعلومات كما وردت في كتبهم المدرسية دون أي شرح أو ربط أو استنتاج أو اتخاذ موقف! وهذا يتعارض تماماً مع النظرة البنائية في التعليم.

يقول البنائيون إنّ الفرد يعتمد على معرفته المسبقة (prerequisite knowledge) ليفسر تجربة جديدة يتعرض لها، فيبني معرفة تناسبها. وقد تكون هذه المعرفة عرضة للخطأ فالفرد لا يكون متأكداً من تطابق معرفته والواقع. وبذلك، تكون المعرفة تفسيراً ذا معنى لخبرات الشخص الفردية (Cobern, 1996).

إنّ تفسير المعرفة يعتمد على عاملين: أولاً، المعرفة السابقة عند الفرد. ثانياً، السياق الاجتماعي والثقافي للفرد. لهذا انعكاسات كثيرة على تعليم التاريخ. فمن المهم أن نغني بيئة التعلّم لنساعد الطالب لبناء معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله. تشجع النظرية البنائية المتعلّم على الانطلاق من ثقافته وتجاربه الخاصّة وانطباعاته للوصول إلى الحقائق كما يراها هو. بعد وصول المعلومة للطالب يبدأ، معتمداً على معرفته السابقة وعلى خبراته، بالتفكير 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 منتجاً للمعرفة، ولا يكتفي بأن يكون مستهلكاً لها فقط. إنّ التعلّم وفق هذه النظرية هو عملية مستمرّة مدى الحياة وغير محدودة وغير مرتكزة على المدرسة كمصدر أساسي للمعرفة. هذا لا يعني بالطبع أن المتعلّم يكوّن فكرة منعزلة عن الإرث العلمي أو الثقافي المتوّفر له وأنه لا يقبل بأية حقيقة، إنما المقصود هنا أن المتعلّم ينطلق من معرفته السابقة متأثراً بتجاربه وخبراته السابقة والحالية مستخدماً مصادر متنوّعة ليفحص «الحقيقة» ويكوّن عنها فهماً خاصاً به. وهذا مهم جداً في تعليم التاريخ حيث من الضروري أن يصل التلاميذ إلى تكوين معنى للحقائق التاريخية وإلى تحليلها ودحض بعضها أو إثباته وإلى ربط المفاهيم بحياتهم الخاصة وإلا فإن العملية التعلّمية (learning process) لن تكون متكاملة.

تنطلق هذه النظرية أيضاً من أنّ الفرد كائن اجتماعي، وبالتالي فإنّه من خلال التفاوض والمناقشة والحوار مع الآخرين، يعدّل المعانى التي كوّنها انطلاقاً من معرفته السابقة ومن خبراته. ويعتبر البنائيون أن أفضل الظروف للتعلّم تتهيأ عندما يُواجَه المتعلم بمشكلة، أو بتحد أو بمهمة حقيقية، وبهذا يتلاقون مع «التعلّم المستند إلى المشكلة». فعندما ينغمس المتعلّم في حلّ «المشكلة»، من خلال التنقيب والبحث والتفاوض مع الآخرين، يشعر بأنّ المعلومات التي يتعرّض لها تساعده في صنع المعاني فيقدرها لأنها تفيده ولا يعتبرها معلومات لا قيمة لها بالنسبة إليه. ويكون التعلّم أفضل إذا كانت هذه المشكلات مرتبطة بحياة المتعلّم الواقعية فتساعده في فهمها وفي تطوير حياته.

كيف تنعكس هذه النظرية على الصف؟

يترتب على المعلّم مسؤولية كبيرة في انتقاء المواضيع التي سيدرسها طلابه والأطر المناسبة لها وفق ما يحتاج إليه تلاميذه وانطلاقاً من خبراتهم وقدراتهم ومنطلقاتهم الثقافية والاجتماعية.

يبني المتعلّم معرفته من خلال البحث والتنقيب والتكييف والتفاوض ما يضع عليه مسؤولية بناء معرفته بمساعدة المعلّم الذي يلعب دور الميسّر أو المرشد. ففي الصفوف التي تتبنى هذه النظرية يتغيّر دور المعلّم تغيّراً جذرياً وقد تكون هذه الخطوة هي الأصعب في عملية اعتماد البنائية في تعليم التاريخ.

يكوّن المتعلّم معنى لما يتعلمه بنفسه من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي ما يرتّب علينا مسؤولية تأمين بيئة متنوّعة المصادر وبالتالي السماح للتلاميذ بالخروج والبحث عن المعلومات خارج الصف وخارج المدرسة.

يفترض تطبيق هذه النظرية اعتماد استراتيجيات جديدة منها استخدام الخرائط المفاهيمية وهي عبارة عن رسوم تخطيطية للعلاقات بين المفاهيم والكلمات الرابطة بينها. وتبدأ عادة بالمفاهيم العريضة الشاملة، ثم تتدرج إلى المفاهيم الأقل عمومية وشمولاً في مستويات هرمية متعاقبة حتى تصل في نهاية الخريطة إلى الأمثلة النوعية. وفي مادة التاريخ تحديداً، تساعد الخرائط المفاهيمية الطلاب على تحديد المفاهيم الرئيسة والعلاقات بينها مما يؤدي إلى مساعدتهم في تفسير الأحداث. كما يتم اعتماد دورة التعلّم التي تسمح للمتعلّم بالاستكشاف ثمّ تكوين الفهم ومن بعدها الإبداع أو الابتكار ويقصد به استخدام المعرفة لبناء معرفة جديدة أو لحل مشكلة مرتبطة بالحياة الواقعية. ويمكننا اعتماد دورة التعلّم في مادة التاريخ للتأكد من أن المتعلّمين استطاعوا الانتقال من مرحلة الاستكشاف (العرض للمعلومات) إلى تكوين الفهم واستخدامه والتوسّع فيه.

في الصفوف المبنية على النظرية البنائية، يتعاون الطلاب ذوو المهارات والخلفيات المختلفة ويتحاورون للوصول إلى فهم مشترك للحقيقة في مجال ما. إنّ هذا النوع من التعاون مهم جداً لأنه يسمح للمتعلّم ببناء دعامة قابلة للتطوّر تساعده على الوصول إلى مستويات عالية من التفكير نتيجة التفاعل مع رفاقه الذين يختلفون عنه من حيث المهارات والقدرات والخلفيات ما يغني العملية التعلّمية. من هنا أهمية اعتماد العمل في مجموعات متنوّعة وهذا بدوره يضع علينا مسؤولية إعادة النظر في هندسة الصفوف وتأمين طاولات كبيرة فلا يكون لكل منهم مقعده الخاص، كما قد يفترض بعض الدمج بين التلامذة من صفوف عدّة لتأمين التنوّع في الخبرات. وقد يتمّ هذا الدمج بين تلاميذ من صفوف مختلفة أو تلاميذ مختلفي القدرات والمهارات أو تلاميذ من أعمار مختلفة لكن يجمع بينهم اهتمامهم بمادة ما أو موضوع ما.

تشدّد النظرية البنائية على أهمية إعطاء الفرصة للمتعلّم ليكون ناشطاً في العملية التعلّمية، فمسؤولية التعلّم تقع عليه هو وليس كما كان في السابق على المعلّم بحيث يكون هو المسؤول عن حصول التعلّم ويبقى دور المتعلّم أن يكون متلقياً ولا يطلب منه إلا أن يكون انعكاساً لما يقرأه أو يسمعه. إن المتعلّم يبحث باستمرار عن المعنى ويحاول جاهداً أن يرى أنماطاً وترتيباً للحقائق والمعارف التي يتعرّض لها. كما أنّ طبيعة التعلّم تتعلّق بقوّة الدافع للتعلّم والذي يرتبط بدوره بمدى ثقة المتعلّم بقدرته على التعلّم. وتستمد هذه الثقة والشعور بالكفاءة وبالقدرة على حل المشاكل الجديدة من أولى الخبرات المباشرة التي اكتسبها والتي تمكّن من خلالها من حل المشاكل في

الماضي. تشكل هذه الخبرات دافعاً داخلياً أقوى بكثير من أي دافع أو اعتراف خارجيّ بقدرات المتعلّم.

وبحسب النظرية البنائية على المعلّم أن يتكيّف مع دوره الجديد وهو دور الميسّر. فالمعلّم، كما نعرفه سابقاً، يعطي محاضرة تعليمية يعرض من خلالها لمضمون المادة، بينما الميسّر يساعد المتعلّم على الوصول إلى تكوين فكرة خاصّة به حول المضمون. المعلّم يُخبر، الميسّر يسأل ويعيد طرح السؤال بطريقة أخرى أو يجزئه لتوجيه الطالب في بحثه عن المعنى. المعلّم يحاضر مواجهاً طلابه من موقعه المحدّد، والميسّر يتحرّك ليقدم إرشادات وتوجيهات وبالتالي لخلق بيئة غنية تساعد المتعلّم على الوصول إلى استنتاجاته الخاصة. المعلّم يتكلّم في «مونولوج» بينما الميسّر يقيم حواراً متواصلاً مع المتعلّمين. المعلّم يحضّر الدرس مسبقاً ولا يحيد عن خطته، والميسّر يتكيّف مع التجربة التي يمرّ بها المتعلّمون فيقود العملية التعلّمية إلى حيث يرغب طلابه وذلك لإغنائها، وإضافة معنى أعمق لها فلا يحدّ معرفة الطالب بمعارفه هو وحده. يجب على البيئة التعلّمية أن تصمّم بطريقة تسمح بتأمين الدعم والتحدي الكافيَيْن للوصول إلى التفكير والاستيعاب عند المتعلّم وبالتالي إلى حصول الملكية (ownership) بحيث تصبح المعارف والمفاهيم التي يكتسبها الطالب ملكاً له. إنّ هدف المعلّم الأساسي هو دعم المتعلّم حتى يصبح مفكراً فعّالاً. ولذلك عليه أن يكون مستشاراً ومدرباً ومرشداً أكثر من كونه ملقّناً أو مرجعاً أو محاضراً.

التعلّم المبني على المشكلة

ينطلق «التعلّم المبني على المشكلة» من واقع الحياة. نعرف كلّنا أن الإنسان يمكنه أن يبني فهما إذا قرأ عن موضوع ما أو سمع عنه، لكنّ الإنسان يبني فهمه بشكل رئيسي على التجارب والخبرات التي يمرّ بها لتكوين معنى لما يحدث من حوله كما أنّه يبذل جهوداً كبيرة محاولاً الإجابة عن أسئلة تحيّره ما يساعده في تكوين فهم شخصي لأمور أساسية.

هذا هو المبدأ الذي يقوم عليه أسلوب التعلّم المستند إلى مشكلة بحيث يواجه المتعلمون موقفاً يقودهم إلى مشكلة يتعيّن عليهم حلّها. وفي كثير من الأحيان لا يكون لهذه المشكلة جواب واحد «صحيح»، غير أنّ الطلاب يتعلّمون من خلال محاولاتهم لحلّها بحيث يفسرون السؤال، ويجمعون معلومات إضافية حول الموضوع، ويقترحون

حلولاً ممكنة يقابلون بينها لاختيار الأنسب منها، ثمّ يقدمون استنتاجاتهم حول الحل الأفضل للمشكلة.

تتضمّن كل أنواع التعليم «مشاكل» بحاجة لحلول. قد يبدو ذلك واضحاً في صف الرياضيات أو العلوم لكننا في البحث التاريخي أيضاً نسأل: «ما الذي حدث؟ ولماذا؟ وكيف كان أثره؟ وكيف كان يمكن أن يكون؟». اعتاد المعلّمون على طرح هذه «المشاكل» في الصف على شكل أسئلة يقومون هم بتطويرها كما اعتادوا تأمين الإجابة عليها. وبالرغم من أنّ هذه الطريقة قد تساعد المتعلّمين على تكوين فكرة عن المادة أو حفظها، يبقى المتعلّمون غير قادرين على الفهم العميق أو على استخدام المادة التي حفظوها أو اطلعوا عليها. من هنا، يحاول «التعليم المبني على المشكلة» خلق أطر مناسبة لحثّ الطلاب على الاكتشاف وجعل تعلّمهم خاصاً بهم فيمتلكونه، ما يساعد في الوصول إلى استيعاب أعمق للمفاهيم.

يشمل التعلّم ثلاث مراحل تبدأ باكتساب معلومات أساسية تشكل الهيكل الأساسي للمعرفة، ثم ننتقل إلى مرحلة الفهم ويقصد به قدرة المتعلّم على استخدام المعرفة بفعالية في مواقف متنوعة داخل المدرسة أو خارجها، والمرحلة الثالثة هي مرحلة الاستخدام الناشط للمعرفة وهنا يصبح المتعلّم قادراً على التوسّع في المعرفة وتحسينها وترقّب المشاكل التي يتعيّن على المتعلّم مواجهتها في المستقبل.

إذن، لحصول التعلّم يتعيّن على الطالب أن يكتسب معرفة علمية أساسية تحفظ وتسترجع وتستخدم لاحقاً بشكل أفضل في الحياة المستقبلية. إنّ هذا المنطلق مهم في تدريس مختلف المواد لا سيّما مادة التاريخ، وهي موضع اهتمامنا اليوم. فإن توقف التعلّم على تحفيظ الذاكرة كمّاً من المعارف، يؤدي إلى توقفنا عند المرحلة الأولى دون أن نجعل الطالب قادراً على استخدام معرفته في مواقف من حياته الحاضرة أو المستقبلية، ونكون بذلك قد فشلنا في الوصول إلى الأهداف الرئيسة للتربية الوطنية ألا وهي تأهيل مواطن قادر على التفاعل في مجتمعه وقادر على تطوير بلده وعالمه، وإنسان قابل للتعلّم مدى الحياة. نحن نعلم أنّ العالم في تطوّر سريع، هو ربما الأسرع في تاريخ البشرية حتى اليوم، ونحن نلمس هذا التطوّر بسرعة فحقائق اليوم ونظرياته سرعان ما تصبح قديمة أو مهملة. لذا فإنّ المنهج الذي يهدف إلى إعداد الطلاب ليكونوا عمالاً منتجين ومواطنين فاعلين في المستقبل لا يحشو أدمغتهم بحقائق ونظريات نعرفها اليوم، بل يبيّن لهم كيف يتعلّمون بأنفسهم وكيف يستخدمون المعلومات التي يتعلّمونها.

يقترح «التعلّم المستند إلى مشكلة» تغييراً جذرياً في دور المعلّم الذي يكون أولاً المصمّم للمشكلات، ثمّ الموجّه أو الميسّر للتعلّم، ثمّ المقيّم. يبدأ المعلّم بالاطلاع على المنهج والمعايير الوطنية حتى يقرّر الموضوعات المناسبة ويحدّد المصادر المتوافرة والمناسبة لعمر طلابه. بعد أن يقرّر إن كان سيعتمد «التعلّم المستند إلى مشكلة» كطريقة وحيدة في صفّه على مدار السنة أو استعمالها في مواقع محدّدة من المنهج، يحدّد المضمون والمهارات التي سيعمل على تنميتها من خلال «المشكلة». كما يضع سؤالاً مركزياً يساعد الطلاب في التركيز على مهمّتهم. بعد ذلك، يكتب بيان «المشكلة» الذي يكون متناسباً مع عمر طلابه واحتياجاتهم الفردية واهتماماتهم وخلفياتهم وخبراتهم. ويتضمّن البيان النتاج النهائي أو الأداء المتوقّع من الطلاب.

بعد تصميم «المشكلة»، يلعب المعلّم دور الميسّر فيهيئ البيئة المناسبة لها ويساعد الطلاب على الارتباط بها فيحضر نشاطاً حافزاً (hook) ويعدّ بنية العمل. في هذه المرحلة، يتفقد المعلّم «المشكلة» مع طلابه مراراً عدّة ويراقب سير العمل ويشجعهم على التقييم الذاتي ويقدّم لهم اقتراحات تساعدهم في الوصول إلى حلّ.

أمّا التقييم فهو متواصل في هذا الأسلوب من التعليم. فالمعلّم يقيّم قدرة «المشكلة» على تنمية مهارات الطلاب ومعرفتهم أي مدى فاعلية «المشكلة»، فإذا أحسّ بضرورة تعديلها يقوم بذلك من خلال تزويدهم بمعلومات إضافية أو تغيير المتطلبات. كما يقيّم المعلّم أداء الطلاب، وذلك ليس فقط لإعطائهم علامة بل أيضاً لمساعدتهم على التحسّن والوصول إلى تقديم عمل نوعي. ومن ناحية أخرى، يقيّم المعلّم أداءه. هل يحتاج إلى التراجع وإتاحة استقلالية أكبر للمتعلّمين؟ هل استطاع توجيههم دون إعطائهم الكثير من المعلومات؟ وقد يطلب المعلّم من الطلاب أنفسهم تقييم دوره أو تقييم «المشكلة» أو سير العملية كلها.

كيف يطبّق «التعلّم المستند إلى مشكلة» في الصف؟

يشمل ذلك عدّة خطوات:

١. يخلق (أو يحدّد) المعلّم وضعية تسمح للطالب أن يواجه المشكلة (معلومات تاريخية عامّة عن حقبة ما أو عن مفهوم ما...) في السياق التعلّمي وذلك قبل حدوث أي إعداد أو دراسة.

٢. يقدّم المشكلة (قرارماعلى قائد تاريخي أن يتخذه أو حدث ما وقع وعلى المتعلّمين اتخاذ قرارات بشأنه...) للطالب بنفس الطريقة التي تحدث فيها في الواقع.

٣. يعمل الطالب على المشكلة بطريقة تسمح بتحدّي قدرته على التفكير وبتقييمها كما تسمح له بتطبيق المعرفة على نحو يتناسب مع مستوى تعلّمه.

٤. تحدّد نواحي التعلّم اللازمة لعملية حلّ المشكلة، وتستخدم كدليل أو موجّه للدراسة الفردية.

٥. يعاد تطبيق المهارات أو المعارف المكتسبة عن طريق هذه الدراسة بهدف تقييم فاعلية التعلّم وتعزيزه.

٦. يتمّ تلخيص التعلّم الذي نتج عن العمل على هذه المشكلة ودمجه بما تمّ اكتسابه انطلاقاً من الدراسة الفردية التي تشمل مهارات ومعارف خاصة بالطالب.

٧. يوضع الطلاب في مواقف من سياق الحياة الواقعية (authenticity) فيصبحون قادرين على الربط بين ما يتعلمونه وبين ما يجري في حياتهم أو ما سيجري في مستقبلهم. وذلك بطريقة أو بأخرى يجيب على أسئلتهم المتكررة حول ضرورة تعلّم موضوع ما والفائدة منه وكيف يرتبط بحياتهم ومتى سيحتاجون لاستخدامه (Barrows & Tamblyn, 1980).

ما ميزات «التعلّم المستند إلى مشكلة»؟

- يطلب من المتعلّم أن يظهر فهماً للمادة لا مجرّد ترديد المعلومات مع إجراء تغيير طفيف في الكلمات.

- يبني مهارات التفكير النقدي ومهارات الاستنتاج لدى الطالب ويعزز إبداعه واستقلاليته ويساعده على الشعور بملكية العمل الذي يقوم بإنجازه.

- يتيح الفرصة للطلاب بأن يتحادثوا ويصغوا إلى بعضهم بعضاً، وبأن يديروا العديد من الأنشطة الخاصّة بهم فتتطوّر عندهم مهارات التواصل والإدارة، ويصبح دور المعلّم دور الموجه أو الميسّر للتعلّم. وبهذا تتاح الفرصة للطلاب لممارسة استقلاليتهم وبناء إبداعهم.

- يقلل من اعتماد المعلّم على الكتاب المدرسي الذي يعتبر مصدراً بين غيره من المصادر التي يضعها المعلّم في يد طلابه أو يرشدهم إليها. فتنوّع المصادر يسمح للطلاب بمقاربة موضوع ما من زوايا عدّة وبحسب مرجعيات عدّة وبالتالي بتكوين موقف خاص بهم خلال حل «المشكلة» التي يعملون عليها.

يمكننا إذاً أن نستنتج أنّ «التعلّم المستند إلى مشكلة» يعالج المشاكل القريبة من المواقف الحياتية ما أمكن ويقوم على المشاركة النشطة للطلاب (active engagement)،

كما يعزّز منحى التعلّم المشتمل على مجالات متداخلة (interdisciplinary) فهو يتطلّب من المتعلّمين أن يقرأوا ويكتبوا ويبحثوا ويحتسبوا ويحللوا ويفكروا وبأن يروا الروابط في مواد التعليم المختلفة وبأن يوظفوا ما يعرفونه في مجال ما في مجال آخر. يقرر الطلاب مسار بحثهم عن حلّ للمشلكة التي يعملون عليها وبهذا هم يختارون ماذا سيتعلمون، وينجزون عملهم في سياق تعاوني يبني عندهم مهارات العمل الجماعي. كما يساعد هذا الأسلوب في رفع جودة التعليم عبر وضع معايير عالية واستهداف أداء أفضل، ما يتطلب من المتعلمين جهداً أكبر وتفكيراً أعمق من المهام التي تحتاج إلى حفظ. وفي صف «التعلّم المستند إلى مشكلة» يتعلّم الطلاب من خلال مصادر مختلفة ومنها مصادر يجدونها في مجتمعهم (مثلاً إجراء مقابلة مع شيخ في الضيعة، حوار مع شخصية ما، طرح أسئلة على جدّه أو جدته، زيارة معلم تاريخي، زيارة متحف...)، ويتخذون قرارات مستندة إلى أبحاثهم ما ينمّي عندهم المهارات المعرفية المتقدّمة (high level thinking) ومهارات البحث (research skills) ومهارات حلّ المشاكل (problem solving).

إنّ الطريقة التي نقترحها اليوم لتعليم التاريخ في صفوفنا تنطلق من هذه النظريات الثلاث وتدمج بينها لتجعل صف التاريخ أكثر تحدياً للطلاب وأكثر تشويقاً ومرحاً، بحيث نبني قدرات الطلاب ومهاراتهم في محيط آمن وجوّ تعاوني. ولكي نصل إلى ذلك نخطّط ليكون التعلّم تجريبياً وتعاونياً ومبنياً على مشكلة، كما ننطلق من المستويات الأكاديمية المحدّدة في المناهج ونستهدفها من خلال كل الأعمال التي يقوم بها الطلاب.

كيف ننطلق من هذه النظريات الثلاث ونخطط لصف التاريخ؟

بهدف توضيح الطريقة المقترحة، تمّ اختيار محور «الإمارة الشهابية» المدرج في منهج الصف الثامن (والمعتمد حتى صدور المناهج الرسمية الجديدة في مادة التاريخ) والذي يتضمّن من ٤ إلى ٦ دروس حسب الكتاب المستخدم ويمتد في ٦ إلى ٧ حصص تعليمية، ويهدف (بحسب المناهج) إلى بناء ذاكرة جماعية حول أهم الأحداث السياسية التي وقعت في تلك الحقبة.

إننا اليوم ننطلق من أن المتعلّم قادر على التفكير النقدي وبالتالي تحليل الأحداث وربطها بما سبقها واستخلاص أثرها على ما تلاها. من هنا، وتحت إشراف المعلّم، يعطى المتعلّمون مسؤولية اكتساب المفاهيم وتحليلها باستقلالية من خلال تنفيذ «تحدّ» يصمّمه المعلّم بدقة وفقاً لأهداف المحور ويستخدمه أساساً لاكساب المتعلّمين مهارات

عملانية ومهارات فكرية. ويتضمّن هذا التحدي «مشكلة» ما أو مهمّة ما على الطلاب العمل عليها.

كيف يتم تدريس هذا المحور في صفوفنا؟

– في البداية يلعب المعلّم دور المصممّ فيراجع أهداف السنة الدراسية وأهداف المحور الذي ينوي تدريسه «توضيح كيفية وصول الشهابيين إلى الحكم، تحديد أهم الأحداث التي وقعت خلال الحقبة الشهابية، شرح كيف انتهى الصراع القيسي اليمني خلال هذه الحقبة وكيف برز صراع جديد، الصراع اليزبكي الجنبلاطي واثر ذلك على مجريات الأحداث، تعريف الأمير بشير الثاني وتوضيح السياسة التي اتبعها، استخلاص العوامل المؤثرة في حكمه وأهمّها التدخلات الأجنبية والحكم المصري، تقدير أهمية الحقبة الشهابية وأثرها على المجتمع اللبناني. . .» ينطلق المعلّم من هذه الأهداف ومن المعرفة السابقة لطلابه ومن خبراتهم وقدراتهم ثمّ يكتب «**تحدياً**». التحدي (لنفهم معاً الإمارة الشهابية!) يشمل مشكلة أو مهمّة يعمل الطلاب عليها ضمن فرق حتى يكوّنوا فهمهم الخاص ويكتسبوا مهارات وقدرات ينتقيها المعلّم مسبقاً بعناية ويركز على تنميتها عندهم.

– يبدأ المعلّم بتهيئة بيئة الصف وتحويله إلى **مجتمع تعلّمي تعاوني**. هذه المرحلة مهمّة لإزالة التوتر أو لتخفيفه عند الطلاب. فقد نبدأ بلعبة ما، أو حديث قصير يتعلّق بحياتنا الواقعية خارج الصف.

– يبدأ العمل بالاتفاق على **عقد جماعي** (full value contract) للعمل الذي يحدّد كيفية التعامل ضمن فريق. يحدّد الطلاب ما يجعلهم مرتاحين في العمل الفريقي مثلاً: تستمع لما يقول الأخرين، نقوم بالتصويت إذا لم نصل إلى توافق، نتكلّم بهدوء، نوزّع المسؤوليات). يُكتب العقد ويُعلّق في الصف حتى يبقى التزاماً للجميع.

– يقدّم المعلّم للمحور «الإمارة الشهابية» دون إعطاء أيّة تفاصيل ويسأل التلاميذ عن معلوماتهم السابقة حوله وعمّا يريدون معرفته (thinking routine). يكتب المعلّم على أوراق كبيرة سؤالين هما: ما الذي أعرفه عن الإمارة الشهابية؟ ما الذي أريد أن أتعلّمه؟ ويضع كل ورقة في زاوية من الصف فيتنقل التلاميذ ويجيبون خطياً عن الأسئلة. بهذه الطريقة يتخذون موقفاً إيجابياً من المادة قبل الولوج إليها ويصبحون مدركين ما هو مستوى معرفتهم وإمكانياتها. تعلّق الأوراق على الجدران طوال مدة تدريس الوحدة الدراسية.

– يوزّع التلاميذ في فرق بطريقة عشوائية (random) من خلال لعبة ما. هناك طرق عديدة لذلك يختار منها المعلّم وينوّعها في كل مرّة.

– يطلب من التلاميذ تحديد دور كل منهم ضمن الفريق. فمن الضروري أن يتسلّم كل منهم مسؤولية محدّدة. يحتاج الفريق عادة إلى الأدوار التالية: منسّق العمل – ضابط الوقت – مقرّر الفريق – الناطق باسم الفريق – مسؤول اللوازم – مدقّق النوعية. يمكن للتلميذ أن يتولى أكثر من دور إذا كان عدد أعضاء الفريق أقل من الأدوار.

– نقوم باستدرار الأفكار (brainstorming) لتحديد معايير القراءة النوعية التي تعلّق أيضاً في الصف لتبقى ظاهرة للجميع. إذن، يحدد التلاميذ الخطوات التي يستطيعون اتخاذها لتكون قراءتهم للنصوص عميقة فتسمح لهم بالفهم: مثلاً، أقرأ بتمعّن، أضع دائرة حول كلمات تبدو لي مهمة، أحدّد الفكرة الرئيسة...

– يُعطى التلاميذ وقتاً محدّداً لقراءة التحديّ المعطى لهم، «لنفهم معاً الإمارة الشهابية!»، والذي يتضمن سؤالاً محرّكاً (مثلاً، كيف غيّرت الحقبة الشهابية تاريخ لبنان الحديث؟)، ووصفاً مركزاً ودقيقاً للمطلوب، ومعايير العمل النوعيّ.

– عند انتهاء الوقت المحدّد للقراءة، يطلب المعلّم من التلاميذ التداول بما قرأوه لتحديد فهمهم لموضوع التحدّي وذلك ضمن فريقهم. يقدّم بعدها كل فريق فكرة عمّا فهمه من التحدّي ومن جدول أو سلّم التقويم وذلك حتى نصل إلى الصورة كاملة. يدوّن كلّ ذلك على اللوح بشكل رسم تنظيمي. تسمى هذه المرحلة **تقطيع التحدّي** (chunking)، وهي مرحلة مهمّة جداً تسمح للتلاميذ تثبيت فهمهم للتحدي ولما يطلب منهم تحديداً، كما تسمح للمعلّم بالتأكّد من أنّ التلاميذ وضعوا على السكة السليمة التي ستسمح لهم بالوصول إلى تقديم عمل نوعي. يتكلّم الناطق باسم الفريق ويشارك الصف فكرة الفريق، عندها قد يطلب المعلّم من أعضاء الفريق أن يحدّدوا أين يظهر ذلك في نصّ التحدي. بذلك يشجعهم على تقديم برهان يؤكد فكرتهم ويعوّدهم على تقديم إثباتات لآرائهم.

– هنا، يلفت المعلّم نظر التلاميذ إلى **المهارات** التي سيتم تقييمها (في محور الإمارة الشهابية المهارتان المستهدفتان هما التفكير النقدي والتواصل) ويحدّد «المؤشر» أي نمط السلوك الذي يرتبط بالأداء الناجح والذي سيسمح له بمراقبتها (يمكننا مثلاً مراقبة التفكير النقدي من خلال أخذ المؤشرات التالية: إذا كان المتعلّم يظهر انفتاحاً فكرياً، يميّز بين السبب والنتيجة، يميّز بين الحقائق والآراء، ويحكم في مصداقية المصدر، يستخلص الأفكار والمعلومات ويربط بينها، يطرح أسئلة للاستيضاح أو

للتحدّي أو يكوّن موقفاً نقدياً ويقيّمه). كما يختار المعلّم (أو يحدّد مع تلاميذه) «السلوك القابل للمراقبة» (specific observable behavior) أي ما نستطيع أن نراه أو أن نسمعه والذي يعتبر دليلاً على أداء مقبول في ما يتعلّق بالمؤشر المستهدف.

– توزيع المواضيع على الفرق: يطلب من كل فريق اختيار اثنين من الموضوعات التي حدّدها المعلّم ليعمل التلاميذ عليها (في تحدّي الإمارة الشهابية، الموضوعات هي: أصل الشهابيين وانتقال الحكم من المعنيين إليهم، استلام الأمير حيدر الشهابي الحكم ومعركة عين دارة، ظهور الصراع الجنبلاطي واليزبكي، الأمير بشير الثاني: نشأته وتسلّمه الإمارة، حملة بونابرت وأثرها على حكم الأمير بشير الثاني، تنظيم الإمارة في عهد الأمير بشير الثاني، قصر بيت الدين وأهميته العمرانية). عندها يرسل الفريق «المنسّق» **ليفاوض** مع المعلّم ومع غيره من المنسقين حتى يتمّ توزيع المواضيع على الفرق بالتراضي.

– يُطلب من التلاميذ قراءة النصوص المعطاة لهم قراءة عميقة. نذكر هنا بالمعايير التي حدّدوها سابقاً للقراءة النوعية. يُحدّد لهم الوقت ويُطلب من ضابط الوقت في كل فريق تحمّل مسؤولية احترام فريقه للوقت.

– بعد القراءة الافرادية، يعطى أعضاء الفريق وقتاً محدداً لمناقشة ما قرأوه والتأكّد من أنّ كلاً منهم فهم الأفكار الرئيسة. يُسمح لكلّ فريق بطرح سؤال استيضاحي واحد لمساعدته في فهم أمر ما لا يزال عالقاً. خلال القراءة يقوم المعلّم بمراقبة التلاميذ وتقييم المهارة المحددة (التفكير النقدي) من خلال مؤشر واحد (وهو هنا: «التلميذ يستخلص الأفكار والمعلومات ويربط بينها») و«سلوك قابل للمراقبة» (يدوّن ملاحظات تظهر أهم الأفكار الواردة/ يستعمل منظّم عمل يظهر الربط).

– يبدأ الطلاب العمل على النتاج النهائي (في تحدي الإمارة الشهابية، النتاج النهائي هو تقديم شفهي ومستند مرئي يستخدم لدعم التقديم الشفهي). يتم التذكير هنا بدور كل من أعضاء الفريق كما يتم تحديد الوقت لعملهم. يقوم المعلّم هنا بمراقبة التلاميذ لتقييم المهارة الثانية (التواصل) من خلال مؤشر واحد (وهو هنا: «يحضّر التلميذ ما يريد قوله»).

– عند انتهاء المدة المحددة، تصبح الفرق جاهزة للتقديم. يتم هنا استدرار الأفكار لتحديد معايير الحضور النوعي (يحددون مثلاً عناصر التصرّف المهم احترامه خلال التقديمات الشفهية: مثلاً، ننظر إلى المتكلّم، نستمع دون مقاطعة، نبتعد عن ردّات الفعل المزعجة...). يتمّ الاتفاق عليها وتعليقها في الصف. من المهم ترك

القوائم معروضة على الجدران للرجوع إليها فيما بعد فنطلب من التلاميذ أن يراجعوها ويعيدوا الالتزام بها.

– في هذا التحدي، يُعطى كلّ تلميذ مجموعة من الأسئلة المحضّرة من قبل المعلّم يستخدمها كمنظم عمل يساعده في تركيز إصغائه للتقديمات الشفهية، فمن خلال تدوين الملاحظات والمعلومات المتعلّقة بها يكوّن تلخيصاً خاصّاً به لأهم المفاهيم التي يتضمنها الدرس.

– بعد كل تقديم، يطلب من الفرق إعطاء تغذية راجعة (feedback) للفريق المقّدم. تتضمّن هذه التغذية فكرة محدّدة وبنّاءة: أمر لفتنا، أمر أعجبنا، طريقة لتحسين العمل... أمّا المعلّم فيستعمل جدول التقويم (assessment list/product quality checklist) أو قد يستعمل هنا سلّم التقويم (rubric). وفي كلتا الحالتين، تكون المعايير محدّدة سابقاً ويضيف المعلّم إليها تغذية راجعة تساعد التلاميذ على تقدير نقاط القوّة عندهم وتلفتهم إلى ما كان ممكناً تحسينه.

– عند انتهاء كل التقديمات تتم مراجعة (debrief) التحدي مضموناً وشكلاً مع التلاميذ كمجموعة تعلّمية واحدة ، بهدف إعادة التأكيد على السؤال المحرّك وتركيز فهم التلاميذ للمفاهيم الأساسية.

– بعدها، يقوم كلّ منهم بمراجعة العملية التعلّمية التي مرّ بها من خلال سؤالين خطيين فيحدّد أمراً أحبه في عمليّة انجازهذا التحدي وأمراً يقترح تعديله. هذا يساعد التلاميذ على التفكير في طرائق العمل وتقويمها كما يساعد المعلّم على تقييم «التحدّي» وعلى مراجعة، وربّما تعديل، التخطيط له مستقبلاً.

– بعد ذلك، يقوم كل تلميذ بالتفكير فردياً بالسؤال الموجه (في تحدّي الإمارة الشهابية يكون على الشكل التالي: انطلاقاً من العمل الجماعي الذي قمت به مع رفاقك والانطباعات التي كوّنتها من التقديمات الشفهية، أكتب نصاً تعالج من خلاله السؤال التالي: كيف غيّرت الحقبة الشهابية تاريخ لبنان الحديث؟). هذا التفكير يساعده على تعميق فهمه وعلى ربط المحور بحياته الواقعية ومن ناحية اخرى يضعه أمام مسؤولياته ويسمح للمعلّم بالمساءلة الفردية (individual accountability). كما يظهر فإنّ السؤال المطروح عليهم واسع الأفق ولا يمكن أن تكون الإجابة عنه ذاتها عند كلّ المتعلّمين بل سيظهر المعاني التي كوّنها كل منهم خلال عملية إنجاز العمل.

– نعيد إلقاء نظرة مع التلاميذ على القوائم المعروضة والتي تُظهر إجاباتهم حول أسئلة الروتين «ماذا أعرف عن الموضوع؟ ماذا أريد أن أعرف» وذلك بهدف تعميق

إدراكهم حول ما تعلّموه والتأكد من أنّهم وصلوا للإجابة عن كلّ تساؤلاتهم.

– في صفوفنا وتماشياً مع المجالات والمهارات المحدّدة في المناهج الرسمية في المواد الاجتماعية الأخرى، نختم هذا المحور بامتحان يشمل استخدام خط زمني، قراءة وتحليل مستند واتخاذ موقف نقدي، كتابة نص هادف وواضح... ومن الملفت أنّ نتائج التلاميذ في هذا النوع من الامتحانات تحسّنت بعد أن بدأنا بتعليم التاريخ بهذه الطريقة.

كما رأينا، إنّ هذه الطريقة التعليمية الناشطة تسمح للتلاميذ بالانغماس في عملهم وتعميق فهمهم، كما تسمح لهم بتحمّل مسؤولية تعلّمهم واكتساب مهارات فكرية وعملانية وتواصلية تساعدهم في مختلف أعمالهم الدراسية وفي حياتهم المستقبلية. ومن ناحية أخرى، فإنّ تعليم التاريخ يصبح أكثر تشويقاً، فالمتعلّمون يبحثون بأنفسهم عن الأفكار المهمّة التي ينبغي عليهم إشراك رفاق الصف بها، ويتخذون القرارات، ويتناقشون فيما بينهم في حوار بنّاء، ويبدون آراءهم حول الموضوع وحول طريقة العمل، ويستخلصون الروابط بين مضمون الدرس وبين واقع حياتهم، فيكوّنون تصورات أو انطباعات حول موضوع ما. وهذا مهمّ، فإن مارسوه وفهموا كيف تكوّن التصوّرات والانطباعات، قد يصبحون قادرين على تحليل أي نص تاريخي ووضعه في إطاره المناسب.

٩ خصائص أساسية لهذه الطريقة

١. **يعمل الطلاب في فرق معظم الأحيان** (collaborative).
٢. **يعمل الطلاب على حلّ مشاكل ذات معنى** (problem – based).
٣. **يعرض الطلاب أعمالهم في العلن (أمام رفاقهم في الصف، أو رفاق من صفوف اخرى، أو أهالي، أو حضور آخر).**
٤. **يستعيد/يراجع الطلاب مراراً ما تعلّموه وكيف تعلّموا.**
٥. **يطبّق الطلاب معايير الجودة لعملهم.**
٦. **يسهّل المعلّم العملية التعلّمية ويدعمها، ويكون مرشداً للطلاب.**
٧. **يُبنى العمل على الأهداف التعليمية المحدّدة في المنهج** (standard-based).
٨. **يكون العمل مترابطاً بين محور وآخر (إمّا على مستوى المضمون أو على مستوى المهارة).**

ما التغيرات التي لحظناها في صفوفنا نتيجة تطبيق هذه الطريقة التعليمية؟

تغيّرات عديدة لحظناها في صفوفنا نذكر منها:

- إقبال التلاميذ على مادة التاريخ أصبح أكثر إيجابية.

- استيعابهم للمفاهيم الأساسية أصبح أكثرعمقاً (وقد ظهر ذلك في تحسّن نتائجهم في الامتحان وفي ربطهم للمفاهيم) ولحظنا أنهّم استطاعوا بناء تعلّمهم بما يناسب أدمغتهم فلم يجدوا أنّ المادة صعبة ومعقدة بل وجدوا فيها تحدياً لهم ونجحوا في تكوين معنى، فردي وجماعي، يتناسب وقدراتهم وميولهم.

- ظهر تحسن في عدد من المهارات مثل القدرة على تنظيم العمل، فهم النصوص واستخلاص الأفكار الرئيسية، ربط الأفكار واختيار ما يناسب منها، إيصال فكرة شفهياً بوضوح، العمل ضمن فريق، الإصغاء للفهم، التعاون، ملكة التعلّم مدى الحياة. من هنا أهمية هذا الطرح.

- تراجع «الرسوب» بشكل لافت في صفوف التاريخ.

ما التحدّيات التي واجهتنا عند بدء اعتماد هذه الطريقة التعليمية؟

- في البداية، وجدنا صعوبة في الاقتناع بضرورة انتقالنا من دور المعلّمين التقليديين إلى دور الميسّرين والمرشدين. فكنّا نشعر بالخوف من نقل مسؤولية التعلّم إلى المتعلّمين ولم نكن واعين لما يقتضيه دورنا الجديد من مسؤوليات. فكنّا نتساءل: هل التلاميذ قادرون على العمل باستقلالية؟ هل سيضيّعون الوقت؟ هل سينجحون في الوصول إلى تكوين فهم عميق حول ما نستهدفه؟ هل سيتحمّل كل منهم مسؤولياته؟ أليس من الأفضل أن نعيد شرح الدرس بعد اتمام العمل على التحدّي؟ كيف نقيم عملهم؟ كيف نراقب المهارات خلال العمل وفي الوقت ذاته «نمسك الصف»؟

- وجدنا صعوبة في تصميم «تحديات» تصبّ في أهداف المحوّر وتغطّي عدداً وافياً منها. وقد برزت هذه الصعوبة بوضوح في مادة التاريخ حيث المناهج لم تشهد أي تطوّرات تذكر منذ حوالي نصف قرن! فالأهداف التي وضعت على أساسها المناهج والكتب المدرسية أصبحت بعيدة عن طرائق التعليم الجديدة والنظريات الحديثة التي تقوم عليها.

- لم يكن سهلاً علينا أن نجد نصوصاً تاريخية مناسبة لأعمار تلاميذنا وللمواضيع التي نتناولها كما لم يكن سهلاً في كل المرّات تأمين خروجهم من المدرسة للبحث عن مصادر متنوّعة للمعلومات.

– وجدنا صعوبة في الانتقال من «التحدي الأكاديمي» إلى «السيناريو» أو إلى «التحدّي الواقعي». ففي التحدّي الأكاديمي يوضع المتعلّم في دور «تلميذ» أمّا التحدي الواقعي فيدفعه إلى الخروج خارج إطار الصفّ وتقديم نتاج نهائي «أصيل» يستفيد منه مجتمعه مثلاً: تنظيم معرض، إقامة حملة توعية في المدرسة، التوجه بكتاب إلى وزير، اقتراح تغييرات في المدرسة. . .

– وجدنا في الوقت تحديّاً لنا، ففي البداية كان تصميم التحدّي يحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد. ومن ناحية أخرى، لم يكن سهلاً أن نعوّد التلاميذ على استغلال الوقت بأفضل طريقة فعملنا بجهد، وما زلنا نعمل، لإكسابهم تقنيات إدارة الوقت.

كيف تنعكس هذه الطريقة التعليمية المبنية والنظريات الثلاث على تعليم التاريخ؟

– إذا انطلقنا من أن المتعلّم يبني معرفته من خلال البحث والتنقيب والتكييف والتفاوض، فإنّه لا بد من وضع مناهج طموحة مبنية على أساس مفاهيم متماسكة ومترابطة ما يسمح للمتعلّم باستخدامها في حياته وتطويرها والبناء عليها لتطوير معارف جديدة. فالسرد المتبع حتى اليوم في مادة التاريخ والذي يقوم على التسلسل الزمني الذي غالباً ما يكون غير دقيق، لا يضع المتعلّم في وضعية تسمح له بالاستنتاج أو الربط أو التحليل أو البحث عن المعلومات أو الحوار والتفاوض لتثبيت الفهم أو تعديله.

– إذا أردنا الانطلاق من واقع التلاميذ وخبراتهم للتخطيط لمضمون التعليم (كما يدعو البنائيون والتعليم المستند إلى الدماغ)، لا يمكننا عندها وضع مناهج محدّدة سلفاً ومفصّلة بدقة من حيث المضمون والمهارات والأهداف واحترامها إلى أقصى الحدود. إنما بحسب هذه النظرية، ينطلق المعلّم من مجموعة التلاميذ في صفّه لتحديد منحى التعليم فيحذف أو يضيف أو يعدّل ما ورد في المناهج الرسمية بحسب ما يحتاج اليه تلاميذه. وبالتالي فإنّ أيّ تخطيط لمناهج جديدة لمادة التاريخ ينبغي أن يترك فسحة تسمح للمعلّم بالتحرّك وتكييف التعليم، مضموناً وأسلوباً، وفقاً لخبرات تلاميذه وقدراتهم وميولهم وواقعهم ومنطلقاتهم الثقافية والاجتماعية. وهذا قد يكون عائقاً كبيراً في لبنان حيث تتداخل الانقسامات السياسية بوضع المناهج.

– إذا انطلقنا من أن المتعلّم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتياً حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي عن طريق تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبشكل يتفق مع

المعنى العلمي الصحيح، لا بدّ أن نلتفت على المستوى الوطني إلى أهميّة توفير الكمّ الكبير من المصادر والمراجع التي تتناسب مع مختلف الأعمار والمستويات، ولا بدّ من تنويعها وإدخال التكنولوجيا عليها، كما يفترض استنهاض المؤرخين لتوفير وثائق ومستندات حقيقية وكتابة نصوص جديدة مناسبة لمختلف الأعمار والمستويات توضع في متناول المعلّمين. وفي الوقت ذاته، لا بدّ من تغيير تركيبة المدرسة بحيث تصبح أكثر انفتاحاً بما يتعلّق بخروج التلاميذ للبحث عن مصادر من المجتمع أو استقبال أفراد في المدرسة للتحاور مع التلاميذ. . .

– إذا اعترفنا أنّ أهداف المجتمع اليوم وأهداف التربويين في مادة التاريخ هي تزويد الطلاب «بمعلومات محدّدة منتقاة سابقاً» و«نقل التراث الثقافي» من جيل إلى آخر و«بناء ذاكرة جماعية واحدة»، إذاً كيف نستطيع أن نسمح للتلاميذ ببناء المعرفة التي تناسبهم والمبنية على اختبارات خاصّة بهم وقائمة على مفاهيم يمكنهم استخدامها في حياتهم الحالّية والمستقبلية؟

– إذا انطلقنا من أن كل متعلّم كائن فريد يكوّن معرفته بنفسه، علينا نفض نظام التقويم المبني على الامتحانات والاختبارات ذات الأسئلة والتمارين التي تتطلّب إجابات محدّدة سلفاً، والاستعاضة عنه بما يسمح للتلميذ باستخدام «معرفته» الخاصّة لحلّ مشكلة أو لتطوير هذه المعرفة ولتكوين معرفة جديدة بحيث يحلّل، ويقوّم، ويحكم على الأمور فيقبل بعضها ويدحض غيرها ويتخذ موقفاً نقدياً منها. من هنا، يتوجب علينا إعادة النظر في أسئلة الامتحانات الرسمية بما يتلاءم مع الفهم العميق للمفاهيم والمعلومات وتنمية المهارات الفكرية والعملانية ووضع معايير جديدة للتقويم.

– تفترض هذه النظرية أن المعلّم مؤهل لاتخاذ القرارات والقيام بالخيارات التي تناسب تلاميذه وأنّه قادر على الوصول إلى المعلومات المتنوّعة ووضعها أمام تلاميذه بسهولة، وأنّه قادر على التوفيق بين التأكد من صحة المعلومات والوقائع التاريخية وبين التفسيرات المتعدّدة لها ولأسبابها ولنتائجها. هذا الافتراض يحتّم علينا إعادة النظر في كيفية تأهيل المعلّمين وتدريبهم وتزويدهم بمختلف الوسائل والمراجع والتقنيات التي يحتاجون إليها في غرفة الصف. كما يحكم علينا الالتفات إلى أهمية تمكين المعلّمين بحيث يصبحون قادرين على التفكير النقدي الذي يسمح لهم بالانفتاح على مختلف وجهات النظر والتفسيرات وتحليلها وتقييمها. كما يفترض تطبيق هذه النظريات اعتماد استراتيجيات جديدة تشمل اعتماد دورة التعلّم، العمل الفريقي، الخرائط المفاهيمية، استخدام التكنولوجيا، القيام بأبحاث، انتقال المعلّم إلى دور الميسّر أو المرشد. . . ما

يرتّب علينا مسؤولية تدريب معلّمي التاريخ بحيث يصبحون قادرين على تنويع الاستراتيجيات واعتماد الجديد منها.

– في الصفوف المبنية على هذا الفكر التربوي، تضمّ الصفوف طلاباً يتعاونون للوصول إلى فهم مشترك للحقيقة في مجال ما، وهذا النوع من التفاعل مع ذوي المهارات والقدرات والخلفيات المتنوعة يغني العملية التعلّمية. من هنا أهمية اعتماد العمل في مجموعات متنوّعة وهذا بدوره يضع علينا مسؤولية إعادة النظر في هندسة الصفوف بحيث يجلس التلاميذ حول طاولات كبيرة ولا يكون لكل منهم مقعده الخاص كما قد يفترض بعض الدمج بين التلامذة من صفوف عدّة لتأمين التنوّع في الخبرات. فكم كان يتعلّم الحفيد من جدّه أو من جدّته أو من الكبار في مجتمعه؟

إنّ أي تخطيط لمناهج جديدة لمادة التاريخ لا بدّ أن يأخذ بعين الاعتبار المنطلقات التي تقوم عليها هذه الطريقة التعليمية وأهدافها في بناء مواطن مفكّر ومسؤول وعامل منتج ومتعاون. كما لا بد من أن يلتفت إلى مظاهر التعلّم الأساسية في القرن الحادي والعشرين (Basset, 2010) والتي تشمل قدرة الطالب على القيام بمناقشة أيّ نصّ بطلاقة، كتابة رأي مقنع ومسنّد في أي موضوع يتعلّق بالشأن العام، الاستعانة لإغناء خطابه بعبارات أو أقوال حفظها من تاريخ ثقافته أو من الأعمال الأدبية في بيئته، إنتاج أو تفسير أو تقديم عمل فني، بناء جهاز وبرمجته بحيث يكون قادراً على إنجاز مهمّات صعبة ومعقدة، إظهار التزام الطالب بمستقبل مستدام على الصعيد العالمي، ممارسة دور القيادة في أحد المجالات، تقييم أقوال السياسيين وغيرهم من العاملين في الحقل العام من خلال استعمال الإحصاءات، العمل ضمن فريق والقدرة على وصف طريقة العمل والتقدّم في المعرفة أو الانجاز الذي قام به فريقه.

نحن اليوم نتطلع إلى نقلة نوعية في التعليم في لبنان، ولا سيّما في تعليم التاريخ الذي شكّل عقدة من حيث المضمون والأسلوب أعاقت كل الجهود السابقة لتطويره. لا بدّ لنا اليوم ونحن نخطط لمناهج جديدة أن نضع القرن الحادي والعشرين أمام أعيننا وننطلق منه لتعليم الماضي وليس بالعكس. من هنا أهمية الطريقة التعليمية التي طرحناها والتي ترى في المتعلّم ذلك الإنسان الذي سيتكيّف في عالم سريع التغيّر، كثير المعلومات، تلعب وسائل الإعلام فيه دوراً كبيراً، ويتعامل فيه الإنسان مع أفراد وجماعات متنوّعة الثقافات والبيئات، وهو عالم كثير التحديات التي لا بدّ أن نحصّن طلابنا للتعامل معها في بناء مستقبلهم.

لائحة المراجع

أرمسترونغ، توماس. *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف*. ASCD، النسخة العربية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

جنسن، إيريك. *كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم*، ASCD، النسخة العربية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

ديليسل، روبرت. *كيف تستخدم التعلّم المستند إلى مشكلة في غرفة الصف*، ASCD، النسخة العربية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

كوستا، أرثر وكاليك، بينا. *إستكشاف وتقصي عادات العقل*، ASCD، النسخة العربية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

هارمن، ميريل. *استراتيجيات لتنشيط التعلّم الصفي*-دليل المعلّمين: معهد استراتيجيات التعلّم النشط، ايلينوي، النسخة العربية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

Barrows, H.S., & R.M. Tamblyn (1980). *Problem- Based Learning: An approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company.

Cobern, W. W. (1996). *Worldview theory and conceptual change in science education*. *Science Education, 80*(5), pp. 579-610.

Patrick, F. Bassett (2010). *Strategy and Design (S&D) for Schools of the future*. National Association for Independent Schools.

Richhart, R., & Perkins, D. (2008, February). Making Thinking Visible. *Educational Leadership, 65*(5).

Richhart R. (2002). *Intellectual Character*. Jossey-Bass.

The Critical Skills Program Coaching Kit (2007) (4th ed.) . Antioch University, New England.

Visible Thinking, Harvard Project Zero, http://www.pz.harvard.edu/vt/ visible-Thinking_html_files/ 03_ThinkingRoutines/03c_CoreRoutines.html

ملحق

يتضمّن الملحق كل المستندات التي تمّ إعدادها ونقوم باستخدامها في الصف في محور الإمارة الشهابية وتشمل:

- ورقة التحدّي (وفيها وصف للنتاج النهائي المطلوب، طريقة العمل، معايير العمل النوعي، السؤال المحرّك، أهداف المحور التي يشملها العمل، المهارات المستهدفة)
- جدول التقويم (يعطى للتلاميذ قبل البدء بالعمل ويظهر بوضوح معايير التقييم كما يتضمّن خانتين للتغذية الراجعة)
- مصغّراً لمنظمات العمل التي يستخدمها التلاميذ إفرادياً لتركيز إصغائهم وتدوين ملاحظاتهم أثناء التقديمات الشفهية.
- استمارتين يستخدمهما المعلّم أثناء عمل الفرق لمراقبة المهارتين المستهدفتين.
- بطاقة فردية تسمح للتلميذ بمراجعة دوره في فريقه، كيفية إنجاز العمل واقتراح خطوات لتحسين هذا التحدّي.
- بطاقة تقييم فردي يطلب فيها من المتعلّم تناول السؤال المحرك للتحدّي. وهي مرفقة بجدول تقويم.

أهداف المحتوى:
- توضيح كيفية انتقال الحكم إلى الشهابيين.
- عرض أبرز الأحداث في بداية الحكم الشهابي.
- ابراز أهمية الأمير بشير الثاني ومرحلة حكمه.

المهارات:
- التفكير النقدي
- التواصل

انترناشونال كولدج
الصف الثامن الأساسي

لنفهم معاً الإمارة الشهابية

السؤال المحرّك: كيف غيّرت الحقبة الشهابية تاريخ لبنان الحديث؟

التحدي:

تعرّفتم في المحور الأوّل إلى حقبة حكم الأمراء المعنيين وعرفتم أنّ الحكم انتقل منهم إلى الشهابيين من بعدهم. مع الشهابيين ينتهي حكم الأمراء في لبنان. هدفنا الآن التعرّف إلى المرحلة الشهابية، أهميتها وأبرز التغيّرات التي أحدثتها.

بعد أن تتقسّموا إلى فرق بناء على توجيهات معلّمتكم، مهمّتكم العمل ضمن فريق من ٤ طلاب واستخدام المستندات التي وضعت بين أيديكم لتحضير تقديم شفهي مدته حوالي ٣ دقائق توضحون من خلاله موقفكم من الموضوع المطروح عليكم. من خلال التقديم، يقوم كل فريق بما يلي:

- عرض الموضوع المحدّد له.
- إظهار أهميته التاريخية.

بهدف دعم تقديمكم الشفهي، عليكم الاستعانة بمستند مرئي تقومون بتحضيره على كرتون من قياس ٥٠/ ٧٠ سنتم يتضمّن صوراً تظهر هذه الحقبة التاريخية وتبرز الموضوع الذي تقدمونه. عليكم التأكّد من وضوح التقديم الشفهي ومن أنّه يصبّ في هدف المهمّة.

يختار كل فريق موضوعاً واحداً من المواضيع التالية:

- أصل الشهابيين وانتقال الحكم من المعنيين إليهم

- استلام الأمير حيدر الشهابي الحكم ومعركة عين دارة.
- ظهور الصراع الجنبلاطي اليزبكي.
- الأمير بشير الثاني: نشأته وتسلّمه الإمارة.
- حملة بونابرت وأثرها على حكم الأمير بشير.
- تنظيم الإمارة في عهد الأمير بشير
- قصر بيت الدين وأهميته العمرانية

التقديم الشفهي

قواعده: الوقت المحدّد لكلّ من التقديمات الشفهية هو ٣ دقائق.

شكله: التقديم الشفهي سليم لغوياً، سلس الأسلوب.
التقديم الشفهي شامل.
تم دعم التقديم الشفهي بمستند مرئي (قياس ٥٠/ ٧٠ سنتم) يتضمن صوراً يساعد في توضيح الموضوع.
المستند مرتّب وجاذب.

محتواه: التقديم الشفهي يجيب عن السؤال المحرّك للمهمّة.
التقديم الشفهي يتضمن معلومات تاريخية وافية وصحيحة.
أعضاء الفريق قادرون على توضيح الموضوع.

لنفهم معاً الإمارة الشهابية !

جدول التقييم

التاريخ: _____ الصف: _____

أسماء أعضاء الفريق: _____

عناصر التقييم	الثقل المعطى	تقييم المعلّم(ة)
تمّ الالتزام بالمدّة المحددة (٣ دقائق).	٢	
جاء التقديم الشفهي واضحاً وسليماً لغوياً.	٢	
جاء التقديم الشفهي مركزاً على الموضوع وشاملاً.	٢	

جاءت المعلومات التاريخية وافية وصحيحة.	٤	
تمّ التوجه إلى السؤال المحرّك لإظهار أثر الحقبة الشهابية على تاريخنا.	٢	
تمّ دعم التقديم الشفهي بمستند مرئي أعدّه الفريق يظهر صوراً عن الحقبة الشهابية ويلقي ضوءاً على الموضوع المطروح.	٢	
أرفقت كل صورة بشرح يظهر ما تمثله ويربطها بالموضوع.	٢	
جاء المستند المرئي مرتباً وجاذباً.	٢	
أجاب أعضاء الفريق بإقناع حول أسئلة تتعلّق بموضوعهم.	٢	
المجموع	٢٠	
ما يجب الإبقاء عليه في هذا النتاج...	ما يجب تغييره...	

لنفهم معاً الإمارة الشهابية!
أصغي وأدوّن ما فهمت!

أصل الشهابيين وانتقال الحكم من المعنيين إليهم

ما أصل الشهابيين؟

ما هي العوامل التي ساعدت الشهابيين في استلام الحكم؟
متى استلموا الحكم وفي أيّة ظروف؟

استلام الأمير حيدر الشهابي الحكم ومعركة عين دارة

من هو حيدر الشهابي؟

متى وقعت معركة عين دارة؟ ومن شارك فيها؟
من انتصر؟ ماذا نجم عنها؟

ظهور الصراع الجنبلاطي اليزبكي
ما هو الصراع اليزبكي الجنبلاطي؟
من أقطابه؟
أي صراع استبدل؟
ما أثر هذه الصراعات على تاريخنا؟

الأمير بشير الثاني: نشأته وتسلّمه الإمارة
من هو بشير الثاني؟

ما هي أهم العوامل التي ساعدت الأمير بشير الثاني في الوصول إلى الحكم؟

حملة بونابرت وأثرها على حكم الأمير بشير
من هو بونابرت؟ ما علاقته بتاريخنا؟
ما كان موقف الأمير بشيرمن حصار عكا؟ هل وقف مع الجزار أم مع الفرنسيين؟
لماذا فُك حصار عكا؟
كيف أثرت الحملة الفرنسية على حكم الأمير بشير؟

تنظيم الإمارة في عهد الأمير بشير
كيف نظّم الأمير بشير إمارته ؟ (الاقتصاد – العمران – القضاء – الجيش)

قصر بيت الدين
أين يقع قصر بيت الدين؟ ومتى تمّ إنشاؤه؟
ما هي أقسامه الرئيسية؟
ما أهم خصائصه العمرانية؟
ما أهمية القصر تاريخياً؟
ما أهميته اليوم؟

لنفهم معاً الإمارة الشهابية!

استمارة المراقبة (١)

المهارة المستهدفة: التفكير النقدي **التاريخ:** _____

المؤشّر: يستخلص الأفكار والمعلومات ويربط بينها.

أسماء أعضاء الفريق	يشير إلى الأفكار المهمّة بوضع إشارات قربها أو خطوط تحتها		يشارك في تحليل الأفكار ضمن فريقه		ملاحظات
	نعم	كلا	نعم	كلا	

لنفهم معاً الإمارة الشهابية!

استمارة المراقبة (٢)

المهارة المستهدفة: التواصل

المؤشّر: يحضّر ما يريد قوله

أسماء أعضاء الفريق	يكتب ملاحظات ليستخدمها خلال التقديم الشفهي		خلال التقديم، يراجع الملاحظات التي حضرها		ملاحظات
	نعم	كلا	نعم	كلا	

لنفهم معاً الإمارة الشهابية !
التفكير الفردي حول التحدّي

الاسم: _____ الصف: _____

أهم إسهاماتي ضمن فريقي هي:

أمرٌ أحببته في عمليّة إنجاز هذه المهمّة:

أمرٌ أقترح تعديله في هذه العملية:

لنفهم معاً الإمارة الشهابية!
التفكير الفردي حول السؤال الموجه

الاسم: _____ الصف: _____

انطلاقاً من العمل الجماعي الذي قمت به مع رفاقك والانطباعات التي كوّنتها من التقديمات الشفهية، أكتب نصاً تعالج من خلاله السؤال التالي:
كيف غيّرت الحقبة الشهابية تاريخ لبنان الحديث؟

لنفهم معاً الإمارة الشهابية
التفكير الفردي حول السؤال الموجه

الاسم: _____ الصف: _____

عناصر التقييم		
ذكرت على الأقل فكرتين رئيسيتين تظهران الأثر الذي تركته الحقبة الشهابية في تاريخنا	٦	
قدّمت معلومات تاريخية صحيحة	٦	
أظهرت انطباعي بوضوح حول الموضوع	٤	
كتبت نصاً متماسكاً وقسمته إلى فقرات	١	
راعيت السلامة اللغوية	١	
المجموع	**٢٠**	