تعلّميّة التّاريخ بين التّقليد والتّجديد

The Past and Contemporary Perspectives on History Didactics

رمزي تاج

المعهد العالي للّغات بقابس

ramzi.tej@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/14 تاريخ القبول: 2021/03/19

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى الخوض في المرجعيّات النّظريّة والأسس البيداغوجيّة المتعلّقة بعلم التّاريخ عموما، من خلال طرح الجدال صلب المدارس التّاريخيّة، وأهمّ الآليّات المنتهجة لتدريس التّاريخ في المدارس التّونسيّة خلال الفترة التي عقبت الاستقلال. ومن خلال ما سبق ذكره، تتلخّص إشكالات الدّراسة في أهمّ الأسباب الدّافعة إلى تبنّي مقاربة الكفايات، ودورها في تغيير ملامح التّعليم التّقليديّ. واقتضت الدراسة توخّي منهجيّة قامت في البداية على المنهج التّاريخيّ، بهدف استعراض النّواة الأولى لفكرة اصلاح المنظومة التّعليميّة، ومن ثمّة على المنهج الوصفيّ، قصد تعميق الجزئيّات المتعلّقة بموضوع بحثنا. ومن أبر النّتائج المتمخّضة عن الدراسة، صعوبة التّخلّص من المقاربات القديمة التي تغلغلت صلب النّظم التّعليميّة، إلى جانب انعدام الإمكانات الماديّة والبشريّة التي من شأنها تغيير واقع التّعليم في البلاد التّونسيّة، رغم التّحرّر من قيود الاستعمار.

الكلمات المفتاحية: تعلّميّة التّاريخ، الديدكتيك، صعوبات التّعلّم، بيداغوجيا التدريس، مقاربة الكفايات.

Summary

This study seeks to investigate the theoretical references and the pedagogical foundations related to history through raising a debate within historical approaches. In particular, it reveals ways of teaching history in Tunisian schools from the late 1950's to the early 21st century. The major concern is to study the causes that lead to the adoption of a competency – based approach and its role in changing the features of traditional learning. As such, this paper draws on the use of a historical approach to better understand the cornerstone of educational reform and the use of a descriptive approach to deepen the research. As a result, this study highlights the difficulty to get rid of the traditional teaching approaches which have deeply infiltrated into the educational system. It reveals the absence of material and human resources which can have a profound influence on the reality of teaching in Tunisia despite the liberation from the chains of colonization.

Keywords: Learning history; didactics; difficulties in learning; teaching methodology–goal oriented approach; Competency-based learning.

أوّلا: المقدّمة

ساد اعتقاد أنّ علم التّاريخ مبحث تغلب عليه الصّورة النّمطيّة التي تختزله في سرد الوقائع التّاريخيّة وتبويبها، بيد أنّ ذلك لم يكن محلّ تأييد وإجماع، من ثلّة من المفكّرين الذين قطعوا نهائيّا مع هذا التّوجّه، الأمر الذي أخرج هذا المبحث من خانة تبليغ الحدث عبر سرده إلى التّمحيص والتّدقيق، لإضفاء المصداقيّة عليه.

ومن أهمّ الإشكاليّات المطروحة في هذا الدراسة:

1. ما أهمّ المرجعيّات النّظريّة المرتبطة بمادّة التّاريخ؟
2. كيف ساهمت المدارس التّاريخيّة في ميلاد أبرز التّوجّهات الفكريّة التي كان لها عميق الأثر في تغيير النّظرة الكلاسيكيّة للتّاريخ؟
3. إلى أيّ مدى أمكن للآليّات المستحدثة والطرائق التّعليميّة الجديدة، تغيير النّظرة الدّونيّة للعلوم الإنسانيّة، وتبسيط تدريس التّاريخ وتقبّله من المتعلّمين في المدارس التّونسيّة؟
4. هل يجوز ربط التّغيير الحاصل في شخصيّة المتعلّم بما أدخل من تعديلات جديدة على المنظومة التّعليميّة، أم أنّ الأمر متعلّق بالمتعلّم في حدّ ذاته الذي بمقدوره التّعامل مع الوضعيّات المفروضة عليه، بغض النّظر عن الطرائق والوسائط المعتمدة؟

وتقتضي البحوث التّاريخيّة توافر عدد من المناهج، حتّى يتسنّى للباحث في هذا الاختصاص تحديد ملامح المسألة التي يخوض فيها، ومن أبرز ما يمكن الوقوف عنده في هذا الصدد، المنهج التّاريخي الذي يعتبر الأساس والنّواة الجوهريّة التي من شأنها أن تسهّل على الدارس تتبّع المسار التّاريخيّ للمسألة المثارة على بساط البحث.

ونذكر أيضا المنهج الوصفيّ، الذي يساهم في تقريب الأحداث من خلال التّعريج على أهمّ تفاصيلها، حتّى يسهل تتبّع أبرز التّغييرات التي طرأت على المنظومة التّعليميّة عامّة، والتّونسيّة خاصّة من خلال المراوحة بين ما كان سائدا وما استحدث.

وهدفت الدراسة إلى التّعرّف على أهمّ الصّعوبات التي تواجه تدريس مادّة التّاريخ خاصّة بالنسبة إلى المستوى الابتدائي، وأبرز الحلول المقترحة لتجاوز كلّ ما من شأنه أن يعيق تقبّل هذه المادّة، مع ضرورة

الحرص على تجاوز كلّ ما يتعلّق بالفكرة النّمطيّة الراسخة في الأذهان، تجاه التّاريخ والتي تقرّ كونه فرعا من فروع العلوم الاجتماعيّة الموسوم بسرد الأحداث، والسّعي إلى محاولة تغييرها قصد جذب انتباه المتعلّم.

ثانيا: المرجعيّة النّظريّة والأسس البيداغوجيّة لمادّة التّاريخ

1. المفاهيم المرتبطة بتعلّميّة التّاريخ: تعدّ البيداغوجيا من جملة المفاهيم الجوهريّة ذات الصّلة الوثيقة بالتّاريخ، والتي تتنزّل تحت مفهوم الطرائق والتّقنيّات والخطوات التي تميّز مادّة معيّنة – فنّ التّعليم –، من قبيل القراءة والحساب والعلوم الطبيعيّة، أو نشاطا أساسيّا يتوجّب تحفيزه لدى المتعلّم[1]. وتحمل التّعلّميّة، أو "الديدكتيك" في سياق الحديث عن الطرائق والتّقنيّات، مفهوما مقاربا لما سبق ذكره، باعتباره يؤدّي معنى علم التدريس، أي الدراسة العلميّة لمحتويات التدريس وطرائقه، التي من ضمنها النّشاط المتبادل بين كلّ من المدرّس والمتعلّمين، وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المنشودة[2].

ويستلزم الخوض في أي فرع من فروع العلوم الاجتماعيّة، اكتساب جملة من القدرات والمهارات التي تتنزّل ضمن ما يعرف بالكفايات، أي المسار التّكويني الذي تتمحور حوله المعارف والمهارات الفكريّة والمنهجيّة والاتّجاهات المحدّدة سلفا، والتي تنبني على عنصرين أساسيّين؛ أوّلهما: القدرة على الفعل بنجاعة في وضعيّة معيّنة، وثانيهما: إمكانيّة توظيف المكتسبات في وضعيّات جديدة[3].

وتساهم كلّ الآليّات المذكورة في تشكيل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، التي تتلخّص في التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، ولكلّ منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق أهداف تربويّة، سواء على المستوى العقليّ أو الوجدانيّ أو الحسّيّ – الحركيّ[4]. ونذكر في السّياق ذاته، عددا من المفاهيم الأخرى المسمّاة الفرعيّة أو الثّانويّة والمرتبطة ببيداغوجيا التّعلّميّة، ولعلّ من بينها النّقل الديدكتيكيّ، أي العمل الذي نقوم به قصد تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة قابلة للتدريس، مع مقاربة ما يحدث للمعرفة العالمة أثناء هذه العمليّة[5].

ويتوجّب وفق التّمشّي ذاته، الحديث عن الجزء المتمّم للجوانب الديدكتيكيّة، والمتعارف عليه تحت مسمّى التّعاقد الديدكتيكي، والذي يتمحور حول مجموع سلوكات المدرّس المتوقّعة من المتعلّمين وإجمالي سلوكات المتعلّم المنتظرة من المدرّس، ليشكّل مجموع القواعد التي تحدّد بصورة ضمنيّة ما يتوجّب على كلّ شريك في العلاقة الديدكتيكيّة تدبيره، وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخرين[6].

ورغم ما تتطلّبه التّعلّميّة من مجهود مضاعف لتبليغ المقاصد المرجوّة، يكون لكلّ عمل مراحل ركود وجمود، وهو ما اتّفق على تسميتها العوائق المعرفيّة، التي تحول دون تطوّر الفكر العلميّ[7]. ويعرف هذا الإشكال الذي يعترض العمليّة التّعلّميّة في الأوساط الأكاديميّة بالوضعيّة المشكل، والمقصود بها الوضعيّة التي يكون فيها المتعلّم أمام مشكل معقّد لا يملك له حلاّ، أو أمام صعوبة يبدو مخرجها في البداية صعبا، الأمر الذي يكون سببا في ظهور حالات من التّوتّر وعدم الاتّزان، إلاّ أنّ ذلك لا يشكّل عائقا، بل يزيد من التحفيز على البحث والتّقصّي، وتهيئة المكتسبات قصد التّوصّل إلى حلول[8].

وتعدّ الطريقة البيداغوجيّة الحلّ للوضعيّة المشكل، باعتبارها شكلا من أشكال العمل الديدكتيكيّ يتفاعل فيها المدرّس مع المتعلّمين داخل وضعيّة تعليميّة – تعلّميّة، وقد يكون هذا التّفاعل عبارة عن اقتراح تمارين على المتعلّمين، أو وضعهم أمام وضعيّة مشكل وتوجيههم نحو الحلول أو تركيب معطيات ثمّ استنتاجها خلال نشاط تعلّميّ[9].

2. المدارس التّاريخيّة: تعدّ أواخر القرنXIX ومطلع القرن XX بداية خضوع علم التّاريخ إلى هيمنة الاتّجاه الوضعيّ المتمثّل في تطبيق علوم الطبيعة على الإنسان، ولعلّ من أبرز مؤرّخي هذه المدرسة وروّاد هذا التّيار الفكري، "تيودور مومسان" و"إرنست رينان" اللذين اعتبرا العلوم القائمة على التّجربة والمشاهدة المصدر الوحيد للمعرفة الحقّة، وأنكرا القيمة المعرفيّة للفلسفة وللميتافيزيقيا وللتّفكير القائم على التّجريد[10].

ويرى "أوغست كونت" أنّ العقل البّشري لا يحقّق ذاته إلّا بالوضعيّة، وأنّ العلوم الملموسة هي منبع المعارف الصحيحة، ما دفعه إلى تطبيق هذا المنهج على الإنسانيّات عامّة، وعلى التّاريخ خاصّة منشئا ما يسمّى الإيجابيّة التّاريخيّة، أي التزام الدّقة العلميّة في كتابة التّاريخ، مع البحث عن المنطق الدقيق وراء كلّ حادث وتطوّر[11]. ولقيت الإيجابيّة التّاريخيّة من النجاح ما جعل أي مقدم على التّأليف أو التّدوين في التّاريخ يبذل غاية وسعه في استقصاء مادّته، وتحليلها بأقصى ما يستطاع من المنطق ليخلص في النّهاية إلى أنّ دراسة التّاريخ تقدّم لنا المادّة التّامّة لفهم المجتمع[12].

ونذكر من آليّات العمل صلب المدرسة الوضعيّة، إيلاء المؤرّخ الوثائق المكتوبة بالغ الأهميّة لما لها من دور في تخزين موروث الشّعوب، ومن ثمّ نقدها حتّى يتسنّى في مراحل متقدّمة ضبط الأحداث ضمن سياق

سرديّ كرونولوجيّ[13]. ووفقا للأسس والنّظم التي صاغها روّاد المدرسة الوضعيّة، يكون التّاريخ قد تجرّد من كلّ المؤثّرات الداخليّة والخارجيّة حتّى يصبح الحدث التّاريخي ممثّلا نفسه دون زيادة ولا نقصان.

واستطاع الفرنسيّون مع ثلاثينيّات القرن العشرين منافسة الألمان بفضل مجلّة الحوليّات خاصّتهم، التي نشرت سنة 1929 تحت إشراف كلّ من "لوسيان فافر" و"مارك بلوخ"، حيث اعتصرت أزمة 1929 الاقتصاديّة فرنسا، ولعلّ هذا الحدث هو الذي دفع المفكّرين إلى مزيد الاهتمام بالمسائل الاقتصاديّة. وعلى إثر عودة مقاطعتي "الألزاس" و"اللّورين" إلى السيادة الفرنسيّة سنة 1919، أوكلت إلى جامعة "سترازبورغ" مهام محو أربعين سنة من الاحتلال الألماني، والثأر علميّا من التبحّر الألماني.

واعتبرت الحرب العالميّة الأولى وما خلّفته من دمار في أوروبا، نقطة استفهام غامضة دفعت المؤرّخين إلى مراجعة أطروحاتهم بخصوص غاية التّاريخ ومساره، ذلك أنّ هذه الحرب برهنت بما لا يدع مجالا للشكّ، أنّ التّاريخ يعيش إحدى أهمّ مراحله الحرجة، وأنّ تحقيق الموضوعيّة في التّاريخ لم تعد تجدي نفعا، الأمر الذي أوعز إلى روّاد الحوليّات معارضة التّاريخ الوضعيّ، حيث كانت ترى أنّ ما يميّز مؤرّخا عن آخر، لا يقتصر على اكتشاف المصادر التّاريخيّة الجديدة فحسب، وإنّما ما يطرحه هذا الأخير من أسئلة وجهة بخصوص تلك المصادر.

واعتبرت أيضا أنّ التّاريخ مدعوّ إلى الإلمام بما هو غير مكتوب، من قبيل علم الآثار وعلم الأيقونات، إضافة إلى الحرص على إيلاء الأهميّة إلى العالم المعاصر، من خلال تشخيصها لبعض المقالات في الثلاثينيّات لتجربة الاشتراكية في الاتّحاد السوفياتي، مع تركيزها على أنّ هدف علم التّاريخ هو فهم الحاضر [14].

وأضحت بصمة التّغيير واضحة المعالم على مستوى علم التّاريخ من خلال ما أقدم عليه المؤرّخون المنتمون إلى مدرسة الحوليّات، أين تغاضى هذا التّيّار عن دراسة أوضاع النّخب والطّبقات المحظوظة، وأولى وافر الاهتمام إلى دراسة الطّبقات المسحوقة والمهمّشة، مع التّركيز على البحث الميداني، الذي تنبثق عنه القضايا المنهجيّة والنّظرية المرتبطة بكتابة التّاريخ، والصبغة العلميّة العمليّة التي جعلت مؤرّخي الحوليّات يستهدفون تجديد مهنة المؤرّخ وتطويرها[15].

وخلاف ما يتراءى إلى البعض، لا ينفي هذا التّجديد في المسار التّرابط الوثيق مع مختلف العلوم الاجتماعيّة، وتحديدا علم الاجتماع، بيد أنّ وفاة "لوسيان فافر" سنة 1956، وتولّي "فرنان برودیل" مهام

تسيير المجلّة غيّرت المنهج المتّبع سلفا، وتركّز الاهتمام على مبدأ الانفتاح على العالم، وعدم الاقتصار مجاليّا على فرنسا وأوروبا، وتبنّي المسائل الاقتصاديّة والتّحليل الكمّي كمبدإ تقوم عليه أسس الحوليّات، وهو وعي ناتج عن مخلّفات الحرب العالميّة الثّانية[16].

وإجمالا، تعدّدت المفاهيم ذات العلاقة بتعلّميّة التّاريخ، وتبقى قدرة المدرّس على استيعاب هذه المفاهيم، ووعيه التّام بضرورة تحقيق التمفصل بين النّظري والتّطبيقي، العامل الحاسم في بلورة هذه الأفكار ، وتطبيق جملة المبادئ المنهجيّة. وتبقى إسهامات هذه المدارس رهينة مهنيّة المدرّس وقدرته على إنارة عقل التّلميذ من خلال توجهه إلى فهم التّاريخ وربطه بالواقع، وطرح بعض الأسئلة التي تطغى على فضول المتعلّم، حتّى يكون للتّاريخ معنى، ويكون التّعامل معه بحثيّا لا نفعيّا عدديّا.

ثالثا: المقاربة البيداغوجيّة

1. آليّات تدريس التّاريخ في المناهج التّربويّة: انتشرت نظريّة الأهداف في أمريكا وأوروبا منذ ستينيّات القرن الماضي، ولاقت رواجا أكثر خلال فترة السّبعينيّات[17]، ويمكن تعريفها كونها "مقاربة تربويّة تشتغل على مجموعة من السّلوكيّات يمكن ملاحظتها"[18]. ووجّهت إلى هذه المقاربة عدّة انتقادات، من أهمّها أنّ التدريس وفق هذه البيداغوجيا جعل من الأهداف متعدّدة ومجزّأة، الأمر الذي يجعل التّلميذ يتعلّم دون أن يفقه المعنى، أو يتفطّن إلى علاقتها بالحياة اليوميّة. وأصبح التّلميذ وفقا لذلك، عاجزا عن توظيف مكتسباته لحلّ المشاكل أو التّواصل مع غيره، إلى جانب أنّ هذه المقاربة أعطت سلطة مطلقة إلى المدرّس خوّلت له تقديم المعرفة الجاهزة إلى التّلميذ الذي بات غير قادر على مواجهة ما يتعرّض له من مواقف مستجدّة[19].

وجعلت كلّ هذه النّقائص والإخلالات من البرامج التّعليميّة، المحدّد الرئيسيّ للتعلّمات على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقيس، وهو ما أدّى في النّهاية، إلى تجزئة المعرفة إلى ميكرو – أهداف بيداغوجيّة عديدة إلى حين بروز المقاربة بالكفايات، التي كان أوّل ظهورها في ميدان التّعليم التّقنيّ والمهنيّ في عدد من الدول المتقدّمة مع نهاية سبعينيّات القرن العشرين، لتنتقل عقب ذلك تدريجيّا إلى مجال التّعليم الأساسيّ، حتّى بلوغ باقي الأسلاك التّعليميّة الأخرى[20].

ويلحظ الباحث في الحقل التّربوي، عدم التّوافق بين التربويّين في صياغة وتحديد مفهوم موحّد للكفاية، أين تمّ تعريفها على كونها "مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف المناسبة للسّياق"[21]، أو أنّها "القدرة الفاعلة على العمل ضدّ عائلة من الحالات التي لا يمكن السّيطرة عليها، ومحاولة وضعها في أفضل وضع لتحديد وحلّ المشاكل الحقيقيّة"[22]، وهو التّعريف الأكثر تداولا بين المختصّين[23].

ونجد من التّعريفات المتداولة أيضا، ما مفاده أنّها "نظام من المعارف والمفاهيم الإجرائيّة يتمّ تنظيمها في مخطّطات تنفيذيّة، ويسمح في إطار مجموعة من الحالات تحديد مشكلة مهمّة وحلّها عن طريق إجراء فعّال"[24]. ولا يختلف هذا المفهوم المقدّم للكفاية عن بقيّة المفاهيم الأخرى، إلاّ أنّ الاختلاف يكمن في فهم المختصّ الذي يقوم بتأويل التّعريف، وفق ما تتطلّبه البرامج التّعليميّة المعمول بها في كلّ دولة[25].

ونستشف هذا التّباين أيضا، من خلال الأدبيّات والدراسات التي تناولت بالبحث مفهوم الكفاية من قبيل التيّار الحصريّ، الذي يرى روّاده أنّ المقاربة بالكفايات في قطيعة مع المقاربة بالأهداف ويعتبرون أنّها تقوم على البنائيّة، أي تحويل مجموعة من الموارد في سياق معيّن، سواء لمواجهة مختلف المشكلات التي يمكن مصادفتها، أو لتحقيق مهمّة، في حين يختلف أنصار التيّار المتضمّن مع هذا المنظور ويعتبرونها في تواصل معها[26]. وأثبتت البحوث الأكاديميّة أنّ التدريس ذا النّتائج الإيجابيّة يعتمد في المقام الأوّل على شخصيّة المدرّس ومكتسباته البيداغوجيّة والمنهجيّة، ذلك أنّ دور المعلّم المتميّز لا يتوقّف عند حدود التّعليم فحسب، بل يتجاوزه إلى مجالات التربية[27].

ويقتضي التدريس وفق هذا المنوال، توفّر عدد من الكفايات التّدريسيّة لدى المعلّم، والمعروفة "بأنّها قدرات نعبّر عنها بعبارات سلوكيّة تشمل مجموعة مهام –معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة –تكوّن الأداء النّهائي المتوقّع إنجازه بمستوى معيّن مرض من ناحية الفّاعليّة"[28]، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة[29].

ويرتبط موضوع كفايات المعلّمين في المدرسة، بحركيّة كبرى في مجال تربيّة المعلّمين" تعرف في كلّ أرجاء العالم بالتربية على الكفايات، ناهيك أنّ الحقل التربوي يزخر بتصنيفات عدّة للكفايات التدريسيّة، من قبيل تصنيف "جوردان لورانس" الذي فرّعها إلى كفايات معرفة وتذكّر، وكفايات نتاجات، وكفايات فهم وكفايات أداء[30]. ويختلف التّصنيف المذكور عن نظيره الوارد على لسان "جاري بورش" الذي يقرّ

بوجود ثلاثة أصناف من كفايات المعلّمين؛ أوّلها: الكفايات المعرفيّة، وثانيها: الكفايات النّتاجيّة، وآخرها: الكفايات الأدائيّة التي تمكّن من تحقيق النّتائج المرجوّة[31].

وتبنّى النّظام التربويّ التونسيّ المقاربة بالكفايات[32] منذ سنة 1995، والتي لا تزال إلى اليوم النّموذج المعتمد الذي يهدف إلى الرّفع من مردود المدرسة التّونسيّة، إلى جانب تكوين متعلّمين قادرين على التّواصل مع محيطهم الاجتماعيّ، مع تغيير عدد من الممارسات الكلاسيكيّة التي تجعل من المعلّم قطب العمليّة التّعليميّة[33].

2. الوسائط المساعدة على دراسة التّاريخ: لا يمكن حصر مفهوم التّاريخ في كونه علما للواقع فحسب، بل هو أيضا معرفة بخبر عن الواقع. وتعتبر كتابة التّاريخ وفق المذكور سلفا إخبار وإعلام عن الحادثة الماضية، وهو ما ذهب إليه ابن خلدون بأنّه خبر عن الاجتماع البشريّ[34]. ويستند هذا الخبر إلى دليل للتّأكيد على مصداقيّته من عدمها، حيث يتوجّب على المقدم على تدريس هذا العلم، استعمال مجموعة من الوسائل، والتي وإن تعدّدت كمّا، فإنّ المضمون لا يجب أن يخرج عن سياقه العامّ، المتمثّل أساسا في الوثيقة التّاريخيّة التي تجسّد "كلّ ما يوثّق كلامك، ويدلّ على أنّك تقول ما تقول، وتكتب ما تكتب معتمدا على أصول يمكن لغيرك أن يطّلع عليها ليتحقّق من صحّة كلامك وصواب أحكامك"[35].

وترتكز "صناعة التّاريخ" على تقصّي المصادر وتمحيصها، والمتعلّقة بموضوع المؤرّخ، وهي على قدر كبير من التعدّد والتّنوّع. وتختلف قيمة كلّ نوع تبعا إلى الفترة التي تتمحور حولها وتلخّص أحداثها، من قبيل المعمار والنّقوش والتّماثيل والمخلّفات الماديّة من الأواني والألبسة والنقود وما شابه ذلك، إضافة إلى الوثائق المكتوبة التي دوّن فيها السلف موروثهم وخوالج صدورهم، أو ضروب معاملاتهم أو التي سجّلوا فيها أحداث زمانهم، وسير أسلافهم وأخبار ماضيهم[36]. ولا يحجب هذا الزّخم الهائل من المصادر التّاريخيّة الصعوبة المسجّلة في حفظها وتوثيقها[37]، والتي تعتبر من أهمّ الهواجس المؤرقة للمؤرّخ المهوس بتدوين الأحداث[38].

وتعتبر طرائق التدريس من العناصر ذات الأهميّة البالغة في مناهج التدريس، والتي يعتمدها المدرّس لتحقيق أهدافه مع المتعلّمين، فهو المسؤول الأوّل عن اختياراته البيداغوجيّة بالنّظر إلى معرفته الجيّدة للأساليب والآليّات المثلى، التي تتماشى وقدرات المتعلّمين[39]. وتعدّدت الطرائق المعتمدة في تدريس التّاريخ، واختلفت من حيث مضمونها، وتعتبر طريقة المحاضرة أهمّها، والتي يمكن تعريفها على أنّها "عرض

شفويّ للمعلومات من المعلّم، وقد يتخلّلها عرض الأسئلة أو المناقشة، وبهذا، فإنّ الحواس المشاركة في استلام المعلومات من قبل التّلميذ هي حاستا السّمع والبصر بصورة رئيسيّة"[40].

ونذكر من جملة الطرائق المتداولة في تدريس العلوم الاجتماعيّة عموما، والتاريخ على وجه التخصيص، ما اصطلح على نعتها بطريقة المواقف التّمثيليّة، حيث يشير "كلارك واستار" إلى أنّ الألعاب التّمثيليّة تجمع في الآن نفسه بين لعب الأدوار وحلّ المشكلات، فعند ممارسة المتعلّمين للأنشطة التّمثيليّة فإنّهم يؤدّون أدوارا تتماهى مع بعض مواقف الحياة الحقيقيّة، التي تشكّل جزءا لا يتجزّأ من التّفكير التّاريخيّ[41].

وتحتلّ طريقة المشروع مكانتها ضمن طرائق التدريس المعتمدة، ويمكن تعريفها كونها "مجموعة من الإجراءات التي يجب تنفيذها لتحقيق هدف معيّن في إطار مهمّة محدّدة"[42]. ومن مزايا استخدام هذه الطريقة، شعور المتعلّمين بطعم الإنجاز، إلى جانب التّدرّب على تحمّل المسؤوليّة والعمل بطريقة نشطة[43].

وتساعد طريقة الاستقصاء المعتمدة من بعض المدرّسين على تنشيط الأذهان، وإدخال نوع من الحيويّة لدى المتعلّمين، حيث تتيح لهم ممارسة أساليب التّفكير العلميّ وعمليّاته، وكذلك مهارة التّقصّي أين يقوم المتعلّم بتحديد المشكل، وتكوين الفرضيّات، وتصميم التّجارب وجمع المعلومات والملاحظة[44]، مع القياس واختبار صحّة الفرضيّات، والوصول إلى النّتائج النّهائيّة[45].

وتتميّز العمليّة التربويّة بتأثّرها المباشر بالعالم الخارجيّ الذي يغلب عليه التّجديد والتّنوّع، وهو أمر يجعل من العلوم عامّة والتّاريخ على وجه التّخصيص ليست بمنأى أو معزل عن هذه المتغيّرات الطارئة، والتي يرجّح أن تكون سببا في تغيّر الإستراتيجيّات، والطرائق المتوخّاة في عمليّة تدريس المواد الاجتماعيّة.

وينهض مدرّس التّاريخ في هذا السّياق بوظيفة مهمّة تتلخّص في محاولة تطويع المعارف على ضوء المقاربة المتّبعة، حتّى لا يحصل انفصام في عمليّة نقل المعرفة، وفي الآن ذاته يعكس تنوّع المقاربات قدرة المدرّس واختلافه عن الآخرين إمّا سلبا أو إيجابا. ويختلف استعمال الوسائل أو الوسائط التّعليميّة داخل حصص تدريس التّاريخ من مدرّس إلى آخر، أين تلعب رؤية المعلّم وفلسفته الخاصّة دورا جوهريّا في تبليغ المعلومة بالطرائق المثلى، بما يتماشى وقدرات المتعلّم ورغباته.

رابعا: تأثير المتعلّم على خيارات المدرّس المنهجيّة

1. منزلة المتعلّم صلب العمليّة التربويّة: تميّز المسار المتّبع من الروّاد المصلحين بعديد الصّراعات الفكريّة، والتي تمخّض على إثرها بروز نظريّات حديثة شكّلت في جانب منها الحلّ البديل لما هو قائم، ونذكر من أهمّها تلك التي جعلت من المتعلّم محور العمليّة التربويّة. وكانت للبحوث العلميّة التي عنيت بهذا الاتّجاه، الأثر الكبير في الدّفاع عن المتعلّم من خلال منحه صفة الإبداع وقابلية التّعلّم وفق بيداغوجيّات حديثة خلاف ما يراه البعض الآخر.

ويشكّل التّركيز على الجوانب المعرفيّة وإهمال نظيرتها النّفسيّة – الوجدانيّة إحدى أهمّ مميّزات التّعليم التّقليديّ، إلى جانب الإطناب في الاعتماد على أساليب التدريس القائمة في جانب كبير منها على التّلقين الذي يعتبر السلطة المطلقة في تعبئة موارد المتعلّم.

ويلاحظ المتمعّن في واقع المتعلّم ضعف الرغبة لديه في اكتساب المعرفة، ويعزى السّبب وفق ما جاء على لسان أحد متخصّصي المنظومة التّعليميّة إلى تدنّي مستوى الطّموح والدّافعيّة لدى الطّلبة[46]، إضافة إلى ما للمدرّس من عميق الأثر على شخصيّة المتعلّم، من خلال عدم استعمال طرائق الاستكشاف والإبتكار، وعدم القدرة على تحديد المعزّزات التي يستجيب لها المتعلّم، دون التّغافل عن الحديث عن محتويات برامج التدريس التي لا تلامس ذاته داخل بيئته وواقعه[47].

ويذكر أنّ هذه الأساليب التّقليدية التي هيمنت مطوّلا على المناهج التربويّة، لم تعد سارية المفعول خصوصا مع بروز النّظريّة البنائيّة، حيث إنّ "بياجيه" يرى أنّ التّعلّم الحقيقي هو الذي يكون نابعا عن التّأمّل أو التّروّي، وليس مجرّد تغيّر في السّلوك، كما ذهب إلى ذلك روّاد المدرسة السّلوكيّة[48].

وأصبح التّركيز منصبّا على تحقيق مفهوم الدّافعيّة بعد انتشار المقاربة بالكفايات داخل البرامج التربويّة بهدف جعل المتعلّم محور العمليّة التربويّة، والتي تعرّف على أنّها "عامل داخليّ يستثير سلوك الإنسان وتوجّهه مع تحقيق التّكامل"[49]، إلى جانب كونها تعبّر عن "نشاط تحفيزيّ يسبق أساسا الفعل وتكون مبرّرا له"[50].

وتعمل الدّافعيّة على تعبئة الطّاقة لدى المتعلّم، وتحفيزه على تحقيق الأهداف المرجوّ بلوغها في العمليّة التربويّة، كما أنّها تبعث فيه روح الاهتمام والميول إلى تقبّل المعارف، الأمر الذي يساعده على الزّيادة في نسب النّشاط لديه، إلى درجة إشباع نهمه العلميّ – المعرفيّ الذي أثارته الدّافعيّة[51].

ويعدّ البحث عن إشباع رغبة التّعلّم من المتعلّم رهان المناهج التربويّة التي تسعى في المقام الأوّل إلى تحقيق الغاية المثلى من هذه العمليّة، أي بلوغ الجوانب العلميّة المعرفيّة عوض الاقتصار في غالب الأحيان على الجوانب البراغماتيّة النّفعيّة المتعلّقة حصرا بالمكاسب الماديّة.

ويعكس اعتماد الوضعيّة المشكل داخل عمليّة التّعلّم الصّورة الحقيقيّة لمنزلة المتعلّم، الأمر الذي جعل من البيداغوجيا القائمة على المشكلات أكثر المناهج استعمالا وعلى نطاق واسع، خاصّة في صفوف المعلّمين والدّاعمين لها، لكونها تتكيّف مع أساليب التدريس وفق الكفايات[52]. وتعرف الوضعيّة المشكل بوضعها المتعلّم أمام إشكال ينطلق من وضعيّة، أي سياق له معنى بالنسبة إليه، وهو ما يميّزها عن بقيّة المشاكل التي لا تخضع في مجملها، إلى سياق متّصل بالمحيط المعاش دائما[53].

وتنظّم الوضعيّة دائما حول موقف ملموس يسمح للمتعلّم بصياغة الفرضيّات، والتّخمين من خلال النّظر إلى الموقف على اعتباره لغزا حقيقيّا يتطلّب حلا، ويحتاج فيه المتعلّم إلى تطوير الأدوات المعتمدة[54]. وتعمل في السّياق ذاته، على وضع النّقاش العلميّ بين المتعلّمين، ما يفتح الباب أمام الصّراعات العرفانيّة، ويولّد لدى المتعلّمين إستراتيجيّات متنوّعة حول حلّ الوضعيّة، وبالتّالي امتلاك عدد من المؤهّلات تخوّل له مواجهة مواقف جديدة[55].

ويكون للاستقصاء حضور مباشر وقويّ صلب وضعيّة التّعلّم متى انصبّ الاهتمام على الوضعيّة المشكل"، والذي جاء تعريفه على أنّه عمليّة يتمّ فيها فحص أيّ معتقد أو أيّ شكل من المعرفة[56]. ونذكر من أهمّ مزايا الاستقصاء تلك التي تجعل من المدرّس يعمل كمرشد وموجّه، وليس مجرّد ناقل المعرفة مع أهمّية تنمية قدرات المتعلّمين الابتكاريّة، حيث إنّ المدرّس يركّز على الأسئلة المفتوحة التي تتطلب أكثر من إجابة، والعمل في الآن ذاته على استبقاء المعلومات التي يكتسبها المتعلّمون لمدّة أطول، ممّا يزيد من دافعيّة المتعلّم وقابليّته للتعلّم، والانتقال بأساليب الحوافز الخارجيّة إلى الداخليّة.

ويساعد كلّ ذلك على تنمية المهارات العقليّة والتّفكير العلميّ ومفهوم الذّات لدى المتعلّم، ويزيد من ثقته بنفسه، مع ما يولّده من حبّ الاطّلاع وإثارة الاهتمام[57]. ويستطيع المتعلّم إستنادا إلى ما سبق ذكره

أن يبني معارف صلبة، وأن يتخلّص من الأفكار المسبقة الخاطئة، عندما ينصبّ اهتمامه وتركيزه داخل القسم على الوضعيّة المشكل والاستقصاء.

2. عوائق التّعلّم: يحمل الإقرار بتشعّب عمليّة التّعلّم وتعقّدها الكثير من الصّواب، حيث إنّ المتعلّم منذ دخوله القسم يكون مسلّحا بجملة من الأفكار المسبقة التي من المرجّح أن تشكّل عائقا أمام إمكانيّة اكتساب المعرفة. ويعزى كلّ ذلك إلى الأفكار المخزّنة لدى المتعلّم، النّاتجة أساسا عن تراكم الأحداث الشّخصيّة أو العائليّة، أو بسبب محدوديّة مكتسبات المتعلّم في حدّ ذاتها[58]. ويمكن تعريف عوائق التّعلّم على أنّها "مكان يجمع فيه العقل الأفكار التي سبق فصلها وينتجها داخل كلمة"[59].

ويبقى من أهمّ العوائق رغم تعدّدها ما اصطلح على تسميّتها العوائق الإبستيمولوجيّة، التي يمكن حصرها في عائق التّعميم الذي يعبّر عن مستوى راق من مستويات النموّ الذّهني، وبالتّالي فهو إيجابيّ، وضروريّ لبناء المعرفة العلميّة، بيد أنّه يكون في بعض الأحيان عقبة أمام تمثّل عدد من المفاهيم، من قبيل تعميم المتعلّم التّاريخ الميلاديّ على كافة التّقويمات التّاريخيّة الأخرى، الأمر الذي يصعّب عليه تمثّل التّاريخ الهجري.

ونجد أيضا العائق اللفظي المتمثّل في اختزال الشروح والتّفاسير في لفظة أو جملة، من قبيل ربط تاريخ 1956 بالاستقلال عن المستعمر، ما يزيد الأمر صعوبة في وجه المتعلّم الذي يعجز إثر ذلك عن تقبّل أيّ حدث تاريخيّ آخر مرتبط بالتّاريخ المذكور. ونذكر كذلك العائق الجوهريّ المرتبط بالانطباعات الشّخصيّة، والمتفرّقة، مثل أخذ المتعلّم فكرة مسبقة على البطولة التي تجسّدها شخصيّة حنبعل، وأيّ تحوير أو انتقاص في شخصيّته تصبح عمليّة تقبّل المعلومة من الصعوبة بمكان[60].

ويشكّل استنباط المقاربات على اختلافها وتنوّعها النّواة الأولى لتصحيح مسار العمليّة التربويّة باعتبار أنّ هذه الأخيرة لا تتلخّص في مجرّد تجميع البيانات من أجل استنتاج النّظريّات فحسب، بل يتوجّب على المختصين الذّهاب إلى أبعد من ذلك، ومزيد التّدقيق والتّمحيص للخروج بنتائج أكثر مردوديّة[61].

وكان للجهود المبذولة من المراقبين والباحثين في المجال التربوي نتائج إيجابيّة، نذكر منها التّوصّل إلى طرائق تدريسيّة جديدة وفق بيداغوجيا الأخطاء، التي حظيت بنصيب من الاهتمام من لدن المفكّرين

والمختصّين، الذين أعادو الاعتبار لهذا المسار، وقطعوا نهائيّا مع الصورة النّمطيّة المتداولة لمفهوم الخطأ المرتبط في الغالب بالمنحى السّلبيّ.

ويمكن تعريف هذه البيداغوجيا، كونها ذلك التّصوّر الممنهج لعمليّة التّعليم والتّعلّم الذي يقوم على اعتبار الخطأ إستراتيجيّة للتّعليم والتّعلّم، حيث إنّ الوضعيّات الديدكتيكيّة تنظّم على ضوء المسار الذي يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وهي إستراتيجيّة تعتبر الخطأ أمرا طبيعيّا[62]. ولا تعتبر هذه البيداغوجيا الخطأ انعكاسا لعدم المعرفة، بل تعبير عن معرفة مضطربة يتمّ اعتمادها كمنطلق لبناء المعرفة الصحيحة. ويشكّل الخطأ الشّرط الأبرز في عمليّة التّعلّم، من منطلق أنّ اكتساب المعرفة السّليمة يمرّ عبر تصحيح الخطأ في حدّ ذاته، الأمر الذي ينمّي لديه الثّقة بالنّفس في اتّخاذ القرار[63].

ويتوجّب على المدرّس الفاعل والماسك بزمام الأمور ترك المجال أمام المتعلّم قصد التّعبير عن أفكاره، ما يعكس وظائف هذه البيداغوجيا التي يمكن اختزالها في الوظيفة التّعليميّة التّعلّميّة والتّكوينيّة، باعتبار أنّ الأخطاء هي السبيل الأنجع للتّعلّم، مع عدم إهمال الوظيفة العلاجيّة، حيث إنّ الخطأ يكشف في الآن نفسه مكامن القوّة والضّعف، الأمر الذي يجبر المدرّس على اختيار الطرائق الأنسب لمعالجة مكامن الخلل[64].

ودفعت السّلبيّات المذكورة روّاد المدارس الحداثيّة إلى الخروج من دائرة الأساليب التّقليديّة المتوارثة، التي أثبتت عجزها في مناسبات عدّة، وخلق مسارات جديدة من شأنها تدارك مكامن الخلل وجعل المتعلّم محور العمليّة التربويّة، من خلال العمل بالنّظريّات والطرائق المسايرة لركب التّطوّر العلميّ، من قبيل بيداغوجيا الكفاءات أو بيداغوجيا الأخطاء، وهو ما تجلّى ولو ضمنيّا، في تدريس المواد الاجتماعيّة بشكل عام والتّاريخ تحديدا.

خامسا: البناء المنهجيّ لدروس التّاريخ

1. المعايّر الموضوعيّة في انتقاء الوسائل التّعليميّة: شكّل المتعلّم وفق البيداغوجيا التّعليميّة المعاصرة محور العمليّة التربويّة، ما دفع بعض المختصّين في هذا المجال إلى الخوض في الأسباب التي أوصلتنا إلى هذه النّتائج، وذلك من خلال تبيان الفوارق بين ما كان معمولا به سابقا، وبين ما استحدث من وسائط وآليّات كان لها الفضل في

تحقيق هذه النّقلة النّوعيّة، بيد أنّ ذلك لا يحجب الواقع الذي قلّص من دور المدرّس، لذلك وجب إيلاؤه المكانة التي يستحقها صلب العمليّة برمّتها.

ويتوجّب توفّر عدد من الكفايات التّدريسيّة لدى المعلّم حتّى تكتمل حلقات العمليّة التّعليميّة فالتّعليم في جوهره علاقة مع الآخر، ما يزيد من صعوبة المهام المناطة بعهدته، خاصّة خلال مراحل معيّنة من التّعليم التي تتطلّب مزيد الحرص والعناية، بالنّظر إلى صعوبة التّعاطي مع التلميذ في سنّ مبكّرة[65]. ويضفي التّمرّس في الوظيفة الموكولة إلى المدرّس المرونة في تقديم المعلومة، وبالتّالي نسبة تقبّل أعلى من طرف المتعلّم. ويصنّف التدريس الخاضع إلى منهج التّلقين القائم على تعبئة المعارف عشوائيّا ضمن خانة الأساليب التّقليديّة، التي بات من الضروري تجنّبها[66].

وأفرد المختصّون في مجال التربية والتّعليم مهام التدريس جانبا كبيرا من العناية في بحوثهم لتحديد الخصال الواجب توفّرها في المدرّس المباشر لمهنة التدريس، من قبيل القدرة على التكيّف مع المحيط التلمذيّ، وتوخّي المرونة في التّفاعل مع المتقبّل والتّصرّف بكلّ ثقة، إلى جانب الثّقة بالنّفس ووضوح الهدف[67]. وأردفت الصفات المذكورة بأخرى داعمة لها، حيث أورد عدد آخر من أهل التخصّص جوانب مكمّلة مثل الموضوعيّة في تقويم الذّات، والقدرة على التّحكّم في الانفعالات، وإيجاد مناخ يساعد على التّعلّم من خلال نقل الحماس إلى الموضوع الذي يقوم بتدريسه[68].

وبات من الملحّ اعتماد طرائق تدريس مختلفة ومتنوّعة، لتجاوز مخلّفات النّظم التّعليميّة السّابقة، من خلال تطوير ما كان معمولا به عبر تطبيق مخطّطات تناسب قدرات المتعلّمين من ناحية واتّباع برامج وإستراتيجيّات مدروسة، تراعي مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمهارات كحدّ أدنى من ناحية أخرى، وهو أمر من الضروري تعميمه على جميع التلاميذ قصد تلبية الرّغبات والحاجات التي تختلف من فرد إلى آخر، أو حتّى بين المجموعات فيما بينها[69].

ويشكّل اللجوء إلى الوسائط البيداغوجيّة قصد تمرير المعلومة في إطار العمليّة التربويّة أمرا بديهيّا، بيد أنّ غيابها يطرح عديد التّساؤلات خاصّة فيما يتعلّق بالأسباب، ما يحيل على تقصير في أداء المهنة على

الوجه الأكمل من المعلّم. ويعزى السبب إلى تعوّد الكثير على السبل والآليّات التّقليديّة القائمة على التّلقين، الأمر الذي يفقد العمليّة البيداغوجيّة محتواها، ويجعلها غير قادرة على تبليغ مقاصدها[70].

وتعرّف الوسائل التّعليميّة بكونها أدوات، أو أجهزة، أو حركات تساعد المعلّم على توضيح موضوعات الدّرس، بغية إيصال المعلومة إلى أذهان المتعلّمين بأيسر السبل[71]. ونذكر من خصائص الوسائل التّعليميّة، تواتر التّشويق الذي يساهم في شدّ انتباه المتقبّل، وكذلك اعتماد أسلوب لغويّ ومعرفيّ مبسّط مع المتعلّم حتّى يتمكّن من الاستيعاب بشكل أفضل، إلى جانب توفّر عنصر التّنظيم، إذ لا يجوز تقديم المعلومة بشكل فوضويّ من شأنه تشتيت فكر المتعلّم. وتساهم العناصر المذكورة على إثارة دوافع الاستعداد لدى التلميذ، وتنمية قدرته على التّأمّل ودقّة الملاحظة[72]، وتبقى الحاجة ملحّة على الدوام لإيجاد وسائل تعليميّة جديدة، ومواكبة للتّطوّر الحاصل في المناهج التربويّة على اختلافها في علاقة مباشرة بالمحيط الاجتماعيّ عموما، وبحاجيّات المتعلّمين على وجه التخصيص، دون تغافل عن دور المعلّم الذي يعتبر المسؤول الأوّل والأخير عن فصله، وعن الأساليب التي يعتمدها في التدريس، ويمكن القول، إنّ على المعلّم في هذا الإطار إجراء دراسة تحليليّة متأنّية للمنهج الذي يسهر على تنفيذه، أين يستطيع عقب ذلك أن يدرك بوضوح أوجه التّعلّم المختلفة التي يرجى تعلّمها، وهو ما يتطلّب منه مهارات معيّنة في تحليل المحتوى، أي العمليّة التي يقوم بها لبلوغ أهداف الدّرس من ناحية، وتحديد نوعيّة الوسائل التّعليميّة المناسبة للتدريس من ناحية أخرى[73].

2. الأسس المنهجيّة لبناء الدّرس: يعود التّمشّي البيداغوجي المعتمد في بناء درس التّاريخ بالنّظر إلى المدرّس الذي يحدّده، إستنادا إلى حاجيّات القسم ومستوى المتعلّمين واجتهاداته الخاصّة، إلاّ أنّ ذلك لا ينفي أن يكون المتعلّم محور العمليّة التربويّة، باعتباره العنصر المتقبّل والحلقة الأبرز صلب المنظومة بأكملها، وتساهم المقاربة بالكفايات في بلورة هذه الممارسات، واعادة ترتيب الأولويّات ضمن تمشّيات قائمة على مبادئ جوهريّة، أهمّها اعتبار المعلومات موارد لا تدرّس لذاتها، بل تسخّر لخدمة الكفايات ومقاصد المادّة، مع التّركيز على التّعلّمات الأساسيّة، وتجاوز الصبغة التّلقينيّة، والتّركيز على عمليّة الإدماج بهدف تجاوز تجزئة المعارف والمكتسبات وضرورة الانطلاق من وضعيّات تعطي معنى للتّعلّمات وتدعم دافعيّة التّعلّم[74]. ويمكن التّنصيص كذلك على أهمّية استثمار الوثائق في مختلف الأنشطة، نظرا لدورها الفاعل في بناء المعرفة التّاريخيّة، وتيسير استنتاج

المعلومات، وتمكين التلاميذ من التّعلّم الذّاتيّ، إضافة إلى دور الزّيارات الميدانيّة في إثراء زادهم المعرفيّ، وكلّ ذلك تحت إشراف المدرّس القائم على تقييم عمليّة التّعلّم، وتحديد نسب تملّك المعرفة وملاحظة النّقائص والإخلالات قصد تعديلها[75]، ويرتكز تحقيق النّتائج المذكورة على مبدأ الممارسة التّأمليّة داخل الفصل، أي حرص المدرّس على إيصال المعرفة إلى أكبر نسبة من المتعلّمين. وتعرف الممارسة التّأمليّة كونها "التّفكير المسبق في فكرة الممارسة ذاتها"، وعرّفها "جون ديوي" على أنّها "عمليّة إمعان النّظر والتّدبّر الواعي لأيّة ممارسة تربويّة يستجيب من خلالها الفرد لحلّ المشكلات من وجهات نظر متعدّدة، ويضع كافّة الاحتمالات بعين الاعتبار"[76]. وبات من الضروري على المدرّس تبعا لما ذكر التّنويع في طرائق التدريس قصد انتقاء الأفضل منها[77]، والتي تستجيب إلى احتياجات المتعلّمين ورغباتهم[78]، ويعتبر التّركيز على مفاصل العمليّة التربويّة، ووضع الخطوط العريضة من طبيعة المناهج الدراسيّة المعمول بها، حتّى يسهل على المدرّس معالجة المفاهيم، وتحقيق الأهداف المرجوّة. ويرى المختصّون "أنّ المنهاج الدراسي ينبغي أن يتضمّن الأسس الضروريّة لتخطيط الدروس وكيفيّة تدريسها، واكتساب المعارف والمهارات المستهدفة فيها من المتعلّمين، فعلى مستوى البرمجة والتخطيط لابد أن يتضمّن المنهاج مبادئ تتعلّق باختيار المضامين، وتحديد ما يجب تدريسه وتعلّمه حتّى يكون التّفاعل مستمرّا بين المدرّس والمضامين والمتعلّم، وذلك في إطار علاقة بيداغوجيّة تتّصف بالديناميّة والعمل الجماعيّ"[79]، ويمثّل التخطيط أهمّ الخطوات المتّبعة لتحقيق أكبر نسب النّجاح في التّعامل مع الدروس والذي يمكن تعريفه بأنّه عبارة عن "عمليّة يضع فيها المدرّس خططه قبل فترة كافية من الحصّة المحدّدة لتقديم الدرس داخل القسم، وتشتمل هذه الخطّة على عناصر أساسيّة هي موضوع الدرس، ومحتوى الدرس، والكتاب المدرسي، وأهداف الدرس، والنّشاطات التّعليميّة، والتّقويم، والمدخل إلى الدرس والوسائل، والأدوات والواجب المدرسيّ"[80]، ويتطلّب التخطيط السليم قدرة من المعلّم على امتلاك مهارات معيّنة تساعده على التخطيط وتحديد خبرات المتعلّمين السّابقة، إلى جانب دوره في تحديد المواد التّعليميّة، والوسائل المتاحة في العمليّة التّعليميّة. ويكتسي التخطيط أهميّته انطلاقا من دوره في مساعدة المدرّس، سواء كان متمرّسا أو مبتدئا على كسب الثّقة في التدريس، وتجنّب إهدار الوقت، وتحديد العناصر الأساسيّة للمتعلّمين بحيث يكون المحتوى أكثر ملاءمة معهم، والابتعاد عن تكرير العمل في الشّرح بطريقة يصبح فيها التّفاعل هو السّمة الغالبة على الدرس، إلى جانب القدرة

على تصميم إستراتيجيّة تحقّق أهداف التّعلّم أساسا[81]، ويتطلّب الواقع التربوي اليوم وفي خضمّ التّطوّر التّقنيّ، والتّنوّع المعرفيّ مدرّسا بإمكانه التّأقلم مع التّقلّبات التي يشهدها قطاع التّعليم، حيث يتوجّب عليه أن يكون متحكّما جيّدا في فصله ومخطّطا محنّكا لدروسه، ومسيّرا متمرّسا. ويشترط فيه حرصه على مواكبة المستجدّات التربويّة المعاصرة، ومتابعة برامج التّجديد البيداغوجيّ والعلميّ.

سادسا: تحليل النّتائج

أتاحت مقاربة الكفايات للمدرّس جملة من الكفايات التي تساعده على تسيير الدرس، مع تمكين المتعلّمين من أكبر عدد ممكن من المعارف، وكذلك التّطرّق إلى أهمّيّة بعض المفاهيم الجديدة، من قبيل الدّافعيّة، والوضعيّة المشكل ودورها في تحسين أداء المتعلّم تجاه عمليّة التّعلّم، ورغم ما قيل وما سيقال، وجب الأخذ بعين الاعتبار لما يعرف بيداغوجيا الأخطاء لما لها من دور في عمليّة التّعلّم، وحسن سير الدرس من خلال القطع نهائيّا مع النّظرة السّلبيّة لمفهوم الخطأ، وتثبيت بعض الوظائف الإيجابيّة، والتّركيز على أهميّة الوسائل التّعليميّة، ومدى نجاعتها داخل الفصول وملازمتها لعمليّة التّعلّم التي تقتضي مدرّسا واعيا وماسكا بزمام الأمور، حتّى يتسنّى له توظيفها على الوجه الأكمل.

سابعا: الخاتمة

من نافلة القول، بعد التّمحيص والتّدقيق والبحث في المصنّفات والمراجع، وبعد تبويب المعلومات وتصنيف الأهداف التي ننشد تحقيقها، الإشارة إلى جملة من النّتائج التي أفضى إليها بحثنا ولعلّ أهمّها أنّ التّاريخ كفرع أساسيّ من العلوم الاجتماعيّة، حظي بوافر اهتمام عديد المختصّين، وكان محلّ جدال بين ثلّة من المؤرّخين نتيجة اختلاف الرؤى، وتباين الإيديولوجيّات التي خطّت مسار علم ظلّ حقّ فترات متقدّمة، يشكو من غلبة النّظرة النّمطيّة الكلاسيكيّة، وحبيس طرائق التّلقين والإخبار، ونذكر في السياق ذاته، اعتماد تدريس التّاريخ في المؤسّسات التربويّة على جملة من المقاربات أهمّها ما اصطلح على تسميتها مقاربة الكفايات، التي تعتبر منهجا معاصرا أدمج داخل المنظومة التربويّة، وجاءت على أنقاض المقاربة بالأهداف التي عجزت على تحقيق المنشود، وبالتّالي، كان للمقاربة البديلة عميق الأثر على تدريس التّاريخ، أين تغيّرت الأساليب المنتهجة بشكل جعل من المتعلّم محور العمليّة التربويّة، ولا يفوتنا التأكيد على خضوع طرائق التدريس المتّبعة من المدرّس إلى عدّة مبادئ، ومقاييس أساسيّة لا محيد عنها، ومن أهمّها ضرورة مراعاة الفوارق في المستوى بين المتعلّمين التي تختلف من متعلّم إلى آخر.

الهوامش

1-عبد السلام عزيزي، مفاهيم تربويّة بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، القبّة الجزائريّة، ط 1، 2003، ص 103.

2-أحمد الفاسي، الديداكتيك: مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد الملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، 2018، ص 2.

3-خديجة واهبي، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليميّة، مجلّة دفاتر التربية والتعليم، العدد 2، 2010، ص 22.

4-أحمد الفاسي، الديدكتيك... نفس المرجع، ص 5.

5-المرجع نفسه، ص 9.

6-المرجع نفسه، ص 11-12.

7- غاستون باشلار، تكوين العقل العلمي، ترجمة خليل أحمد خليل، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1981، ص 13.

8-أحمد الفاسي، الديدكتيك... نفس المرجع، ص 14.

9-المرجع نفسه، ص 17.

10-الهادي التيمومي، المدارس التاريخيّة الحديثة، دار التنوير للطباعة والنشر، تونس، الطبعة الأولى، 2013، ص 83.

11-المرجع نفسه، ص 85-88.

12- حسين مؤنس، التاريخ والمؤرّخون: دراسة في علم التاريخ– ماهيته وموضوعاته ومذاهبه ومدارسه عند أهل الغرب وأعلام كلّ مدرسة وبحث في فلسفة التاريخ ومدخل إلى فقه التاريخ، دار المعارف للنشر، تونس، 1984، ص 170-171.

13-الهادي التيمومي، المدارس التّاريخيّة... نفس المرجع، ص 88-90.

14-وجيه كوثراني، تاريخ التأريخ: اتّجاهات – مناهج – مدارس، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط 1، 2012، ص 199-200.

15- محمود عبد الواحد، مؤرّخو العصور الأوروبيّة الوسطى وتجديد كتابة التاريخ، مجلّة جامعة تكريت للعلوم، المجلّد 18، العدد 10، ص 264.

16-الهادي التيمومي، المدارس التّاريخيّة... نفس المرجع، ص 181-184.

17-جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، الطبعة الأولى، 2015، ص 5.

18- Nguyen, Diem-Quyen. et Balais, Jean Guy, «Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement», *Pédagogie Médicale*, Volume 8, Numéro (4), 2007, p.234.

19- حكيمة بن بوزيد، الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات في المرحلة الابتدائية: السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، رسالة ماجستير، جامعة محمّد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2017، ص 21.

20- خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات... نفس المرجع ، ص 21-22.

21- *Guide pratique sur l'approche par compétence*, Ecole supérieur du professorat et de l'éducation, Académie d'Aix Marseille, 2016, p.17.

22- لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاصّ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة الجزائر، 2019، ص 72-73.

23- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والديداكتيكيّة والسيكولوجيّة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2006، ص 518.

24- Delorme, Charles, Construire la formation, ESF éditeur, Paris, 1991, p.69.

25- Gherib, Abdelkrim, *Compétences et pédagogie d'intégration*, Ed: Monde de l'éducation. Casablanca, Maroc, 2010, p.55.

26- خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات... نفس المرجع، ص 22-23.

27- علاء صاحب عسكر ، الكفايات التعليميّة ودورها في تطوير أداء معلّمي المستقبل، مجلّة جامعة كركوك، المجلّد 3، العدد 2، 2008، ص 3.

28- Develay, Michel, *Donner du sens à l'école*, 3ème édition, ESF – éditeur, p.45.

29- جمال سليمان، الكفايات التدريسيّة المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي/ تخصّص تاريخ في ضوء المعايّير الوطنيّة لمناهج التعليم العام قبل الجامعي، مجلّة جامعة دمشق، المجلّد 27، العدد الثالث والرابع، 2011، ص 336.

30- توفيق مرعي، الكفايات التعليميّة في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1983، ص 21-22.

31- الركابي بايش وعبد الرزاق رائد رضاب، الكفايات التدريسيّة اللاّزمة للطالبات – المدرّسات في كليّة التربية للبنات من وجهة نظرهنّ"، مجلّة البحوث التربويّة والنفسيّة، العدد الثالث والعشرون، 2009، ص 7-10.

32- رمزي تاج، "الكفايات ودورها في تدريس العلوم الإنسانيّة: تعلّميّة التّاريخ في البلاد التّونسيّة أنموذجا"، المجلّة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث، المجلّد (6)، العدد(4)، 2020، ص 93-95.

33- حلومة بوسعدة، المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التونسي، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، باردو، 2002، ص 11.

34- عزيز العظمة، الكتابة التاريخيّة والمعرفة التاريخيّة، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1983، ص 12.

35- محمّد صهود، مفهوم الوثيقة التاريخيّة بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرّسة، مجلّة التدريس، العدد 8، 2016، ص 90.

36-قسنطين زريق، نحن والتاريخ: مطالب وتساؤلات في صناعة التاريخ وصنع التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1985، ص 70.

37- Ophir, Adi, «Désordres dans l'archive», *Annales, Economies, sociétés, civilisations*: 45ème année, N°(3), 1990, pp.737-738.

38-سلوى علي ميلاد، قاموس مصطلحات الوثائق والأرشيف، دار الثقافة للتوزيع والنشر، 1982، ص 8.

39- حاتم جاسم عزيز ومهدي حريم خالد، طرائق التدريس الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، مجلّة الفتح، العدد الحادي والخمسون، 2012، ص 195-196.

40-مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس: طرائق وإستراتيجيّات، جمعيّة المعارف الإسلاميّة الثقافيّة، الطبعة الأولى، 2011، ص 73.

41-عثمان علي، أصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسّطة والإعداديّة، دار الشواف للنشر والتوزيع، 1992،ص 88-91.

42- Talbet, Robert, «L'enseignement par projet», *Revue des sciences de l'éducation*, Volume N°(16), N°(1), 1990, p.111.

43-عثمان علي، أصول تدريس... نفس المرجع، ص 81-87.

44-محمود طاهر الوهر، الاستقصاء والتدريس الاستقصائي في العلوم، الجامعة الهاشميّة، الأردن، 2016، ص 12-24.

45-دلال عبد الرزاق الهندال ومنال حميدي الديحاني، مدى استخدام طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية – دراسة مقارنة بين مدارس التعليم العام ومدارس التربية الفكريّة، مجلّة العلوم التربويّة، العدد الثاني، 2016، ص 358.

46-أسعد حسين عطوان وآخرون، أسباب انقطاع طلبة الصف الثاني عشر في محافظة قطاع غزّة عن الذهاب إلى مدارسهم في منتصف الفصل الدراسي الثاني ثم سبل حلّها، مجلّة الجامعة الإسلاميّة، المجلّد السابع عشر، العدد الثاني، 2009، ص 522.

47- الروقي بن مقعد بن مطلق، أسباب تدنّي التحصيل لدى طلبة الثانوية العامّة في اختبار القدرات العامّة، مجلّة كليّة التربية، العدد 161، 2014، ص 269-270.

48- مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة علي حسين حجّاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1983، ص 281.

49-إدوارد جي موراي، الدافعيّة والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق، الطبعة الأولى، 1988، ص 28.

50- *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, Nancy Cedex, France, 2012.

51- عبد الرحمان بن سليمان النملة، العلاقة بين الكفاءة الاجتماعيّة والدّافعيّة للانجاز لدى طلّاب المرحلة الثانويّة المتفوّقين دراسيّا في منطقة الرّياض، دراسات العلوم التربويّة، المجلّد 43، العدد 4، 2016، ص 1763-1765.

52- Partoune, Christine, «La pédagogie par situations – problèmes», *Revue Puzzel*, CIFEN, Université de Liège, 2002, p.1.

53- محسن افقير وآخرون، دراسة الوضعيّات المشكلة في المقرّرات الدراسيّة الجدع المشترك العلمي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء، 2013 ، ص 4.

54- Ben menia Nour el Houda et Cheryette Hinda, *La situation–problème au service de l'installation d'une compétence scripturale*, Université de Tebessa, 2017, p.23.

55- *Ibid*., p.24.

56- أحمد علي الفيش، التربية الاستقصائيّة: محاولة لتسليط أضواء جديدة على العمليّة التربويّة، الدار العربيّة للكتاب، 1982، ص 13.

57- عبد الله ابن عقلة الهاشم، أثر التدريس بنموذج الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي والاتّجاهات الإيجابيّة نحو القضايا البيئيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة بدولة الكويت، مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة، المجلّد 15، العدد 2 ، 2014، ص 530-531.

58- Crucher Michel et autres, *Enseigner aujourd'hui*, guide pour l'école élémentaire, Hachette école, Paris, S.D, p.37.

59- Régis Mili Ismail, *Identification d'obstacles et de difficultés inhérents à l'apprentissage de l'algèbre abstraite*, Université de Montréal, 2016, p.28.

60- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، الطبعة الأولى، 2015، ص 9-10.

61- Astolfi Jean Pierre, *L'erreur un outil pour enseigner*. ESF éditeur, 1997, p.30.

62- *Ibid*., p.37.

63- انجيلا ميريسي، التربية الحديثة، ترجمة علي شاهين، منشورات عويدات، بيروت، باريس، 2017، ص 15.

64- جميل حمداوي، بيداغوجيا... نفس المرجع، ص 17.

65- Gauthier Clermont et autres, «Comment faire de l'effet en enseignant», *La vie pédagogique*, N°(107), 1998, p.3.

66- Vaclant Jean claude et Gagnon Richard, *La formation à l'enseignement professionnel*, les orientations, les compétences professionnelles, Bibliothèque nationale du Québec, 2001, p.24.

67- قاسم بوسعدة، دراسة نفسيّة تربويّة، مجلّة مختبر تطوير الممارسات النفسيّة والتربويّة، عدد 18، 2017، ص 18.

68- المرجع نفسه، ص 19.

69- علي أحمد مدكور، مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي للطباعة النشر، 2001، ص 233.

70- ليلى سهل، دور الوسائل في العمليّة التعليميّة، مجلّة الأثر، العدد 26، 2016، ص 145.

71- حمزة حسين عبيد، أهميّة الوسائل التعليميّة في بيان العقيدة الإسلاميّة، مجلّة الجامعة العراقيّة، المجلّد 28، العدد 1، 2012، ص 209.

72-سلمى ياسمينة، الكتاب المدرسي وأثرُه في النمو المعرفي: دراسة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2017، ص 7-9.

73-أحمد حسين اللقاني، الوسائل التعليميّة والمنهج المدرسي، مؤسّسة الخليج العربي للنشر، 1984، ص 50.

74-البرامج الرسميّة للدرجة الثالثة من التعليم الأساسي في البلاد التونسيّة، 2018، ص 175.

75-المرجع والصفحة نفسها.

76-محمّد أحمد الرفوع، درجة توافر مهارات التفكير التأمّلي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر أساسي بالأردن، مجلّة كليّة التربية، العدد 174، 2017، ص 723.

77-عبد الولي بن حسين الدبش، التّطوّر المهني للمعلمين والممارسات التأمليّة: اتّجاهات بحثيّة، مركز التّميّز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيا، 2016، ص 8-10.

78-إبراهيم عبد الله سليم، واقع استخدام معلّمي الدراسات الاجتماعيّة لمهارات تنفيذ الدرس في تدريسهم بإدارة شرق الشيخ التعليميّة، المجلّة الدوليّة للتربية المتخصّصة، المجلّد 6، العدد 9، 2017، ص 37.

79-محمّد فتيحي، مدخل لبناء المناهج والبرامج وتطويرها، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 6 -7، 2012، ص 9-10.

80-عثمان علي، أصول تدريس التاريخ... نفس المرجع، ص 203.

81-ليث حمودي إبراهيم التميمي، مدى ممارسة الطلبة المطبقين في أقسام الجغرافيّة للمهارات اللاّزمة للتدريس، مجلّة البحوث التربويّة والنفسيّة، العدد 48، 2016، ص 204.