دراسة ميدانيّة حول

"تعليم مادة التاريخ في لبنان: الواقع والتصوّرات"

إعداد

فادي تـوا (باحث رئيسي)

سوزان عبد الرضا أبو رجيلي (باحثة مساعدة)

الإشراف على العمل الميداني: مكتب البحوث التربوية في المركز التربوي

بيروت

٢٠١٧

شكر وإهداء

الى كل معلم وتلميذ في لبنان،

الى كل الضحايا الذين سقطوا نتيجة الحروب والنزاعات الدموية والصراعات التاريخية،

لأن زعماءهم لم يقرأوا التاريخ،

الى كل من شارك في هذه الدراسة من مؤسسات تربوية وممولين ومنظّمين وباحثين وموظّفين ومحقّقين،

مع الأمل بأن تساهم هذه الدراسة في بناء مواطن يؤمن بمبادئ العدالة والحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان.

قائمة المحتويات

	الصفحة
١- أهداف الدراسة	٤
٢- منهجيّة العمل الميداني	٤
٢-١- أدوات البحث	٤
٢-٢- العيّنة وخصائصها	٤
٢-٣- ظروف العمل الميداني	٦
٣- نتائج الدراسة	٦
المحور الأوّل: التصوّرات حول مادّة التاريخ.	٦
المحور الثاني: واقع تعلّم وتعليم مادة التاريخ: الصعوبات والممارسات التربوية المعتمدة	١٢
المحور الثالث: الخبرات الناجحة في تعليم المادّة	٢٠
المحور الرابع: الإقتراحات لتطوير المادة	٢٢
٤- خلاصة النتائج	٢٤
٥- التوصيات	٢٥
المراجع	٢٨

١ – أهداف الدراسة

تأتي هذه الدراسة حول "تعليم مادة التاريخ: الواقع والتصورات"، ضمن مشروع مشترك بين المركز التربوي للبحوث والإنماء ومؤسسة "أديان"، وذلك في إطار ورشة تطوير المناهج، بهدف تشخيص واقع تعليم مادة التاريخ (المنهج اللبناني) وتصوّرات التلامذة حولها وحول تعليمها، بالاضافة الى رصد تصوّرات المعلمين وممارساتهم التربوية والمشاكل التي يصادفونها، والنجاحات التي يعتبرون أنهم قد حقّقوها، وصولاً الى اقتراحات عملية يمكن الانطلاق منها لتطوير المادة.

٢ – منهجية العمل الميداني

٢–١– أدوات البحث:

تمّ تصميم أدوات ثلاث لجمع المعلومات، بغية تحقيق أهداف الدراسة:

١. **إستمارة التلميذ**، والتي تضمّنت أربع فقرات، تحوي كل منها بين سؤالين و ٤ أسئلة. وأتت عناوين الفقرات على الشكل التالي: معلومات شخصيّة، التصوّرات حول مادّة التاريخ، صعوبات تعلّم مادة التاريخ والاقتراحات لتطوير المادّة.
٢. **إستمارة المعلّم** ، والتي تضمّنت خمس فقرات، تحوي كل منها بين ثلاثة وستة أسئلة. وأتت عناوين الفقرات على الشكل التالي: معلومات شخصيّة، التصوّرات حول مادّة التاريخ، الممارسات التربويّة المعتمدة، صعوبات تعليم المادّة والخبرات الناجحة والاقتراحات لتطوير مناهج المادّة.

٢–٢– العيّنة وخصائصها:

تمّ اختيار العيّنة على أساس عدد الشُعَب الإجمالي لصفيّ التاسع الأساسي والثالث الثانوي ضمن المجتمع الأصلي. وقد تمّ حصر الدراسة بهذين الصفّين بصفتهما يمثّلان نهاية مرحلتين مهمّتين من التعليم ما قبل الجامعي: التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، بحيث يكون التلامذة قد اكتسبوا خبرة تعلميّة متراكمة تسمح لهم بسرد واقع المادّة التي عايشوها خلال سنوات، وبالتعبير عن تصوّرات تكوّنت لديهم خلال هذه الخبرة.

ولم يتمّ اختيار عيّنة مبنيّة على عدد المدارس التي تضمّ صفي التاسع ألأساسي والثالث الثانوي، لأنّ العدد المقبول وفقًا للحسابات الإحصائيّة كان ٣٥٠ مدرسة، ولأن الوقت المتاح والميزانيّة المتوافرة لا تخوّل فريق البحث تغطية هذا العدد من المدارس. من هنا، ونظرًا لتنوّع عدد الشُعَب ضمن كل صف في كل

مدرسة، إرتأى فريق البحث، بالتعاون مع أخصائيين في الإحصاء، الاستناد إلى عدد الشُعَب في مجتمع الدراسة، واختيار عيّنة ممثّلة للشُعَب، مع استبقاء شعبة واحدة من كل صف ضمن كل مدرسة، على ألاّ يقلّ عدد التلامذة في الشعبة عن ١٥ تلميذًا. وعليه، تمّ اختيار ٣٦٠ شعبة (وهو الحد الأدنى المقبول إحصائيًا) بشكل يراعي التوزّع بين القطاعين الرسمي والخاص، وبين المحافظات، ووفقًا لمراحل التعليم في المدرسة. من هنا، أفضت التقنيّة الإحصائيّة المعتمدة إلى اختيار ٢٧٠ مدرسة تضمّ هذا العدد من الشعب، بشكل يراعي توزّع الشُعَب وفقًا لمتغيّرات أساسيّة: الصف، قطاع التعليم، المنطقة، ومراحل التعليم في المدرسة. وفي المُحصّلة، أتت تركيبة العيّنة متناسبة مع توزّع المجتمع الأصلي، ما يسمح بتعميم نتائج الدراسة على مجموع تلامذة الصفّين التاسع ألأساسي والثالث الثانوي في لبنان.

وتفصّل الجداول التالية بنية العيّنة وفقاً للمدارس:

جدول رقم ١: توزّع المدارس في العيّنة وفقًا لقطاع التعليم

قطاع التعليم في المدرسة

	العدد	**النسبة**
رسمي	138	51.1
خاص غير مجاني	132	48.9
المجموع	270	100.0

جدول رقم ٢: توزّع المدارس في العيّنة وفقًا للمحافظات

محافظة المدرسة

	العدد	**النسبة**
بيروت	22	8.1
جبل لبنان ضواحي بيروت	54	20.0
جبل لبنان ما عدا ضواحي بيروت	33	12.2
الشمال	65	24.1

البقاع	40	14.8
الجنوب	31	11.5
النبطية	25	9.3
المجموع	270	100.0

وقد توزّع التلامذة المشاركون في الدراسة وفقًا لمراحل التعليم على الشكل التالي:

جدول رقم ٣: توزّع المدارس في العيّنة وفقًا لمرحلة التعليم

مرحلة التعليم

	العدد	**النسبة**
متوسط	109	40.4
ثانوي	39	14.4
متوسط وثانوي	122	45.2
المجموع	270	100.0

٢-٣- ظروف العمل الميداني:

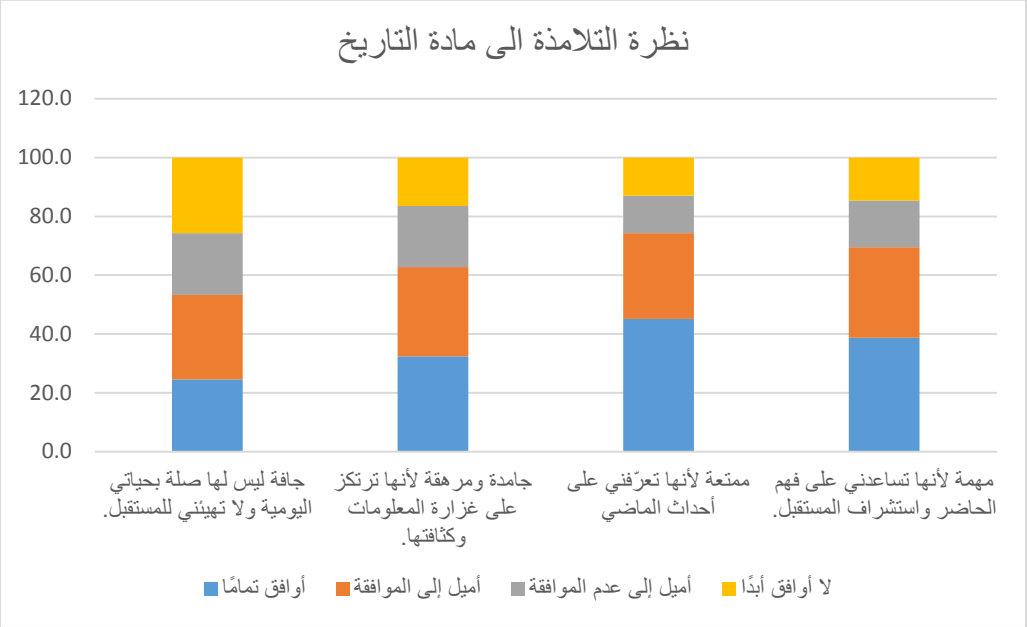
وقد تم تنفيذ العمل الميداني بين ٣١ آذار و١٣ نيسان ٢٠١٧.

٣- نتائج الدراسة

المحور الأوّل: التصوّرات حول مادّة التاريخ.

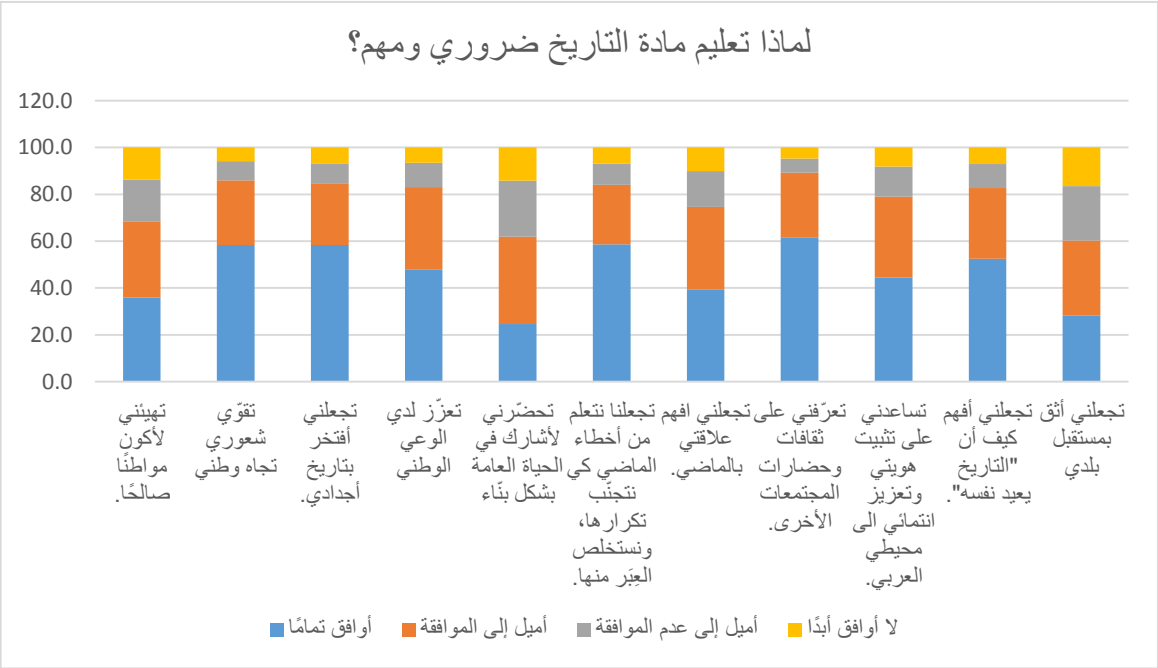
تندرج ضمن هذا المحور عدة نقاط: نظرة التلامذة والمعلمين الى مادة التاريخ، مدى أهمية تدريس هذه المادة ، والنواحي التي يحبّها التلامذة في مادة التاريخ. بالاضافة الى سؤال طلب فيه من التلامذة أن يسموا درسا او موضوعا أحبوه في هذه المادة بمعزل عن الصف، وسؤال طلب فيه من المعلمين معرفة رأيهم في ما اذا كانت مادة التاريخ أساسية.

رسم بياني رقم ١



اعتبرت نسبة مرتفعة من التلامذة بلغت ٧٤،٣% أن مادة التاريخ ممتعة بحد ذاتها لأنها تعرّفنا على أحداث الماضي، لكن ٦٢،٨% أقرّوا بأنها مرهقة بسبب غزارة المعلومات وكثافتها. أما نسبة الذين اعتبروا انها مهمة لأنها تساعدهم على فهم الحاضر واستشراف المستقبل فقد بلغت ٦٩،٥%، وهي نسبة تنسجم بشكل مباشر و/او غير مباشر مع اجاباتهم عن سؤال آخر حول ما اذا كانت هذه المادة تساعدهم في فهم بعض الأحداث التي تحصل حالياً (او حصلت سابقاً) في لبنان حيث وافق ٧٥،٢% منهم على انها تساعدهم كثيراً (٢١،٣%) وتساعدهم احياناً (٥٣،٩%) فيما اعترف حوالي الربع فقط بأنها لا تساعدهم ابداً (٢٤،٨%).

هذه الإجابات تدفعنا الى الاستنتاج بأن تصورات التلامذة حول مادة التاريخ هي تصورات ايجابية بخلاف النظرة السلبية السائدة عنها في مختلف الأوساط التربوية. يعزّز مثل هذا الرأي تأكيد ٧٦،٩% منهم أنها مهمة ومن الضروري تعليمها.



رسم بياني رقم ٢

أما سبب اعتبار التلامذة ان تعليم مادة التاريخ ضرورياً ومهماً فيعود بنظر الغالبية الساحقة منهم الى انها تعرّفهم على ثقافات الشعوب وحضاراتها (٨٩،٣%). وتمحورت الأسباب الأخرى التي تلت السبب الأول حول ان تعليمها ينمّي الشعور والاعتزاز والوعي الوطني (بين ٨٣،٢ و٨٦%). كما يلفت الإنتباه اعتبار ٨٤% من التلامذة ان تعليم التاريخ يساعد على تجنّب أخطاء الماضي واستخلاص العبر منها لعدم تكرارها. ولكن يُلاحظ بالمقابل أن هذه النسب المرتفعة والمتمحورة حول ابعاد وطنية، تنخفض في مكان آخر من الاستبيان حول سؤال مرتبط بشكل او بآخر بهذا المحور، حيث أقرّ ٦٨،٢% فقط بأن تعليم التاريخ قد أحدث او يمكن ان يحدث تغييراً في نظرة التلميذ الى لبنان.

بالنسبة الى عبارة "التاريخ يعيد نفسه" التي وافق ٨٢،٧% من التلامذة على صوابية محتواها فيبدو أنها تتردد بشكل واسع في الوسط التعليمي... وتُبيّن ان التاريخ كما ينظرون اليه هو خط دائري لكن التاريخ، الذي سهمه هو نفسه سهم الزمن، لا يعود أبداً إلى الوراء لأنه ليس خطاً دائرياً. التاريخ لا يعيد

نفسه انما الانسان يكرر اخطاءه. ان استخدام هذه العبارة غالبا ما يحصل عندما نعجز عن تفسير أحداث الحاضر.

وفي مطلق الأحوال فإن اجابات التلامذة تعكس بوضوح وعياً عميقاً لأهمية تدريس مادة التاريخ والدور المحوري لهذه المادة في تعزيز الانتماء الوطني.

وفي ما يتعلق بمتغيرات الدراسة فليس من دلالات معبّرة على مستوى الجنس او القطاعين الرسمي والخاص، لكن يلاحظ بالنسبة الى متغير الصفوف ان نسبة تلامذة الصف الثالث الثانوي بمختلف فروعه، والذين عبروا عن معاناتهم من كثافة المادة، تفوق نسبة تلامذة الصف التاسع الذين عبروا عن المعاناة عينها، وهذا امر طبيعي، ذلك ان محتوى منهج مادة التاريخ في الصف الثالث الثانوي يفوق بكثير محتوى منهج الصف التاسع الذي حذفت منه دروس عديدة منذ عام ٢٠٠٠.

أما بالنسبة الى النواحي التي يحبّها التلامذة في مادة التاريخ فقد أظهرت النتائج ما يلي:

- حلّت طريقة المعلم في المرتبة الأولى (٨٩،٢%)، تلتها العلاقة مع المعلم بفارق طفيف يكاد لا يُذكر (٨٨،٨%)، ثم العلامة التي يحصل عليها التلميذ (٨٤،٧%)، ورابعاً المعلومات التي يكتشفها (٨٢،١%)، فجو الصف (٧٦%)، والتغيير الذي تُحدثه في نظرتهم الى لبنان جاءت نسبته ٦٨،٧%. اما النقاط الأخرى في السؤال فتراوحت نتيجتها بين٢٩،٩% و ٥٩،٩% وحلت النشاطات خارج الصف في أدنى الخيارات.
- يمكن من خلال هذه الأرقام ان نلاحظ طغيان طريقة المعلم والناحية العلائقية على خيارات التلامذة، *(رغم هيمنة الطرائق التقليدية عل العملية التربوية كما سيتبيّن في المحاور اللاحقة من الدراسة والنسبة المتدنية للأنشطة خارج الصف والتي هي دليل قوي على تقليديتها)* مّما يدعو الى التساؤل! أضف الى ذلك الأهمية القصوى التي يولونها للعلامة التي يسعون الى تحصيلها والتي تبدو هدفاً أساسياً لديهم.

وحين نعلم أن مسألة التغيير الذي تُحدثه المادة في شخصيتهم، او في نظرتهم الى لبنان قد نالت نسباً متدنية وهي على التوالي: ٤٢،٨ % ثم ٦٨،٧% (٣٥،٩% فقط من ضمن هذه الأخيرة موافقين تماماً)، ندرك مدى الفشل في تحقيق بعضٍ من اهم الأهداف العامة للمناهج الجديدة ألا وهي بناء شخصية الفرد.

وفي ما يتعلق بالدروس التي أحبها تلامذة الصف التاسع (بمعزل عن الصف وعلى امتداد السنوات الدراسية السابقة)، فقد تبيّن انها بغالبيتها الساحقة تُصنّف ضمن التاريخ العسكري (استأثر موضوع الحربين

العالميتين الاولى والثانية بمعظم الاجابات/٢٠٣ اجابات)، ثم التاريخ السياسي (تاريخ لبنان بشكل خاص/١٧٣ اجابة). بالمقابل يلفت الإنتباه اهتمام عدد من التلامذة (٤٥ اجابة) بموضوع الوضع الإقتصادي خلال الحرب العالمية الأولى وتأثرهم بلا ريب بأخبار المجاعة التي عانى منها اجدادهم.

وجاءت اجابات تلامذة الصف الثالث الثانوي متشابهة (لناحية تراتبية المواضيع) الى حد بعيد مع اجابات تلامذة الصف التاسع: الاهتمام بموضوع الحروب وتذكرها (١٨٦ اجابة)، مواضيع سياسية (١٧٧ اجابة)، الوضع الاقتصادي والاجتماعي في لبنان خلال الحرب العالمية الاولى (٢٦ اجابة)، مع تمايز ١٥ اجابة ابرزت تأثرها بهتلر والنظام النازي.

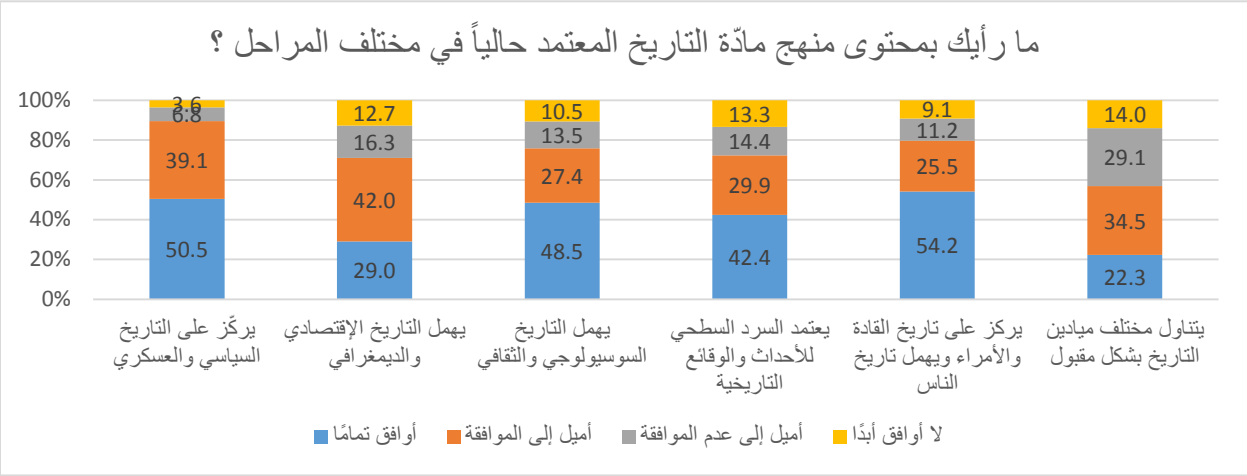
وفي رصد للمصطلحات التي استخدمها تلامذة الصف التاسع الأساسي وتلامذة الصف الثالث الثانوي في المجال عينه، يُلاحظ بشكل مثير للإهتمام ورود مصطلح "حرب" ٥١١ مرة ومصطلح "استقلال" ٢١١ مرة، مقابل ٤١ مرة فقط لمصطلح "حضارة".

في مطلق الأحوال، تعكس هذه الاجابات طبيعة محتوى المنهج اللبناني الذي يهمل بشكل شبه تام المجالات الأخرى في التاريخ: السكانية والإجتماعية والثقافية... (كما سيتبيّن معنا ادناه ايضاً). وان دلت هذه الأرقام المعبرة على شيء، فإنها تدل على ان التاريخ بالنسبة للتلامذة هو حروب ومعارك ومواجهات عسكرية، وهي نظرة شديدة التبسيط لهذه المادة، وشديدة الخطورة في آن لأنها تساهم في بناء أجيال تُمجّد القوة والعنف والحروب.

أما بالنسبة الى **تصوّرات المعلمين** حول مادة التاريخ فقد اعتبرت الغالبية منهم ان التاريخ يعني معلوماتٍ عن الماضي بكل احداثه وثقافات شعوبه (نال ١٦٥ اجابة)، تلتها مجموعة اعتبرت ان التاريخ هو الماضي الذي يهيّئنا للمستقبل ما يمكّننا من استخلاص العبر والدروس (١٠٧ اجابات)، وحلّت ثالثاً مجموعة من المعلمين أقل بكثير عن سابقاتها تحدثت عن وجود علاقة بين الماضي والحاضر (٥٧ اجابة) ويُلاحظ ان الشريحة التي اعتبرت التاريخ أساسياً لتنمية الفكر النقدي قد حلّت في المرتبة الأخيرة وبعدد يكاد لا يُذكر (٤ اجابات فقط)، ما يطرح تساؤلاً جوهرياً حول مدى امكانية وقدرة الكوادر التعليمية التي من المفترض ان تمثل النخب التربوية، من تحقيق احدى اهم الاهداف العامة لتدريس التاريخ والتي جاءت في طليعة هذه الاهداف وهي "تنمية روح البحث العلمي القائم على التعرف والفهم والتحليل والتعليل والنقد والتوليف والتقويم(...)". لكن بالمقابل فإن الأكثرية الساحقة من المعلمين (٩٧،٧%) قد أقرت بأن مادة

التاريخ مادة اساسية ومهمة، مع العلم ان 25,2 % من الشريحة المُستفتاة من معلمي المادة هي من ذوي اختصاصات أخرى.

رسم بياني رقم ٣



وفي ما يتعلق بمحتوى منهج مادة التاريخ المعتمد حاليا في مختلف المراحل فقد وافق ٩٠.٩ % من المعلمين على اعتبار المحتوى الحالي لمادة التاريخ يركز على تاريخ القادة والأمراء ويهمل تاريخ الناس، كما اعتبر ٨٩،٩% منهم أنه يتناول بشكل أساسي مواضيع سياسية وعسكرية. وأشار ٧٥،٩% من المعلمين الى ان المحتوى يهمل التاريخ السوسيولوجي والثقافي، و٧١% منهم وافقوا على اعتبار التاريخ الاقتصادي والديمغرافي مهمل في المنهج.

ومن خلال التمعّن في بعض ارقام المعلمين حول اهمال التاريخ الاقتصادي والديمغرافي ضمن المنهج الحالي، يلفت الانتباه اعتبار ٤٢% منهم انهم يميلون الى الموافقة (اي انهم لا يوافقون تماما) على هذا الأمر، مع العلم ان ميدان الديمغرافيا يغيب بشكل تام عن المنهج!

يلفت الانتباه ايضاً، انه رغم اقرار الغالبية الساحقة من المعلمين –من خلال النسب اعلاه– وجود خلل واضح في مجالات التاريخ المُدرَّسة لصالح التاريخ العسكري والسياسي وتاريخ الأمراء... فقد وافق ٥٦،٨% منهم في سؤال آخر على اعتبار المحتوى الحالي يتناول مختلف ميادين التاريخ بشكل مقبول! ما يدعو الى التأمل والتساؤل في آن!

هذه الأرقام التي تعكس صورة ضبابية لدى المعلمين حول محتوى المنهج الحالي تزداد ضبابية حين ندرك ان ٥،٥% فقط منهم اعتبروا ان المحتوى على ما هو عليه اليوم لا يساعد في فهم ما جرى ويجري حولنا من احداث، في الوقت الذي كان فيه من المتوقع ان تكون هذه النسبة اكثر ارتفاعا بكثير سيما وان

محتوى المنهج الحالي يتوقف بالنسبة الى تاريخ لبنان وسائر المواضيع الأخرى عند اواسط القرن الماضي! أما التلامذة فقد كانت اجاباتهم عن المسألة نفسها أكثر واقعية اذ بلغت النسبة لديهم ٢٤،٨%.

اما بالنسبة الى **المعوقات التي تحول دون صدور المنهج الجديد لمادة التاريخ** فقد أعاد ٨١،٤% من المعلمين السبب بالدرجة الأولى الى النظام السياسي الطائفي، و٦٨،٨% اعتبروا انها تكمن في الحساسيات الطائفية والثقافية، في حين أدرج ٤٣،٢% منهم السبب ضمن خانة ضعف الإنتماء للوطن. ما يدل على ان المعلمين يعون الى حد بعيد دور العامل الطائفي في إعاقة تطور النظام التربوي، غير أنهم بالمقابل لا يقدّرون بشكل كافٍ الأثر التغييري الذي يمكن أن يحدثه النظام التربوي في المجتمع، أو لا يؤمنون به، وهذه ظاهرة خطيرة ضمن مجتمع لطالما ثمّن أهميّة التعليم في التقدّم الاجتماعي، وأثمر مناضلين من صُلب نظامه التعليمي. فهل نعيش في مرحلة "انهزام التربويين"؟

المحور الثاني: واقع تعلّم وتعليم مادة التاريخ: الصعوبات والممارسات التربوية المعتمدة

يعالج هذا المحور بشكل أساسي انواع الصعوبات التي تواجه التلامذة والمعلمين على السواء في تعلم وتعليم مادة التاريخ، واستراتيجيات التعليم المستخدمة (طرائق التعليم، الوسائل التعليمية/التعلمية...)

بالنسبة الى صعوبات تعلّم المادة، أقرّ نصف التلامذة تقريباً (٥٠،٣%) بوجود صعوبات في تعلّمها، وتعكس هذه النسبة المُعبّرة وجود مشكلات حقيقية في تعليم مادة التاريخ. أما أهم أسباب هذه الصعوبات برأيهم فهي: كثرة المعلومات التي يُطلب منهم استذكارها (٤٣،١%)، كثافة المعلومات في المنهج (٤١،٦%)، بُعد المادة عن الواقع المعاش (٢٥%)، الملل في الصف خلال الحصة الدراسية (١٨،٥%)، صعوبة فهم واستيعاب المفاهيم والمصطلحات التاريخية (١٦،٩%)... كما اعتبر ١٥،٢% ان ضعف درجة تثقيل المادة (Coefficient) مقارنةً بالمواد الأخرى تدفع بهم الى اهمالها...

أما المعلمون فيعزون الصعوبات بالدرجة الأولى الى عدم اهتمام التلامذة بمادة التاريخ (٥٨،٥%)، تليها مشكلة الكتاب المدرسي التقليدي (٥٥،٨%)، ثم يلقون باللائمة ثالثاً على نظرة الأهل الدونيّة الى المادة (٤٦،٥%).

بالمقابل، يتفق المعلمون مع التلامذة الى حد بعيد في اعتبار كثافة المنهج من الصعوبات الرئيسية في تعلم وتعليم مادة التاريخ (٤٢،٢% لدى التلامذة مقابل ٤١،٦% لدى المعلمين)، وتتقارب النسب لدى الشريحيتين حول صعوبة فهم واستيعاب المفاهيم والمصطلحات التاريخية (١٦،٩% لدى التلامذة مقابل

٢١،٣% لدى المعلمين)، لكنها تتباعد بشكل واسع ولافت حول مسألة ضعف درجة تثقيل المادة (Coefficient) مقارنةً بالمواد الأخرى (١٥،٢% فقط من التلامذة أقرّوا بأنها سبب أولي مقابل ٤٤،٢% لدى المعلمين).

أما بالنسبة الى مسألة وجود فروقات على مستوى صعوبات تعلم مادة التاريخ لدى التلامذة وفقًا لبعض متغيّرات الدراسة، فيمكن ملاحظة ما يلي:

- نسب شديدة التقارب لدى القطاعين الرسمي والخاص حول وجود صعوبات في تعلّم المادة: (٥١،٦% في القطاع الرسمي مقابل ٤٩،٣% في القطاع الخاص).
- ارتفاع نسبة صعوبات تعلم المادة لدى الإناث (٥٤،٨%)، أكثر منها لدى الذكور(٤٤،٢%).
- نسب متساوية (حوالي النصف اي ٥٠%) بشكل شبه تام ومدهش في الصعوبات على مستوى مختلف الصفوف: التاسع الأساسي، الثالث الثانوي بمختلف فروعه (آداب وانسانيات، اجتماع واقتصاد، علوم عامة وعلوم الحياة).
- اهتمام التلامذة في القطاع العام بعلامة المادة أكثر من تلامذة القطاع الخاص (١٧،٩% مقابل ١٣،١%)
- معاناة تلامذة القطاع العام من الملل في حصص مادة التاريخ اكثر من تلامذة القطاع الخاص (٢٠،٢% مقابل ١٧،٢%). ونجد هذه المعاناة بنسب اعلى لدى الإناث منها لدى الذكور.
- نسبة التشكي من كثرة المعلومات المطلوب استذكارها هي لدى الاناث اكثر مما هي عليه لدى الذكور. (٤٧،٣% مقابل ٣٧،٥%)

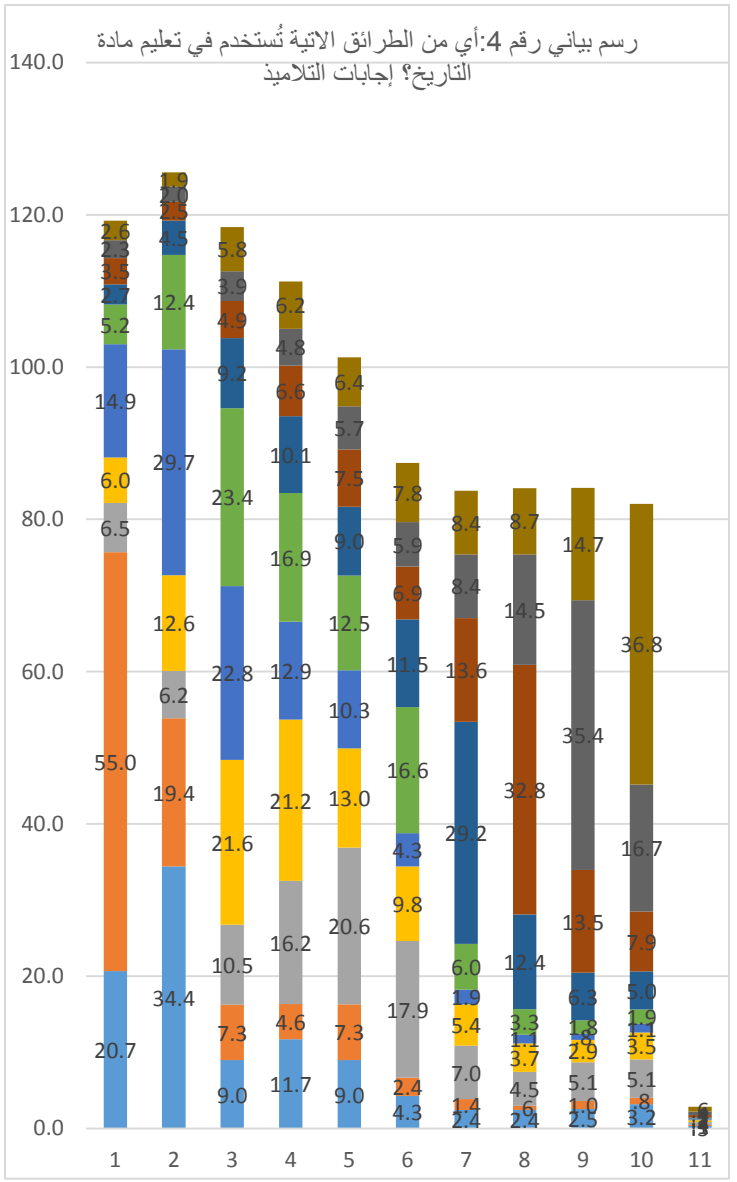
أما على صعيد متغيرات الدراسة في ما يتعلق بصعوبات تعليم المادة من قبل المعلمين، فيتبيّن ما يلي:

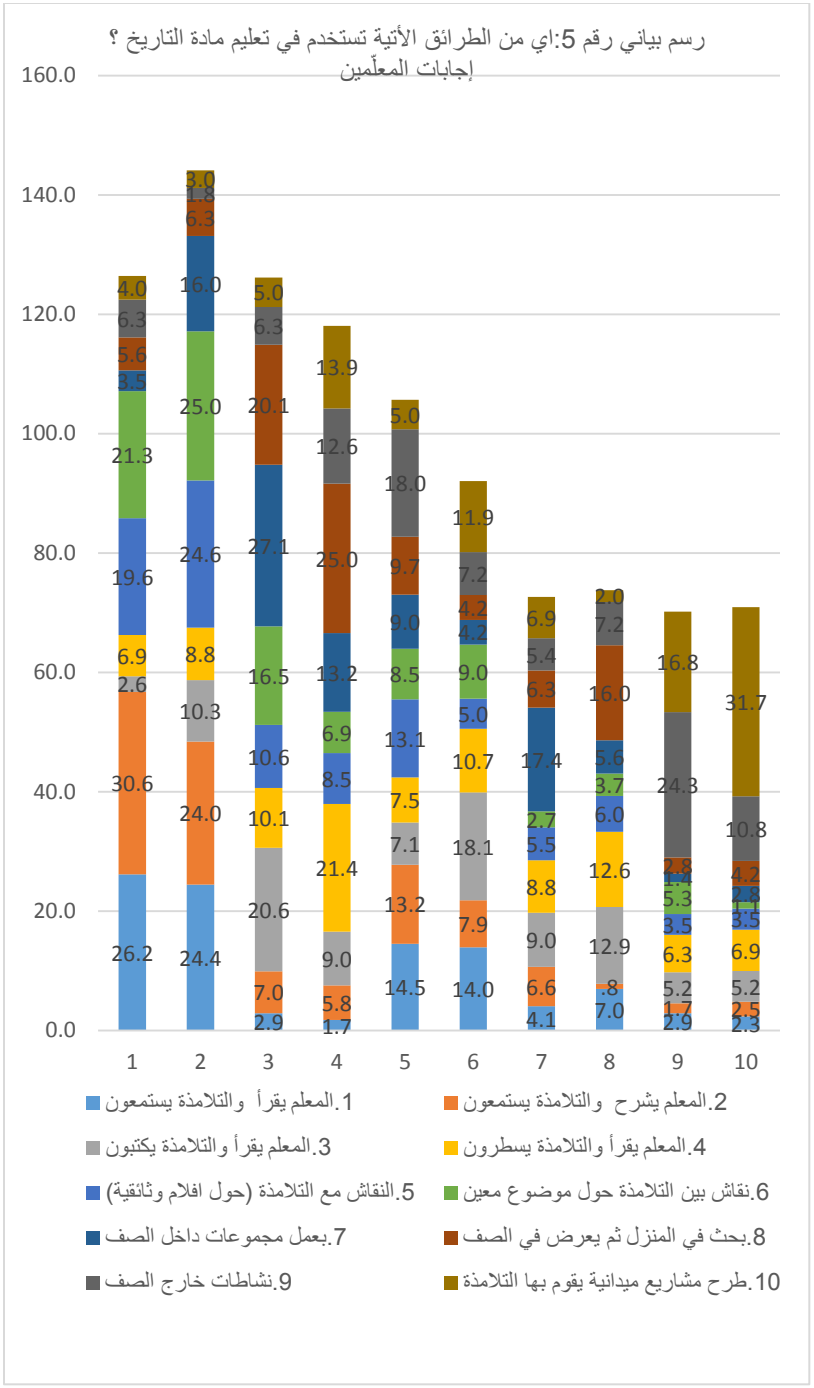
- إقرار المعلمات بنسب أعلى من المعلمين، بعدم اطّلاعهم على طرائق التعليم الناشطة (٦% مقابل ٣،٤%)، وعدم المامهم باستخدام تكنولوجيا التعليم (٤،٣% مقابل ١،٧%)، وعدم اطّلاعهم ومتابعتهم لاخر المستجدات العلمية في هذا المجال (٦% مقابل ٣،٤%).
- وجود فروقات واسعة ومعبّرة بين القطاعين الرسمي والخاص، حيث صرّحت نسب أكبر من معلمي القطاع الرسمي بعدم اطلاعهم على الطرائق الناشطة (٨،٣% مقابل ١،٩%) وعدم المامهم بتكنولوجيا التعليم(٤،٩% مقابل ١،٩%)، وعدم توافرها في مدارسهم (٢١،٥% مقابل ٥،٧%) وعدم

متابعتهم للمستجدات العلمية في هذا المجال (٧،٦% مقابل ٢،٥%)، كما يلاحظ ارتفاع نسب نقد الكتاب المدرسي ومحتواه وطريقة عرض المحتوى وعدم متابعتهم لدورات تدريبية هي لدى معلمي القطاع الرسمي اكثر مما هي عليه لدى معلمي القطاع الخاص. ان عدم صدور الكتاب المدرسي الوطني لمادة التاريخ وبالتالي عدم لحظ معلمي هذه المادة ضمن الدورات التدريبية التي تعدها المؤسسات الرسمية المناط بها هذه المهمة، قد يفسر الى حد بعيد هذا الموقف.

- وفي مقارنة بين اجابات المعلمين المتخصصين في تعليم المادة وغير المتخصصين، يتبيّن وجود فروقات معبّرة بعضها متوقّع مثل عدم اطلاع المعلمين غير المتخصصين على اخر المستجدات العلمية وعدم متابعتهم لدورات تدريبية مستمرة كذلك عدم معرفتهم بطرائق التعليم الناشطة، لكن النتيجة غير المتوقعة كانت ارتفاع نسبة "صعوبة لدى التلامذة في فهم الأحداث والحقائق التاريخية" لدى المعلمين المتخصصين أكثر منها لدى غير المتخصصين (٢٠،٦% مقابل ١٤،٥%)!

ماذا عن طرائق التعليم المعتمدة؟


رسم بياني رقم 4:أي من الطرائق الاتية تُستخدم في تعليم مادة التاريخ؟ إجابات التلاميذ
140.0
120.0
100.0
80.0
60.0
40.0
20.0
0.0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11


رسم بياني رقم 5:اي من الطرائق الأتية تستخدم في تعليم مادة التاريخ ؟ إجابات المعلّمين
160.0
140.0
120.0
100.0
80.0
60.0
40.0
20.0
0.0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
1.المعلم يقرأ والتلامذة يستمعون
2.المعلم يشرح والتلامذة يستمعون
3.المعلم يقرأ والتلامذة يكتبون
4.المعلم يقرأ والتلامذة يسطرون
5.النقاش مع التلامذة (حول افلام وثائقية)
6.نقاش بين التلامذة حول موضوع معين
7.بعمل مجموعات داخل الصف
8.بحث في المنزل ثم يعرض في الصف
9.نشاطات خارج الصف
10.طرح مشاريع ميدانية يقوم بها التلامذة

يتبيّن بوضوح –من خلال وجهة نظر التلامذة– استخدام الطرائق التقليدية التلقينية بشكل واسع في تعليم مادة التاريخ حيث حلت الطريقة الماجسترالية (المعلم يشرح ونحن نستمع) في المرتبة الأولى بين الطرائق المستخدمة من قبل المعلمين(٥٥%)، لكن ٣٠،٦% فقط من المعلمين أقرّوا باستخدامهم هذه الطريقة كخيار أولي أي بفارق ٢٤،٤% بين الشريحتين المُستفتَين!

كما يلفت الإنتباه بشكل قوي ارتفاع نسبة المعلمين الذين يكتفون بقراءة الدرس (المعلم يقرأ ونحن نستمع) حيث بلغت نسبة التلامذة الذين وضعوا هذه "الطريقة" في المرتبة الأولى ٢٠،٧%، ونسبة الذين وضعوها في المرتبة الثانية، ٣٤،٤% مقابل ٢١،٢ % من المعلمين جعلوها في المرتبة الاولى بين طرائق التعليم التي يعتمدونها، و٢٤،٤% منهم جعلوها في المرتبة الثانية.

كما يظهر أيضاً أن "طرائق" أخرى مُمعنة في التقليدية لا تزال منتشرة أكثر مما نعتقد، مثل "المعلم يقرأ ونحن نسطّر" حيث حلت في المرتبة الثالثة–بنظر التلامذة– كطريقة مُعتمدة وبنسبة ٢١،٦% وفي المرتبة الرابعة بنسبة ٢١،٢% لكن ٤،٢% فقط من المعلمين أقروا باستخدامهم هذه الطريقة كخيار اولي في صفوفهم.

أما الطرائق الناشطة فقد حلّت بمعظمها كطرائق معتمدة، في المراتب الدنيا وفق رأي التلامذة: طريقة الاستقصاء (٣٦،٨% من التلامذة وضعوها في الدرجة العاشرة كطريقة مستخدمة من قبل المعلم)، طريقة الخبرة المباشرة/أنشطة خارج الصف (حلت تاسعةً بنسبة ٣٥،٤%)، أبحاث منزلية تعرض في الصف (حلت ثامنةً بنسبة٣٢،٨%)، العمل ضمن مجموعات (حلت سابعة بنسبة ٢٩،٢%)...

ان مراجعةً للنتائج التي تم توصل اليها بالنسبة الى الطرائق الناشطة تُظهر تعارضاً ملفتاً في الرأي بين وجهتي نظر كل من التلامذة والمعلمين حول نسب استخدامها. يظهر هذا جلياً حول طريقة العمل في مجموعات داخل الصف على سبيل المثال لا الحصر، ففي حين افاد ١٦% من المعلمين انهم يعتمدون هذه الطريقة كخيار ثانٍ نراها عند التلامذة بنسبة ٢.٢%، وتتسع الهوة في الرأي بين الطرفين حول اعتمادها كخيار ثالث حيث نراها عند المعلم بنسبة ٢٧،١% مقابل ٤،٥ % لدى التلامذة...

وعلى الرغم من وضوح "هيمنة" الطرائق التقليدية في التدريس، فإن أكثرية ساحقة من المعلمين ترفض بشكل مباشر او غير مباشر الإعتراف بهذا الواقع حيث يتبين في مكان آخر من الإستبيان إقرار ٥% فقط

منهم عدم اطلاعهم على طرائق التعليم الناشطة *(سؤال ٥-١)*. اما الإحتمال الثاني والذي لا ثالث له هو انهم على اطلاع على هذه الطرائق لكنهم لا يقومون بتطبيقها!

هل يمكن التحدث عن وجود فروقات تُذكر بين المعلّمين على مستوى طرائق التدريس وفقًا لبعض متغيّرات الدراسة؟

بالنسبة الى **الجندر**، يمكن القول في هذا المجال ان هناك بعض الفروقات لصالح المعلمات في ما يتعلق باعتماد العمل في مجموعات داخل الصف اذ يبدو انهن أكثر استخداماً لها من المعلمين. لكن بالمقابل نجد ان المعلمين يستخدمون أكثر طريقة الأنشطة اللاصفية.

أما بالنسبة الى الفروقات بين القطاعين **الرسمي والخاص**، فيلاحظ ان طريقة "التسطير" أكثر رواجاً في القطاع الخاص منها في القطاع الرسمي انما بشكل طفيف. لكن بالمقابل نجد ان استخدام الافلام الوثائقية أكثر اعتماداً في القطاع الخاص ويعود سبب ذلك بلا ريب الى الامكانيات المادية المتوافرة لديها.

وحول ترتيب المعلمين لطرائق التدريس من الأكثر الى الأقل استخداماً لديهم وفق بعض متغيرات الدراسة فيتبيّن ما يلي:

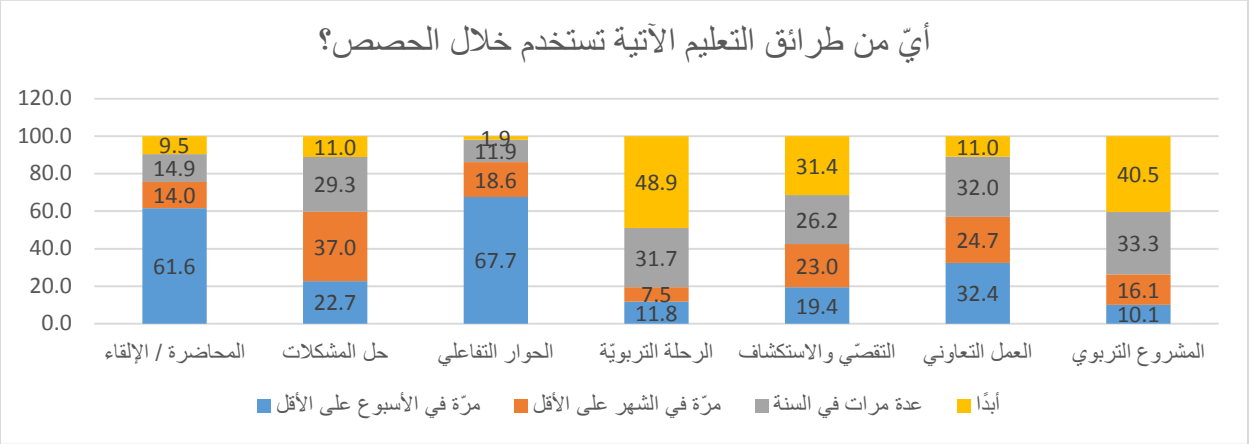
- فارق واضح لصالح المعلمين في ما يتعلق بالأنشطة خارج الصف (٤,٣% من المعلمين جعلوها في المرتبة الأول كطريقة تعليم يستخدمونها مقابل ١،١% لدى المعلمات)
- فارق معبّر لصالح المعلمين في طرح مشاريع ميدانية يقوم بها التلامذة (٩% مقابل ١،٦%).
- تساوي نسبة المعلمين والمعلمات الذين يعملون ضمن مجموعات داخل الصف.
- ميل واضح نحو الطرائق التقليدية لدى المعلمات.
- وعلى مستوى القطاعين الرسمي والخاص فأكثر ما يمكن ملاحظته الفارق الكبير في استخدام الأفلام الوثائقية وذلك لصالح القطاع الخاص (٩،٧% مقابل ١٥،٩%)، ويعود السبب على الارجح الى توافر الامكانيات المادية في هذه القطاع.
- ثمة نتائج تستدعي التوقف عندها حول متغيّر المعلمين الذين يدرّسون ضمن اختصاصهم والذين يدرّسون المادة من غير المتخصصين حيث يتبيّن ان غير المتخصصين يعتمدون طريقة النقاش مع التلامذة من خلال افلام وثائقية بنسبة أعلى تزيد على الضعفين (٢٢% من غير المتخصصين جعلوها في المرتبة الأولى مقابل ٩.٩% للمتخصصين بمادة التاريخ) وهو امر يدعو الى التساؤل! لكن بالمقابل نجد نسبة غير المتخصصين الذين يعتمدون طريقة "المعلم يقرأ والتلامذة يكتبون" تبلغ

اكثر من ثلاثة اضعاف مقارنة مع اولئك المتخصصين بمادة التاريخ (٩،٠% %مقابل ٢،٦%). تتلاقى هذه الأرقام مع نتائجنا حول الطرائق المستخدمة، حيث تبين ان المعلمين غير المتخصصين يستخدمون الافلام الوثائقية بنسبة اعلى.

كيف يمكن تفسير هذه النتائج غير المتوقعة وغير المنطقية؟ وما هي الأسباب التي تجعل غير المتخصصين يلجأون الى هذه الطريقة التي تُصنّف كطريقة ناشطة ، والتي تتناقض في الوقت عينه مع طريقة "المعلم يقرأ والتلامذة يكتبون" الممعنة في التقليدية ان لم نقل "ما دون التقليدية" اذا جاز التعبير؟ قد يكون الجواب عن هذه السؤال سهلاً حين ندرك ان ثمة قاسماً مشتركاً بين الطريقتين المتناقضتين وهو ان المتعلم هو في وضع المتلقي الصامت في كلا الحالتين وهي وضعية مريحة للمعلم غير المتخصص تساعده بشكل كبير على ضبط الصف والحد من الفوضى التي غالبا ما تجتاح صفوف المعلمين غير المتخصصين غير القادرين على تلبية حاجات التلامذة بسبب فجوات معرفية كبيرة يعانون منها بالنسبة الى هذه المادة. اما الحديث عن ان الافلام الوثائقية تتم مناقشتها مع التلامذة، فلا نعرف شيئاً عن طبيعة هذه المناقشة ومدى اهميتها ومدى تمكّن المعلمين غير المتخصصين من استثمارها كما يلزم.

وفي مقارنة **لمدى التشابه بين طرائق التعليم المعتمدة بين ذوي الاختصاص في مادة التاريخ وغير ذوي الاختصاص،** أمكن ملاحظة فروقات واضحة لصالح ذوي الاختصاص في طرائق العمل ضمن مجموعات، والأنشطة اللاصفية والمشاريع الميدانية، مقابل فارق واسع (بلغ ١٢،٥%) لصالح غير ذوي الاختصاص لناحية استخدام الأفلام الوثائقية. ويبدو أن طريقة "المعلم يشرح والتلميذ يستمع" و"يسطر أيضاً" شائعة (وخلافاً للانطباع السائد) بشكل متقارب الى حدٍ بعيد بين الفئتين (٢٤،٢% لدى المتخصصين مقابل ٢٦،٣% لغير المتخصصين).

رسم بياني رقم ٦



في ما يتعلق باستخدام التكنولوجيا في تحضير دروس مادة التاريخ جاءت اجابات المعلمين كالآتي: استخدام الإنترنيت (٤٥،٢%)، الكومبيوتر (٣٩،٢%)، مع العلم ان استخدام الانترنيت يعني ضمناً استخدام الكومبيوتر او الهواتف الذكية، وحل في المرتبة الثالثة استخدام الـ LCD بنسبة ٢٥،٦%، تلاه استخدام التلفزيون وجهاز الـ DVD بنسبة ١٩،٦% ثم اللوح الرقمي Interactive board بنسبة ١٤،٦%... واللافت ان ٢١،٦% لا يستخدمون اية وسائل تكنولوجية تعليمية. ويبدو ان استخدام المعلمين للتكنولوجيا يتركّز بشكل أساسي على استقاء المعلومات من شبكة الإنترنيت رغم ان نسبة هؤلاء هي دون الـ٥٠% كما تشير الأرقام أعلاه.

وبالنسبة الى متغيّر الجندر يتبين ان نسبة استخدام التكنولوجيا لدى الذكور هي أكثر منها لدى الإناث بفارق ٦% لصالح الذكور. (٢٣،٩% مقابل ١٧،٩%).

وتظهر هوة عميقة في هذا المجال بين القطاعين الرسمي والخاص وذلك لصالح القطاع الخاص وفي مختلف وسائل تكنولوجيا التعليم (باستثناء الهواتف الذكية!)، ولا سيما في مجال استخدام الانترنيت. وبشكل عام فإن نسبة المعلمين في القطاع العام الذين لا يستخدمون هذه الوسائل هي ضعف نسبتهم في القطاع الخاص. وليس علينا ان نبذل كبير عناء لتفسير هذا الفارق ذلك ان الامكانيات المادية لدى المؤسسات التربوية في القطاع الخاص تفوق بأشواط تلك المتوافرة لمؤسسات القطاع العام.

وحول مدى التفاوت في استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم بين المعلمين المتخصصين في مادة التاريخ وغير المتخصصين يتبيّن وجود فارق معبّر وواسع لصالح غير المتخصصين في ما يتعلق باستعمال اللوح الرقمي (١٢،٦% مقابل ٢١،١)

التطوير المهني للمعلمين

على صعيد التطوير المهني للمعلّمين، صرّح ٦٣.٨% منهم أنهم شاركوا في دورات تدريبيّة حول تعليم مادّة التاريخ خلال السنوات الخمس الأخيرة، ما يعتبر مقبولاً نسبياً. أمّا في التفاصيل، فقد شارك ٣٩.٥% منهم في دورة واحدة، وهذه نسبة متدنيّة لعدد الدورات ضمن ٥ سنوات، وشارك ٢٦% في دورتين، ٢١.٩% في ٣-٤ دورات، و١٢.٢% في ٥ دورات وما فوق. كما أن ٨٠% من مجموع عدد أيّام الدورات يتراوح بين يوم واحد و٤ أيام، وهو معدّل مقبول إلى حدٍ ما. وقد التحق ٢٤.٦% من المعلمين الذين صرّحوا عن مشاركتهم في التدريب في دورات من تنظيم المركز التربوي للبحوث والإنماء، وهي نسبة ضئيلة. أمّا باقي المنظّمين فتوزّعوا بشكل أساسي، وبنسب ضئيلة جداً، بين كليّة التربية في الجامعة اللبنانيّة والمكاتب التربويّة في المدارس الخاصّة ونقابة المعلّمين.

خلاصة القول أن التدريب المستمر حول تعليم مادّة التاريخ متوافر نسبياً في القطاعين العام والخاص، لكنّه يحتاج إلى اعتماد آليّات أكثر فعاليّة لاستقطاب معلّمي التاريخ، وإلى تكثيف عدد الدورات المُتاحة.

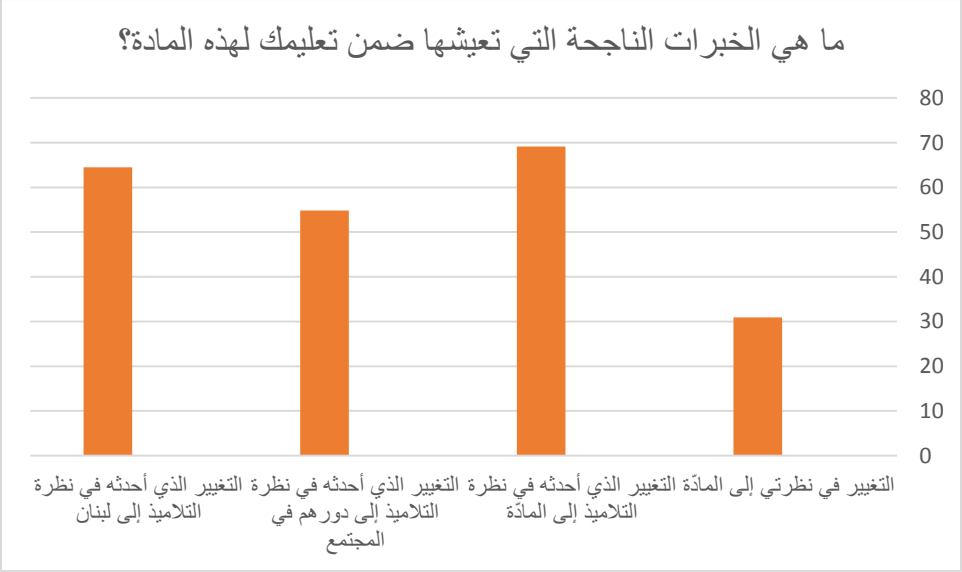
غير أن المشاركة في التدريب تعتبر خطوة أولى، تليها الخطوة الثانية وهي توظيف مكتسبات التدريب ضمن طرائق التدريس المعتمدة. وقد أجاب ٦٢.٩% من المشاركين أنّهم غيّروا، ولو جزئياً، في طرائقهم التعليميّة بعد الدورات التي شاركوا فيها حول تعليم التاريخ. أمّا النواحي التي طالها التغيير فأتت متنوّعة، بين تغيير طريقة التعامل مع التلامذة، واستخدام أنواع جديدة من النشاطات، وتغيير طريقة التحضير، وهي كلّها نواحٍ أساسيّة في العمل المدرسي، غير أن نسبة التغيير لم تتجاوز ٤٠% لكل نقطة. (رسم بياني)

في نفس السياق، أشاروا إلى بضعة عوامل شجّعتهم على وضع ما تعلّموه موضع التنفيذ، من أبرزها تعاون وإيجابيّة التلامذة، وتعاون وإيجابيّة منسّق المادّة والإدارة. أمّا العوائق التي عرقلت توظيف المكتسبات، فقد كانت محدودة جداً، إحتلّت ضمنها أعلى نسبة كثافة منهج المادّة ٩.٦%.

المحور الثالث: الخبرات الناجحة في تعليم المادّة

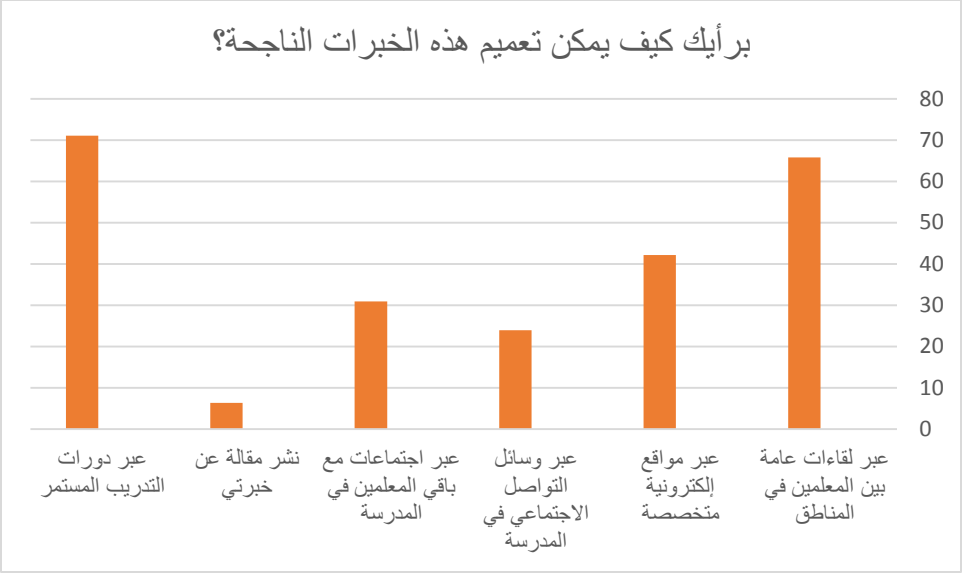
ركّز المعلّمون بشكل أساسي ضمن خبراتهم الناجحة في تعليم المادّة على التغيير الذي يحدثونه في نظرة التلامذة إلى المادّة وإلى لبنان، وإلى دور التلامذة في المجتمع. يمكن أن يعني ذلك أن التلامذة، بنظر المعلمين، يحملون معهم من الصفوف السابقة نظرةً غير إيجابيّة إلى هذه الأدوار، وأن معلّميهم يساهمون في تحسين هذه التصوّرات عبر تعليمهم للتاريخ. إلا أن تقليديّة الطرائق المستخدمة عموماً لا تدعم هذه المقولة، علماً بأن تغيير التصوّرات والاتجاهات لا يمكن أن يحصل إلا عبر استخدام طرائق بنائيّة تفاعليّة تدفع المتعلّم إلى إعادة بناء معارفه ومفاهيمه المسبقة وتصويبها.

رسم بياني رقم ٧



وفيما يتعلّق بكيفيّة تعميم الخبرات الناجحة، شدّد المعلّمون على دورات التدريب المستمر واللقاءات العامّة بين المعلّمين في المناطق، تليها بشكل أقلّ تكراراً استخدام مواقع إلكترونيّة متخصّصة والاجتماعات مع باقي المعلّمين في المدرسة. ومن الواضح أن تبادل المعرفة التربويّة عبر مواقع التواصل الاجتماعي أو عبر نشر المقالات ليس بأمر مألوف أو وارد لدى المعلّمين. إن الأهميّة التي يعيرها المعلّمون للتدريب المستمر لهي عاملٌ إيجابي يدفع القيّمين على تعزيز آليّات التدريب وتنظيمها بناءً على حاجاتهم الفعليّة وواقع تلاميذهم ومدارسهم.

رسم بياني رقم ٨



المحور الرابع: الإقتراحات لتطوير المادة

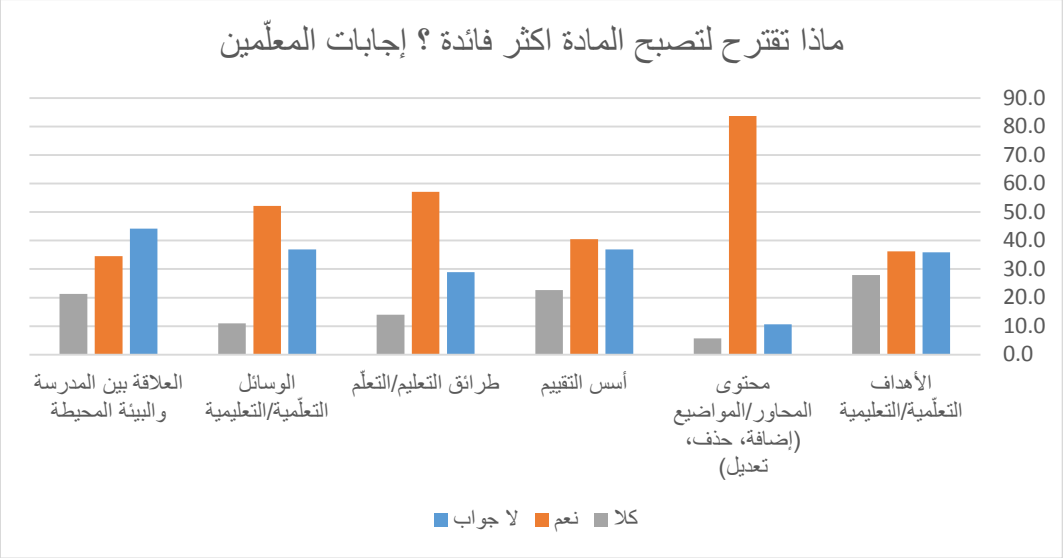
أظهرت الأرقام ان ٣٦،٢% من المعلمين اقترحوا اجراء تعديلات على الأهداف التعلمية/التعليمية لتصبح المادة أكثر فائدة، مقابل ٢٢،٦% لدى التلامذة. وفي ما يتعلق بمحتوى المحاور/المواضيع جاءت النسبة ٨٣،٧% لدى المعلمين مقابل ٧٠،٨% لدى التلامذة. يلفت الإنتباه في هذا المجال الفارق الواسع في النسب بالنسبة الى اقتراح تعديل الأهداف واقتراح تعديل المحاور (لدى المعلمين والتلامذة على السواء) ذلك ان أي تعديل في محتوى المحاور/المواضيع يعني حتماً تعديلاً في الأهداف التعلمية وبالعكس. واذا كان ثمة أعذار يمكن منحها للتلامذة على اعتبار أنه ليس لديهم معرفة ببنية المناهج وكيفية وضعها، فكيف يمكن تفسير هذا الأمر لدى المعلمين؟

أما في مجال التقييم فتبدو الأرقام أكثر عرضة للنقد، فرغم اجماع مختلف الأوساط التربوية من معلمين وتلامذة وخبراء تربويين... على اعتبار اختبارات مادة التاريخ المعتمدة حالياً ترتكز على التذكّر بشكل كامل، فإن ٦٢،٢% من التلامذة رأوا انها يجب ان تبقى على ما هي عليه، ما يدعو الى التساؤل الشديد! ويتخطى الأمر حدود التساؤل عندما نعلم أن ٤٠،٥% فقط من المعلمين أقروا بضرورة اعتماد أسس تقييم جديدة لمادة التاريخ، فيما اعتبر ٢٢،٦% منهم أنه يجب الإبقاء على التقييم الحالي، واحجم ٣٦،٩% عن الإجابة!

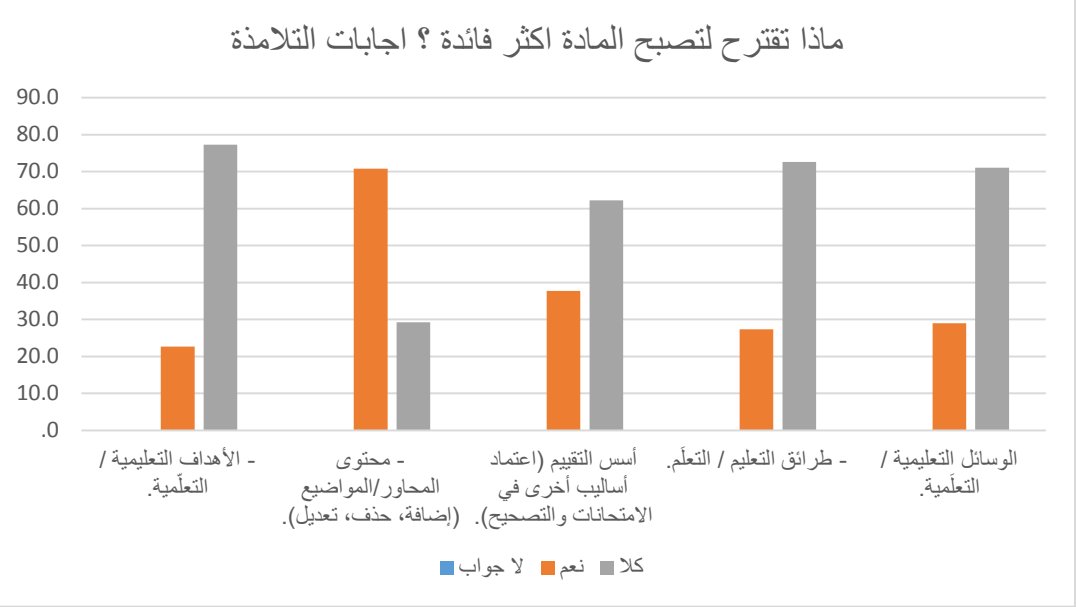
وعلى صعيد طرائق التعليم/التعلم رأى ٧٢،٦% من التلامذة ان لا ضرورة لإحداث اي تغيير على هذا المستوى (رغم "هيمنة" الطرائق التقليدية التقليدية بشكل واسع)، بينما اقترح اكثر من النصف بقليل من

المعلمين (٥٧،١) ضرورة احداث تغيير في طرائق التعليم المعتمدة! ويمكن تلمّس المنحى عينه في اجابات الطرفين على السواء في ما يتعلق بالوسائل التعليمية/التعلمية حيث افاد ٧١% من التلامذة ان لا حاجة الى احداث اي تغيير فيها، مقابل ٥٢،٢ % من المعلمين أبدوا الرأي عينه.

رسم بياني رقم ٩



رسم بياني رقم ١٠



كيف يمكن تفسير هذه الأرقام التي يمكن اعتبارها تصب بشكل واضح –وان بنسب متفاوتة بين رأي طرفي العملية التربوية– ضمن ما يمكن تسميته التعليم "غير الفعّال"؟ هل يخشى كل منهما الخطوات التجديدية التي تتطلب المزيد من الجهد الأكاديمي؟ أم أنهما قد تأقلما في وضعيات تربوية غارقة في تقليديتها وتخشى التغيير؟ أم انهما كلا السببين معاً؟

٤-خلاصة النتائج:

يمكن إيراد النتائج الآتية:

- حول أهمية مادة التاريخ ومنهجها:
  - مادة مهمة بنظر التلامذة والمعلمين على السواء، لكنها مرهقة بسبب غزارة المعلومات وكثافتها.
  - مادة من الضروري تعليمها وتعلمها لأنها تعرّف التلامذة على أحداث الماضي وتساعدهم على استخلاص العبر منه وفهم الحاضر.
  - توافق واسع بين المعلمين على كون النظام السياسي الطائفي يحول دون صدور المنهج الجديد.
  - تأثّر التلامذة بميادين التاريخ العسكري والسياسي نظراً لهيمنة هذين المجالين على المنهج اللبناني واهماله للتاريخ الديمغرافي والإقتصادي والإجتماعي.
  - ايلاء أهمية قصوى للعلامة من قبل التلامذة، وتبدو هدفاً اساسياً بالنسبة اليهم.
- حول واقع تعليمها وتعلمها:
  - هيمنة الطرائق التقليدية التلقينية بشكل واسع في تعليم مادة التاريخ حيث حلّت الطريقة الماجسترالية (المعلم يشرح ونحن نستمع) في المرتبة الأولى بين الطرائق المستخدمة من قبل المعلمين.
  - حلول الطرائق الناشطة في تعليم المادة، في المراتب الدنيا وفق رأي التلامذة.
  - رفض الغالبية الساحقة من المعلمين الإقرار بعدم اطلاعهم على طرائق التعلم الناشط.
  - وجود فروقات واضحة لصالح ذوي الاختصاص في طرائق العمل ضمن مجموعات، والأنشطة اللاصفية والمشاريع الميدانية.
  - استخدام محدود لتكنولوجيا التعليم من قبل المعلمين في تحضير دروس مادة التاريخ، وتركّزه بشكل أساسي على استقاء المعلومات من شبكة الإنترنيت .

  - تفاوت واسع في استخدام تكنولوجيا التعليم بين القطاعين الرسمي والخاص لصالح هذا الأخير.
- حول تمهين المهنة

- عدم اطّلاع المعلمين على بنية المناهج وأسس وضعها ما انعكس تناقضاً فاضحاً في بعض اجاباتهم (خصوصاً على مستوى مضمون المنهج وأسس تقييم المادة).
- توافر الدورات التدريبيّة، سواءً من تنظيم المركز التربوي للبحوث والإنماء أو القطاع الخاص والمجتمع المدني، غير أن مدّتها الإجماليّة تبقى محدودة.
- نقص فرص التبادل والتعاون ونشر المعرفة التربويّة بين المعلّمين.

- **التوصيات**

يمكن إيراد التوصيات الآتية:

- حول سمات المتعلم
  - إعداد متعلمين يتحلّون بالفكر النقدي ما يساعدهم على تكوين آرائهم ومواقفهم الخاصة وفق نهج علمي بعيداً عن التركيز على المعرفة واستذكارها.
  - تنمية مهارة حل المشكلات عند المتعلمين وتنمية روح البحث العلمي لديهم، وتدريبهم على أسلوب التعلم الذاتي.

- حول الكتاب المدرسي
  - إعادة النظر بمضمون منهج مادة التاريخ الذي يركز على التاريخ السياسي والعسكري، وتضمينه مواضيع في التاريخ الإقتصادي والإجتماعي والديمغرافي...
  - مراعاة المستوى الذهني للمتعلمين في اختيار المواضيع ومضامينها وتوزعها على مختلف الحلقات.

- حول التقييم
  - إعتماد أسس تقييم جديدة ترتكز على مجالات كفايات واضحة ومحددة لكل مرحلة من مراحل التعليم:
    - في الحلقتين الأولى والثانية يمكن اعتماد مجالات الكفايات الآتية في

التقييم: تعيين الأحداث زمنياً **Se repérer dans le temps**، استعمال مستندات، استعمال معارف ومفاهيم تاريخية.

- أما في الحلقة الثالثة والمرحلة الثانوية فيمكن اعتماد المجالات الآتية في التقييم: تعيين الأحداث زمنياً واستعمال معارف ومفاهيم تاريخية ، استعمال مستندات، كتابة نص تاريخي.

- حول الكتاب المدرسي
  - تعديل الكتاب المدرسي لناحية التأليف والتحرير الفني والتصميم (اعداد الخرائط التاريخية والرسوم البيانية والجداول الاحصائية والصور الفوتوغرافية والرسوم التوضيحية وتأمين الوثائق التاريخية الحيّة...)

- حول تمهين المعلمين
  - اسناد تعليم المادة الى متخصصين.
  - اجراء ورش عمل مستمرة للمعلمين للاطلاع على آخر المستجدات في تعليم المادة (استخدام تكنولوجيا التعليم، التعرف على طرائق التعلم الناشط و كيفية اعداد المناهج وبنيتها وأسس وضعها...) .
  - السعي الى تأسيس مجموعات تعلّم مهنية بهدف تعزيز التفاعل والعمل التعاوني وتبادل الخبرات والموارد التعليمية بين معلمي المادة.
  - تجهيز المؤسسات التربوية لاسيما العائدة للقطاع الرسمي منها، بالوسائل التكنولوجية.

- توعية المجتمع على اهمية مادة التاريخ ودورها الهام في بناء الذاكرة الوطنية وفي فهم الحاضر واستشراف المستقبل.

مراجع مفيدة ذات صلة

- تعلم مادة التاريخ وتعليمها: دروس من لبنان وللبنان، اعمال المؤتمر التربوي الثالث للعلوم التربوبة، ٢٥-٢٦ آذار/مارس ٢٠١١، الكتاب السنوي السابع.
- كتابة تاريخ لبنان، الى اين؟، منشورات جمعية متخرجي المقاصد الإسلامية، لا تاريخ.
- وهبه، نخله، أحفاد بلا جدود، بعض قضايا كتابة التاريخ مع ملحق: الإطار المفهومي للتعليم الأساسي، بيروت، ٢٠٠٣.
- الفتلاوي، سهيله، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٤.

- العروي، عبدالله، مفهوم التاريخ، الجزء الثاني، المفاهيم والأصول، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٧.
- العروي، عبدالله، مفهوم التاريخ، الألفاظ والمذاهب، المفاهيم والأصول، المركز الثقافي العربي للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الخامسة، ٢٠٠٥.
- HASSANI-IDRISSI, Mostafa, Pensée historienne et apprentissage de l'histoire, L'Harmattan, 2005.
- DALONGEVILLE,Alain : Enseigner l'histoire à l'école, Paris, Hachette Éducation, 1995.
- □ BONNET Laurent, Comment enseigner l’histoire et la géographie au cycle 3, Paris, Hachette éducation, 2009
- □ DALONGEVILLE Alain, Situations problèmes pour enseigner l’histoire au cycle 3, Paris, Hachette éducation, 2007
- MONIOT, Henri, Didactique de l'histoire, Paris, Nathan,1993