



مؤسسة فيصل الحسيني
Faisal Husseini Foundation



دليل البحث التاريخي لمعلمي ومعلمات المدارس

إعداد: وليد عطالته وأزهار الحمارة

ضمن مشروع مؤسسة فيصل الحسيني
«التطوير الشامل في 15 مدرسة في القدس»

بتمويل من الاتحاد الأوروبي وبمساهمة من بنك فلسطين

إنتاج مؤسسة فيصل الحسيني
2020



دليل البحث التاريخي لمعلمي ومعلمات المدارس

مؤلفا الكتاب: وليد عطا الله
أزهار حمامرة
إنتاج: جمعية فيصل الحسيني الخيرية المعروفة بـ «مؤسسة فيصل الحسيني»
ضمن برنامج التطوير الشامل في 15 مدرسة في القدس 2017-2020
بتمويل من: الاتحاد الأوروبي
ومساهمة من: بنك فلسطين

حقوق الطبع محفوظة لمؤسسة فيصل الحسيني



حزيران 2020 ، القدس / فلسطين

التوزيع: جمعية فيصل الحسيني الخيرية
هاتف: + 970 2 232686 فاكس: + 970 2 2345521
بريد الكتروني: info@fhfpal.org صفحة الكترونية: www.fhfpal.org

جميع الحقوق محفوظة، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة معلومة أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من جمعية فيصل الحسيني الخيرية - مؤسسة فيصل الحسيني.

شكر وتقدير

الشكر الجزيل مقدم لكل المعلمين والمعلمات والمعلمين في القدس الذين ساهموا خلال النقاشات والتدريبات مع طلبتهم في تطوير هذا الدليل.

فهرس المحتويات

04	1. المقدمة
06	2. لماذا الدليل؟
09	3. تعليم وتعلم مادة التاريخ
09	1.3 مستوى المعرفة
10	1.1.3 المعرفة بعلم التاريخ
13	2.1.3 المعرفة بالقضايا التاريخية المطروحة في الكتاب المدرسي
15	2.3 مستوى المهارات
24	4. أنواع البحث التاريخي
24	1.4 البحث الإثرائى
26	2.4 البحث التاريخي الشفوي
30	3.4 بحث مقارنة نصوص وتقييمها
32	قائمة المراجع



1. المقدمة

إن الاستثمار في البحث العلمي يُساهم في تطور الشعوب وتقدمها. يتحدث الأكاديميون والمتقنون باستمرار عن أهمية البحث العلمي والتفكير النقدي من أجل تقدم عملية التعليم والتعلم في مدارسنا وجامعاتنا، بل إنهم يعلموننا خطوات البحث العلمي، لكن المشكلة تكمن في المنهجية المتبعة وأساليب التعليم. والمشكلة تذهب أبعد من ذلك، فهي مرتبطة بالبنى السياسية والاجتماعية التقليدية القائمة في مجتمعنا، التي يتم تعزيزها من خلال سياسات تُطبق على أرض الواقع.

هذا الدليل المقترح يقدم رؤية حول البحث التاريخي، مبنية على تجربة عملية، مدتها ثلاث سنوات، ضمن برنامج مؤسسة فيصل الحسيني «التطوير الشامل في 15 مدرسة في القدس»^{1*}، اعتمدت على مناقشة وتدريب مجموعة من المعلمين والمعلمات على أسس من المعرفة والمهارات تعزز من ثقافة التساؤل والتفكير النقدي في مادة التاريخ. لقد تم تطبيق هذه الأسس في الصف يومياً من خلال عملية التعليم والتعلم لكل درس من دروس التاريخ**.

إن معرفة المعلمة والمعلم بمهية علم التاريخ، والكتابة التاريخية، والموضوعية والحقيقة في الروايات التاريخية والجدل الدائر حولها في الأدبيات النظرية حول العالم؛ تعتبر ضرورة ملحة تساعد في تطوير أدواتنا التعليمية التعلمية داخل الصف. كما أن البحث عن مهارات وأساليب تُطبق داخل الصف من خلال مناقشة الروايات المختلفة لكل حدث تاريخي، والفصل بين المعلومة والرواية التاريخية؛ يعتبر من الأساسيات من أجل تطوير

1 * المدارس التي تم تنفيذ التدريب الذي يطرحه هذا الدليل هي: مدرسة بنات الروضة الحديثة، ومدرسة الأميرة بسمة الدامجة الثانوية، ومدرسة مار متري، ومدرسة بنات عثمان بن عفان، ومدرسة بنات أبو بكر الصديق، ومدرسة الحصاد، ومدرسة الشابات الشاملة الثانوية، ومدرسة نور القدس.

** وليد عطا الله: مستشار البحث التاريخي، قام بتدريب معلمي ومعلمات التاريخ لمدة ثلاث سنوات مع زيارات مستمرة للمدارس للإشراف على تدريب الطلبة على البحث التاريخي.

أزهار الحماصرة: شاركت في السنة الثالثة من المشروع بهدف تزويد البرنامج بمقالات وكتب حول قضايا تاريخية مختارة للمناقشة مع المعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى نصوص تاريخية لتدريب الطلبة عليها.

تعليم وتعلم التاريخ والخروج به من إطار التخزين البنكي والحفظ إلى إطار التفكير النقدي. إن الأساليب المقترحة في تعليم وتعلم التاريخ هي التي تؤدي إلى تطوير مهارات البحث التاريخي عند الطلبة.

هذا الدليل يقترح أسلوباً في التعليم والتعلم نعتقد أنه سيساعد في تطوير إمكانيات الطلبة على التفكير النقدي بشكل عام، ما يرفع من إمكانياتهم في مناقشة وفهم الأحداث التاريخية، ولاحقاً كتابة أبحاث تاريخية.

تم تقسيم الدليل إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول يُناقش الأسباب وراء كتابة هذا الدليل. أما القسم الثاني، فيعالج مقترحنا في تعليم وتعلم التاريخ من خلال تدريب الطلبة على المستويين المعرفي والمهاراتي. والقسم الثالث يُقدم ثلاثة مقترحات من البحث التاريخي وهم: البحث الإثرائي، والبحث الشفوي، والبحث النقدي، التي من الممكن أن يتدرب طلابنا في المدارس عليها، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف أعمارهم ومستوياتهم.

أخيراً، هذا الدليل الموجه إلى المعلمات والمعلمين في المدارس ما هو إلا اقتراح نأمل أن يتم تطويره من قبلهم بناءً على تجربتهم الخاصة وخبرتهم في التعليم.



2. لماذا الدليل؟

نعتقد أن معظم مدارسنا لا تؤهل الطلبة للقيام ببحث علمي في مادة التاريخ، ولا يعود ذلك إلى عدم معرفة المعلمات والمعلمين بخطوات البحث العلمي، فهي متوفرة في عشرات المراجع، لكن السبب يعود إلى منهجية التعليم والتعلم المتبعة في المدارس، إضافة إلى الإشكاليات الموجودة في نص الكتب المدرسية نفسه، حيث تفتقر إلى التدريب على مهارات البحث العلمي. ومن أجل أن نكون مُنصفين، فمنظومة التعليم المدرسي بالمجمل تُعاني من ضعف في مجالات البحث العلمي أيّاً كانت المواد التدريسية، ولا يقتصر الأمر على مادة التاريخ، لكن هي ما نُعنى به في هذا الدليل. وتظهر هذه الإشكاليات عند تكليف الطلبة بالبحث في قضية مذكورة في الدرس، حيث تقتصر مهمة الطلبة البحثية في إحضار مواد عن الموضوع من المواقع الإلكترونية أو من كتب تتناول تاريخ الحدث، فتكون المادة منقولة نقلاً حرفياً عن هذه المراجع دون توثيق. بالتالي، يمارس الطلبة السرقة العلمية دون معرفتهم بالخطأ الجسيم الذي ارتكبوه. هذه الظاهرة الموجودة في المدارس، والتي تنتقل إلى الجامعات، لها أسبابها العميقة في العملية التعليمية التعلمية برمتها، التي لا تطور طالباً باحثاً يعتمد على المعرفة العلمية والسؤال البحثي. ومن الممكن أن نُحيل الإشكالية إلى مجموعة من الأسباب، نختصرها بالتالية:

السبب الأول يعود إلى الكتاب المدرسي في مقررات التاريخ، حيث يعتمد على تقديم رواية تاريخية واحدة، وهذا بدوره يُغيب عند الطلبة فهماً هاماً، وهو أن هناك روايات تاريخية متعددة لذات الحدث التاريخي، ويني اعتقاداً أن التاريخ علم يقينيات غير قابل للشك. بالتالي، يُقصي الطلبة عن التفكير بالقضايا التي يدرسونها، كونها قابلة للنقاش وطرح الأسئلة، ويتعاملون معها باعتبارها مجموعة من الحقائق التاريخية. ونحن هنا لا نناقش نوعية الرواية المطروحة، بقدر ما يهمنا بهذا المستوى غياب الفهم عند الطلبة عن تنوع الروايات التاريخية والتعاطي مع النص التاريخي المدرسي كونه الحقيقة الوحيدة ومرجعية لا ريب فيها. وإذا انتقلنا للمستوى الثاني، وهو التساؤل عن ماهية الرواية التاريخية المقدمة، فهذا يجعل من الإشكالية أكثر تركيبياً، حيث تنتقل إلى مستوى خطاب رسمي يُقدم رواية تاريخية تتبنى رؤيته ويتم التعاطي معها بمنطق الحقيقة التاريخية المطلقة،

وهذا بدوره يختزل وظيفة تعليم التاريخ بنقل وتكريس الرواية الرسمية والمحافظة على استمراريتها بتوريثها للطلبة.

السبب الثاني يكمن بالعقل المطلق لدى كثير من المعلمات والمعلمين في التعاطي مع الكتاب المدرسي، كونه المرجعية الوحيدة، وأن المقررات المدرسية عبارة عن معلومات مطلقة. وتبدو مهمة التعليم بهذا الإطار مقتصرة على امتلاك المعلمة والمعلم مهارات متميزة في نقل المعلومات من الكتاب إلى الطلبة. منطق التبعية المطلقة للكتاب المدرسي واقتزانه بأحادية الرواية التاريخية التي يقدمها مقرر التاريخ، يجعل من احتمالية إجراء نقاش صفي يطرح الأسئلة المعرفية الهامة حول الرواية التاريخية مثل: لماذا كتبت بهذه الصورة؟ وهل توجد باعتقادكم روايات تاريخية أخرى تتناول نفس القضية؟ ولماذا تم اختيار هذه الرواية؟ ومن أين اكتسبت القوة لتكون الرواية الوحيدة في منهاجكم الدراسي؟؛ احتمالية ضئيلة جداً، ويجعل النقاش متمحوراً حول النواحي المعلوماتية بطرح أسئلة إجاباتها واضحة بالنص ولا تحفز مهارات التفكير. ونضيف أن منطق العقل المطلق يعمل على تحجيم الكتاب المدرسي أحياناً، ويحدث ذلك كون فكرة الإطلاق تذهب دائماً إلى اليقين وتغييب الشك ومحاولة إيجاز الرواية التاريخية المطروحة بالكتاب بمجموعة من المعلومات المنقطة المجردة، ما ينهي أي احتمالية لتحليل النص، كوننا نصح تعامل مع سلسلة من المعلومات. وحتى نكون مُنصفين، فمقررات التاريخ، وإن احتوت على رواية تاريخية واحدة، إلا أنها في كل درس تطرح مجموعة من الأسئلة تحت عنوان «نقاش»، وهي أسئلة تطور قدرات الطلبة على النقاش والتحليل، لكن يختزل الموضوع بإجابة واحدة محددة فقط، أي بالصواب والخطأ، الذي يعود إلى فكرة الحقيقة المطلقة غير القابلة للشك. هنا، إن تغيير هذا الأسلوب في التعليم مرهون بالدرجة الأولى بالمعلم/ة وهو ما نفتقده في معظم الأحيان.

السبب الثالث مرتبط بطريقة التقييم المعتمدة في التربية، التي تخضع لمعايير عامة في تقسيم العلامات التي تعطي غالبيتها للاختبارات الصفية، بحيث تكون غالبيتها تستهدف مقدرة الطلبة على حفظ واسترجاع المعلومات دون النقاش والتحليل. ونعتقد أن هذه المعايير المفروضة تتحكم نسبياً بحرية المعلمات والمعلمين. فوسائل التقييم هذه تقلل من أهمية الأنشطة والتمارين الصفية التي تناقش النصوص التاريخية المطروحة، كون هذه

التمارين والأنشطة، باعتقاد الطلبة، لا تتعلق بطرق التقييم الختامي، وكون الدرجة التي يحصلون عليها هي ما يهمهم، لذا، تكون هذه الوسائل بمثابة فضاء بعيد عن إمكانية تحصيل درجات مرتفعة باختبارات تقيس الحفظ، بالتالي، فاهتمام الطلبة وتفاعلهم معها سيكون ضعيفاً. في هذه الجزئية، يظهر التناقض بين الرسالة التي تبناها المنظومة التربوية، حيث يتمثل هدفها الأساسي ببناء جيل يتمتع بمهارات التفكير النقدي وقادر على الابتكار في كافة مجالات الحياة، ومن أهمها المعرفة والتحليل، وفي نفس الوقت، تتبنى آلية تعليم قائمة على تقديم رواية تاريخية واحدة للطلبة وتقييمهم بناءً على مقدرتهم على حفظها وتخزينها. في ظل ذلك كله، كيف لهذه المنهجية أن تطور مهارات النقد والتحليل عند الطلبة، إذا كان أسلوب التقييم بعيداً كل البعد عن الهدف المرجو؟!

السبب الرابع متمثل بمنطق التراتبية في المواد التعليمية، الذي يضع مادة التاريخ بمرتبة متدنية مقارنة بغيرها من المواد، مثل اللغات والرياضيات والعلوم. هذه النظرة الدونية متواجدة في المدرسة كما في البيت، من الحديث البسيط داخل الأسرة، إذ يتم وصفها منذ البداية باعتبارها مادة قائمة على البصم، ولا تحتاج إلى وقت ومجهود كغيرها من المواد الأخرى. وهذا التهميش نشهده في المدرسة بالتعاطي مع مادة التاريخ كونها على الهامش، ولا يتم التركيز عليها بالأنشطة الدراسية، حتى عند وضع خطط علاجية لتطوير الطلبة. وتتفاقم الإشكالية عندما يكون التهميش ممارساً من قبل معلمات ومعلمي مادة التاريخ أنفسهم، ما يقلل من احتمالية تعلم مهارات البحث التاريخي، ولا تطور مهارات التفكير والنقد، بل يقلل من دور التاريخ كمادة تشغل على الهوية الوطنية للطلبة وتعزيز انتمائهم لوطنهم، فتحجيم المادة التي تستهدف التوجهات الوطنية للطلبة يساهم بتجريدتها من أهم وظائفها.

هذه الأسباب التي تناولناها بتشخيصها لواقع تعليم مادة التاريخ في غالبية المدارس، تبرهن الاحتياج لهذا الدليل، فالافتراض الذي ننطلق منه بالأساس أن وظيفة المؤسسات التعليمية كلها بالأساس، سواء المدرسة أو الجامعة، تطوير مهارات البحث العلمي لدى الطلبة. ومنهجية التعليم المعتمدة في تقديم المعرفة التاريخية وتقييمها لا تُنمّي مهارات التحليل والنقد، ولا تطور طرق البحث عن المعرفة التاريخية، وهذه هي المتطلبات الأساسية لإعداد بحث علمي تاريخي.

3. تعليم وتعلم مادة التاريخ

هذا الشق من الدليل يقدم رؤيتنا في منهجية تعليم وتعلم مادة التاريخ، وهي مبنية على تجربتنا في التعليم المدرسي والجامعي، حيث نحاول إيجاز المدخلات التي يحتاجها الطلبة ليتمكنوا من إعداد بحث علمي في مادة التاريخ، وهي نقاشات معرفية ومهارات ننصح بالعمل بها في كل حصة تاريخ، ويبدو للوهلة الأولى أنها ليست تدريباً للبحث العلمي التاريخي، لكنها في النهاية تؤدي إلى تطوير مهارات عند الطلبة ضرورية للبحث العلمي. كما أنها ضرورية لفهم أي حدث أو ظاهرة تاريخية. ويمكن الانتفاع بهذه المقترحات لكل الصفوف، لكن اهتمامنا في هذا الدليل بالصفوف من السابع حتى الحادي عشر. وبالتأكيد، يختلف الأخذ بهذه المقترحات من صف إلى آخر، فالمهارات التي ندرّب عليها طلبة الصف السابع لا يمكن أن تكون نفسها للصف العاشر، فطلبة صف عاشر بدأ تأهيلهم بحثياً منذ الصف السابع لا يتساوون مع طلبة لم يسبق لهم التدرّب على أي من مهارات البحث التاريخي. هنا يستطيع المعلمون والمعلمات تقييم مستوى طلبتهم، وبالتالي اختيار مستوى التدريب المطلوب. وتعتمد رؤيتنا في التعليم والتعلم على مدخلات بالمستوى المعرفي وأخرى على مستوى المهارات.

1.3. مستوى المعرفة

يستهدف المستوى الأول المعرفة، سواء بعلم التاريخ أو بالموضوعات التاريخية المطروحة في المقررات المدرسية. أما المعرفة بعلم التاريخ، فتتطلب طرح التساؤل عن ماهية علم التاريخ وتطوره والكتابة التاريخية وتطورها، وكذلك الموضوعية التاريخية، وغيرها من القضايا النظرية المتصلة بعلم التاريخ. أما الجزئية الثانية، فتتناول أهمية معرفة المعلمين والمعلمين بالقضايا التاريخية المطروحة في الكتاب وكيفية معالجة المقرر كرواية تاريخية ضمن روايات أخرى.

إن العلاقة بين هذين الجزئين من المعرفة تشكل منهجية تعليم وتعلم مستمرة بين المعلمين والمعلمين وطلبتهم حتى نستطيع تحقيق درجة معقولة من المعرفة بعلم

التاريخ لدى الطلبة، وكذلك القضايا المطروحة في مادة التاريخ، التي من الصعب أن يكتسبوا مهارات البحث التاريخي من دونها. ونقصد هنا أن يكون الطلبة في المرحلة الدراسية الثانوية على وعي بأن هناك نقاشاً فكرياً حول اختلاف الروايات التاريخية.

1.1.3. المعرفة بعلم التاريخ

1. تعريف علم التاريخ

نكاد نجزم أننا لو قمنا بطرح سؤال: ما هو التاريخ؟ على الطلبة، فإن الغالبية إما سيلوذون بالصمت أو ستتراوح الإجابات بتعريفه أنه ما حدث بالماضي أو الماضي نفسه، وقلّة من الإجابات التي ستُحيلنا إلى التاريخ كعلم يشتغل بالكتابة عن الماضي. إن نقاش هذا السؤال مع الطلبة أساسي، فسؤال ما هو التاريخ شغل بال عدد من المؤرخين والفلاسفة، بالتالي، ظهرت وجهات نظر عديدة أثناء الإجابة عن هذا السؤال. في هذا الدليل، لا نسعى إلى خلق سجال فلسفي حول تعريفات علم التاريخ، لكننا نطرح بعضاً من هذه التعريفات الممكنة نقاشها مع الطلبة.

1. **ولاس مارتن:** التاريخ سلسلة لنقل الحدث من حيز الفعل إلى حيز التاريخ والمعرفة. يُحيلنا إلى وقائع الماضي والمعرفة التي تشكلت حوله. (مارتن، 1998)
2. **مونتسكيو:** التاريخ دراسة القوانين التي تحكم حركة التاريخ وتسبب نهوض وفناء الدول. فالتاريخ هو أحداث لا يسيرها القدر والحظ وحدهما، بل هناك أسباب مادية ومعنوية تسيّر التاريخ. (النجار، 2011)
3. **ابن خلدون:** فن التاريخ الذي تتداوله الأمم والأجيال.. هو في ظاهره لا يزيد على أخبار الأيام والدول والسوابق من القرون الأولى، وفي باطنه نظر وتحقيق وتعليل للكائنات ومبادئها، دقيق، علم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق. (ابن خلدون، 2016)
4. **رانكه:** التاريخ معرفة الأحداث الماضية كما هي، تحديداً مع وجود الوثائق والنصوص القديمة، لأنها تعتبر من أصدق الدلائل التي تبرهن وتثبت دراسة تلك الفترة، وكل فكرة أو فعل لا يخلف أثراً مباشراً أو غير مباشر هو أمر ضاع على التاريخ، كأمر لم يكن البتة. (النجار، 2011)

هذه مجموعة من التعريفات تناولت علم التاريخ، وحسب رؤيتنا، فهي مطروحة بطريقة من الممكن نقاشها مع الطلبة، ومن الممكن أيضاً توجيه عدد كبير من الأسئلة حول كل تعريف، وهذا يؤدي إلى زيادة معرفة الطلبة بعلم التاريخ. فلنأخذ مثلاً على ذلك تعريف رانكه للتاريخ، من الممكن هنا طرح الأسئلة التالية:

1. ماذا قصد رانكه عندما قال إن التاريخ هو معرفة الأحداث الماضية كما هي؟
2. هل نستطيع معرفة التاريخ كما حدث تماماً؟
3. كيف يمكن تحقيق ذلك؟
4. هل يمكن الاعتماد على الوثيقة في كتابة التاريخ؟ من كتب الوثيقة؟

هذه الأسئلة تُنمي مهارات التفكير النقدي التاريخي عند الطلبة وتولد تساؤلات عديدة من قِبلهم حول العلاقة بين الوثيقة وعلم التاريخ على سبيل المثال، التي ستدفعنا باتجاه التساؤل: ما الذي يتم توثيقه من التاريخ؟ وما هي الحقيقة التاريخية؟

2. الحقيقة التاريخية والموضوعية

كما أشرنا سابقاً، هناك نقاش بين المؤرخين حول الروايات التاريخية، وهذا نابح من كون الكتابة التاريخية تتجاوز عملية نقل الأحداث وتدوينها، فالتفسير والتحليل يدخلان في الكتابة التاريخية. في هذا السياق، يطراً سؤال: هل هناك حقيقة تاريخية؟ وهل التدوين التاريخي في مستواه الأول هو وصف للحدث بأكثر من عين، ما ينتج توصيفات عديدة لذات الحدث؟ هذه التوصيفات الأولية هي أقرب للأرشيف، يتم توظيفها في الكتابة التاريخية لاحقاً. هذه القضايا، باعتقادنا، من الضروري نقاشها مع الطلبة حتى تصب في خدمة الهدف الأساسي، أي إدراك الطلبة للنقاش العلمي حول الروايات التاريخية. وهذا ضمناً يطور مهاراتهم البحثية. وفيما يلي، نطرح فترتين تناقشان الحقيقة والموضوعية التاريخية التي من الممكن نقاشها مع الطلبة.

«إن تفحصنا علاقة المؤرخ بحقائق التاريخ يصل بنا إلى حالة غير مستقرة، فنحن هنا مُر بين نارين، نار النظرية التي تقول إن التاريخ هو تجميع الحقائق وتنادي بسيادة الحقائق على التفسير، ونار نظرية مماثلة ترى أن التاريخ نتاج ذاتي للمؤرخ، الذي يُسخر حقائق التاريخ ويفهمها فهماً كاملاً

من خلال عملية التفسير. إن حقائق التاريخ لا تصل إلينا بصورة بحتة. إنها تنعكس من خلال ذهن المدون». (كار، 6891)

«إن ما تنقله القصص والتواريخ ليس الواقع الفيزيائي بحد ذاته، بل النشاط الإنساني، بما في ذلك النشاطات التي تُضفي المعنى على الأحداث الفيزيائية... إن الاهتمامات الإنسانية وإسقاطاتها، إضافة إلى الأفعال والأفكار والانفعالات التي تتضافر معها هي التي تؤسس الواقع الذي تصفه القصص والتواريخ».

(بوقاق، 6002)

هاتان الفقرتان يمكن أن تكونا جزءاً من درس في بداية الفصل كما أسلفنا، لكن تفعيلهما قائم في كل حصة تاريخ. ويمكن نقاش هذه النصوص في كل الصفوف التي نُعنى بها من السابع إلى الحادي عشر، والاستفاضة في طرح نصوص أخرى تتناول النقاش حول الحقيقة التاريخية. من الممكن تكليف الطلبة بالقراءة واستخراج الأفكار الرئيسية من النص ومناقشة استنتاجاتهم ورأيهم فيها. ويمكن الاستنتاج مثلاً أن هناك أكثر من تعريف للتاريخ وأكثر من وجهة نظر فيما يتعلق بالحقيقة التاريخية، فالبعض يعتقد أن هناك حقيقة تاريخية ركيزتها المعلومة، وآخرون يعتقدون أنه لا توجد حقيقة تاريخية، وإنما تمر المعلومات عبر شخصية المدون الذي يسجلها كما تفاعل هو معها.

مثال: تكليف الطلبة بالتأريخ ليوم دراسي في صفهم، بحيث يكتبون ورقة تصف ما حدث في هذا اليوم، والخطوات التي نقترحها لتطبيق هذا المثال:

1. جميع الطلبة يعيشون اليوم ويشاركون في صناعة الأحداث التي ستصبح من الماضي.
2. مرحلة التذكر التي يحتاجونها للكتابة، بحيث يحاولون استذكار كافة تفاصيل اليوم بهدف تدوينها. وهنا، من الصعوبة أن يكون أي من الطلبة أمّ بكل أحداث اليوم، وحتى التي شاهدها، فليس من الضروري أن يتذكرها.
3. بعد عملية التذكر، تحضر الكتابة، فتذكر الحدث لا يعني تدوينه بالضرورة، وهذا يحدث عن قصد وغير قصد. وهذا هو عامل الانتقائية، إذ يتم التثبيت بأجزاء محددة من الذاكرة وإهمال بعضها، وهذا مرتبط بموقع الراوي، أي الطلبة.

4. بعد الكتابة، تتم عملية نقاش الروايات التاريخية التي كتبوها عن ذات اليوم، ومن المؤكد أنه ستظهر لدينا روايات تاريخية متعددة عن يومهم الصفي هذا. هنا نطرح سؤال الحقيقة التاريخية على الطلبة: فما الذي حدث بالحقيقة؟ هل يمكن الوصول إلى مجريات هذا اليوم بشكل دقيق؟ لماذا اختلفت رواياتكم التاريخية بالرغم من أنكم ترون نفس الواقع؟
5. بعد ذلك، نقترح على المعلمات والمعلمين نقاش أهمية الاطلاع على أكثر من رواية تاريخية لذات الحدث مع الطلبة. فإذا كانت تفاصيل يوم صفي أنتجت روايات تاريخية متعددة ومختلفة، فكيف تتم دراسة أحداث مفصلية في التاريخ من خلال رواية تاريخية واحدة؟!

إن نقاش هذه القضايا في حصة التاريخ هام للغاية، ويطور مهارات الطلبة النقدية، حتى أنه يساهم في تطوير نظرتهم للمعرفة التاريخية وإخضاعها للفحص والمراجعة الذهنية في كل مرة يتعاطون فيها مع معرفة جديدة. وهذا يقلل من تقبلهم لعلم التاريخ على أنه يقينيات ومسلمات، بل هو نقاش معرفي تاريخي بين الروايات التاريخية. وهذا المنطق شبه غائب بتعليم التاريخ في المدارس، حيث يعتمد على الرواية التاريخية الواحدة ويختزل تعليم التاريخ بالجانب المعلوماتي فقط.

2.1.3. المعرفة بالقضايا التاريخية المطروحة في الكتاب المدرسي

هذا القسم يناقش ضرورة معرفة المعلمات والمعلمين بشكل موسع عن القضايا التاريخية المطروحة في الكتاب المدرسي. نحن هنا لسنا بصدد مناقشة الإشكاليات الموجودة في النصوص التاريخية بالمدرسة، لكن مما لا شك فيه أنها تقدم رواية تاريخية واحدة، وهذا، كما أسلفنا، لا يتلاءم مع الرؤية التي قدمناها عن ماهية علم التاريخ، كونه سجلاً حول الروايات التاريخية، وهي ما نهدف أن يتعلمها الطلبة. كل درس من دروس الكتاب المدرسي يتكون من خمس صفحات، فالكتاب المدرسي يفرّد 5 صفحات للدرس، بما يحتويه من صور وخرائط في مواضيع مؤلف حولها أدب تاريخي ضخّم. هذه ليست دعوة إلى عملاقة الكتاب المدرسي، بل ما ندعو إليه أن تكون معرفة المعلمات والمعلمين كبيرة من أجل تدارك الإشكاليات الموجودة في المقرر.

ونطرح فيما يلي مثلاً يستعرض ضرورة معرفة المعلم/ة في المواضيع المطروحة بالمقرر:

مثال: درس «القوى المسيطرة على الوطن العربي قبيل الحكم العثماني» (الصف الثامن، ص58-63)، حيث تم إيجاز كل من الدولة الصفوية والمملوكية والبرتغال في فقرة صغيرة، وبصيغة ما قبل الدولة العثمانية، لا كونها كيانات سياسية سبقت وتزامنت مع الدولة العثمانية، رغم أهميتها ودورها الكبير في تاريخ المنطقة، وهنا يُطرح السؤال: ما الهدف من هذا الإلغاء؟ وهناك أمثلة كثيرة عن حقب تاريخية تم تهميشها في المقررات. في هذا السياق، تبرز أهمية معرفة المعلمات والمعلمين لمعالجة هذه الإشكالية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

1. تزويد الطلبة بمعرفة عامة عن تاريخ الدولة الصفوية والمملوكية وظروف نشأة كل منهما، بهدف تحفيزهم على طرح الأسئلة وزيادة رغبتهم بالبحث التاريخي حولهما. ومن الممكن تكليف الطلبة بكتابة تقارير إثرائية عنهما ومناقشتها معهم في الحصة المقبلة.
2. طرح سؤال ضروري باعتقادنا، وهو: لماذا تم وصف الوجود الصفوي والمملوكي بالحكم، بينما اعتبر الوجود البرتغالي في مسقط احتلالاً؟ ما هو تعريف الاحتلال بهذه الحالة؟ هل اختلاف العرق أم اللغة أم الدين؟ هل هذه هي المعايير التي تجعل من دولة ما محتلة وأخرى لا؟ أم أن فكرة السيطرة وإخضاع وجود بشري وحيز جغرافي لسلطة سياسية أخرى هو الاحتلال، وهذا عادةً يكون لأهداف سياسية اقتصادية بحتة؟
3. كما أن هناك أسئلة يمكن طرحها، وهي تخدم جانب المعرفة بعلم التاريخ، متمثلة بـ: لماذا يتم تهميش حقب تاريخية وعرضها ببضعة أسطر، في حين تحضر الدولة العثمانية بوحدة دراسية كاملة؟ ما الذي جعل من هذه الحقبة أهم من غيرها حسب رؤية الكتاب المدرسي؟

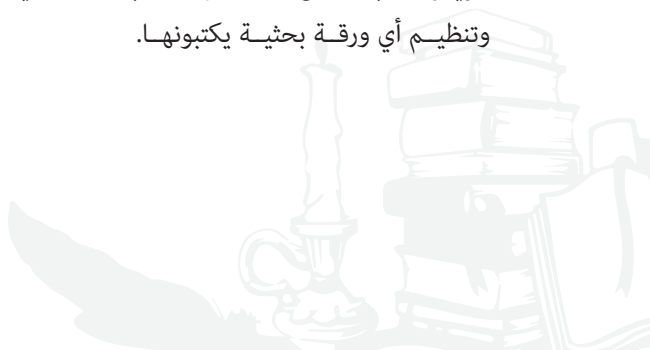
كل هذه التساؤلات من الصعب أن تتم بصورة متعمقة وفعالة إذا كانت معرفة المعلمات والمعلمين محدودة وتعتمد على الكتاب المقرر فقط، فمحدودية المعرفة عند المعلمات والمعلمين تُحجم النقاش الصفوي وتهمش أسئلة الطلبة، ما يُبقي النقاش في مستوى ضعيف

قائم على تكرار المعلومات المتوافرة في الكتاب رغم توافر الوقت. إن أربع حصص لكل درس يمكن استثمارها لنقاش يثري المواضيع المطروحة، ويعالج جوانب كثيرة غير متوافرة في النص.

2.3. مستوى المهارات

يطرح هذا القسم المهارات التي نعتقد أن تدريب المعلمين والمعلمات للطلبة عليها واعتمادها بصورة متكررة في كل حصة يساهم في تطوير قدراتهم على البحث العلمي التاريخي. البداية تكون بقراءة النصوص التاريخية وتلخيصها ونقاشها وتحليلها، ومن ثم تقييمها. هذه المهارات لا يكتسبها الطلبة إلا إذا اعتمدت كمنهجية تعليم وتعلم، ومقتزنة بفهم الطلبة للمفاهيم الأساسية لعلم التاريخ، وتكمن أهمية هذه المهارات في:

1. أنها تطور قدرات الطلبة في قراءة النصوص وتلخيصها، والمقدرة على استخراج الأفكار الرئيسية منها.
2. أنها تساعد الطلبة على الانتفاع الجيد من المراجع في حال قيامهم ببحث علمي، حيث يتجاوزون مرحلة كون النص يقدم مجموعة من المعلومات إلى مستوى استخراج فكرة أساسية تم توظيف المعلومات لخدمتها.
3. نقاش النصوص التاريخية وتحليلها يُنمي تفكير الطلبة بطرح أسئلة نقدية تناقش أسباب كتابة النصوص بالصورة التي هي عليها.
4. تدريب الطلبة على مقارنة النصوص التاريخية وتقييمها يكون بمثابة التطبيق العملي للنقاش الدائم حول علم التاريخ والحقيقة التاريخية، بالتالي، يساهم في تحقيق الهدف الأساس بتعليم الطلبة أن هناك روايات تاريخية لذات الحدث أو الظاهرة التاريخية، وأن هناك متغيرات عديدة تُنتج هذا الاختلاف، إضافة إلى اختلاف المرجعية الفكرية للمؤرخ وعلاقته بالحدث قيد التأريخ.
5. تمرين الطلبة على هذه المهارات بالتسلسل يُطور مقدرتهم على صياغة أفكارهم وتنظيم أي ورقة بحثية يكتبونها.



نقدم هنا تسلسلاً للمهارات يعكس رؤيتنا، ويبقي الخيار مفتوحاً أمام المعلمات والمعلمين في آلية تطبيقها والترتيب المعتمد، لكن دون أدنى شك، فإن القراءة هي المهارة الأولى والأساسية.

1. القراءة والتلخيص

المقصود بالقراءة مقدرة الطلبة على فهم النصوص التاريخية واستنتاج الأفكار الرئيسية وتلخيصها بلغتهم الخاصة. وهذا يعتمد على تباين القدرات اللغوية والخلفيات الفكرية والثقافية للطلبة. لكن هذا الاختلاف لا يُلغي أن هناك حدّاً أدنى من الاتفاق على ما هي الفكرة الأساسية التي يقدمها النص. وفي نفس الوقت، لا ندعي أن هناك معنى أو حد للنص. لكن في هذا المستوى الأول من القراءة، نسعى إلى تطوير قدرة الطلبة على التمييز بين الفكرة الأساسية والتفاصيل، وكيف تكون الأخيرة لخدمة الأولى لا العكس. والتمارين على القراءة الجيدة يكون أثناء كل درس تاريخ، سواء بتكليف الطلبة بالقراءة المسبقة واستخلاص الأفكار الرئيسية أو القراءة أثناء الحصة. إن اعتماد هذا التمرين كمنهجية مستمرة في تعليم التاريخ يساهم في:

1. زيادة مقدرة الطلبة على فهم النصوص، وبالتالي نقاشها وتحليلها.
2. تحسين قدراتهم الكتابية من خلال التلخيص الذي يمكنهم من بلورة أفكارهم.

إن مهارة القراءة تتطور بنوعية الأسئلة المطروحة على النصوص من قبل المعلمات والمعلمين، فكلما كانت الأسئلة تستدعي التفكير والتحليل والاستنتاج، تمكن الطلبة من تطوير مهاراتهم البحثية. وهذه الإشكالية لاحظناها في الأسئلة المطروحة، فالأسئلة التي تركز على استخراج المعلومات تُعيق تعلم مهارة القراءة الجيدة، بالتالي، لا تساهم في تنمية مهارات البحث التاريخي، حيث تختزل مهمة التعليم بتجزئة النص بصورة تساعد على حفظ المعلومات واستذكارها لاحقاً في الاختبارات التي تركز على حفظ المعلومات. ونادراً ما شهدنا أسئلة من قبيل: ما هي الفكرة الرئيسية؟ أو ما رأيكم في النص السابق؟ وهذه هي الأسئلة الأقدر على تطوير مهارات القراءة الجيدة.

2. النقاش والتحليل

النقاش أثناء الحصة الصفية لا بد منه، لكن ما يهم هو نوعية النقاش، بحيث يتجاوز مستوى الجدل عن الصواب والخطأ. وهنا يظهر الترابط بين هذه المهارات، فبدون القراءة الجيدة للنصوص، من الصعب إجراء نقاش حولها، والذي هو بمثابة مرحلة متقدمة من القراءة، حيث يكون النقاش حول الاستنتاجات التي صاغها الطلبة عن النص. هنا ننصح المعلمين والمعلمين بطرح أسئلة على تلخيصات الطلبة والسماح لهم بنقاش بعضهم البعض وإبداء وجهات نظرهم ومحاولة الإجابة عن السؤال المركزي وهو: لماذا كتب النص التاريخي بهذه الصورة؟

يساهم التدريب على النقاش والتحليل بتحقيق الآتي:

1. فهم متعمق للنصوص نابع من الإصغاء إلى تفسيراتهم ونقاشها.
2. تحقيق هدف أساسي لتعليم وتعلم مادة التاريخ وهو الجدل حول الروايات التاريخية. بهذه الصورة، يبقى سؤال الحقيقة التاريخية مطروحاً في كل درس تاريخ، أياً كان محتواه.
3. تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، وزيادة قدرتهم على الحوار.

3. المقارنة والتقييم

هذه المهارات تعتبر في مرحلة متقدمة عن سابقتها، وبعائدنا، لا يمكن إتقانها دون إتقان المهارات السابقة، فالمقارنة قائمة على توافر أكثر من رواية تاريخية، وهذا يتطلب من المعلمين والمعلمين تحضير نصوص أو أفلام تتناول القضايا المطروحة في الدرس. والتمرين على المقارنة يكون بتكليف الطلبة بقراءة النصوص أو مشاهدة فيلم، ثم تحضر مهارات التلخيص بصورة ضمنية، حيث من البدهي أن يقوم الطلبة باستنتاج الأفكار الرئيسية من كل نص وكتابتها. بعدها، تبدأ عملية المقارنة بتكليف الطلبة بتحديد نقاط التشابه والاختلاف بين الروايات التاريخية. ونعتقد أن مقارنة الروايات التاريخية يمكن تطبيقها في كل الصفوف، لكنها تكون أكثر نجاحاً في الصفوف العليا؛ العاشر والحادي عشر.

أما التقييم، فيمكن أن يرتبط بالمقارنة أو من دونها. فكما أسلفنا، إذا كنا بالصفوف من السابع إلى التاسع، يمكن اعتماد التقييمات دون مقارنات بطرح أسئلة للطلبة عن رأيهم في النص، وما هي درجة الموضوعية التاريخية فيه؟ كما أن التقييم يتم بعد إجراء مقارنة بين الروايات التاريخية. فإذا ظهرت الاختلافات كبيرة بين الروايات، يصبح سؤال الموضوعية التاريخية ملحقاً.

نورد في هذا القسم تمرينين يستهدفان تفعيل مهارات البحث التاريخي لأكثر من مستوى، حيث نقترح أن يكون التمرين الأول أسلوباً معتمداً في كافة الصفوف، من السابع إلى الحادي عشر. أما التمرين الثاني، فيمكن تطبيقه في العاشر والحادي عشر، كونه يحتاج إلى مهارات بحثية أعلى من الأول.

التمرين الأول: تم اختيار درس «الإجازات الاقتصادية للدولة الإسلامية» في الصف السابع الأساسى للتمثيل على مهارات البحث العلمي.

«أدى اتساع الدولة الإسلامية ووفرة المحاصيل الزراعية، والموارد الطبيعية، وسيادة الأمن على الطرق التجارية، وسيطرة الدولة على الطرق التجارية، والازدهار الاقتصادي، والرخاء المادي، إلى تطور التجارة الداخلية والخارجية، وإقبال الناس على استثمار أموالهم في التجارة التي كانت تدر أرباحاً كبيرة. وتحلّى التجار بالصدق والأمانة في تعاملهم مع الآخرين، الأمر الذي أدى إلى انتشار الإسلام في عدد من مناطق العالم التي لم تصلها الفتوحات الإسلامية، مثل إندونيسيا، وماليزيا، وشرق أفريقيا، ووسطها، وإقبال السكان في هذه المناطق على تعلم اللغة العربية، ليتمكنوا من قراءة القرآن الكريم، وتعلم الدين الإسلامي، والتعامل مع التجار المسلمين». (الدراسات الاجتماعية، الصف السابع، ص 07)

1. **القرءة والتلخيص:** يتم تكليف الطلبة بقراءة النص السابق واستنتاج الفكرة الرئيسية منه وصياغتها بلغتهم الخاصة بطريقة تعكس فهمهم للنص، وهي تناقش بالأساس العوامل التي ساعدت على تطور التجارة في الدولة الإسلامية.

2. **النقاش والتحليل:** بعد كتابة الطلبة للفكرة الرئيسية، يقومون بعرض استنتاجاتهم والإصغاء إلى تليخيصات بعضهم بعضاً. وهنا، نقترح أن تكون مداخلات المعلمات والمعلمين بطرح الأسئلة على الطلبة مثل: باعتقادكم، هل هناك علاقة بين انتشار الإسلام وتطور التجارة؟ وهنا، معرفة المعلمات والمعلمين هامة، لتزويد الطلبة بلمحة عن التجارة في المنطقة قبل الإسلام وإثارة نقاش يستفز عقول الطلبة، فالرواية المطروحة في الكتاب المدرسي تُرجع التطور التجاري في غالبية لانتشار الإسلام، فما رأيكم بذلك؟ من خلال هذه الأسئلة، يتمرن الطلبة على التفكير بالنصوص وعدم تلقيها وكأنها مسلمات.

التمرين الثاني: تم اختيار درس «حرب عام 1948: النكبة» للتمثيل على مهارات التعليم والتعلم، التي هي نفسها مهارات البحث التاريخي. وسيتم عرض نصين تناولا الأسباب التي قادت إلى النكبة، ثم تليهما كيفية تطبيق المهارات المذكورة سابقاً.

نص 1

«سبع دول عربية تعلن الحرب على الصهيونية في فلسطين، تقف أمامها عاجزة ثم تنقض على أعقابها. خطب نارية يلقيها ممثلو العرب في أعلى الهيئات الدولية منذرة بما ستفعله الدول والشعوب العربية إن صدر هذا القرار أو ذلك، وتصريحات تقذف كالقنابل من أفواه الرجال الرسميين لدى اجتماعات جامعة الدول العربية. ثم يجدّ الجد، فإذا النار خافتة باهتة... سبع دول تتصدى لإبطال التقسيم، وقمع الصهيونية، فإذا بها تخرج من المعركة وقد خسرت قسماً لا يُستهان به من أرض فلسطين، بل ومن الجزء «المُعطى» للعرب حسب التقسيم... على أن من العدل والإنصاف أن نسرع فنقول إن أسباب هذه الكارثة لا تعود كلها إلى العرب أنفسهم، فالعدو المتصدي لهم قوي الشكيمة، غزير الموارد، بعيد الأثر، قضى سنين، بل أجيالاً، وهو يتأهب لهذا الصراع، وقد بث نفوذه وسلطته في مشارق الأرض ومغاربها. فكيف به، وقد نازل أمة لا تزال في بدء نهضتها، وفي المراحل الأولى من تكوينها الاجتماعي والسياسي، أمة ظلت قروناً مقهورة على نفسها بحكم استبدادي كان يجردها من ذاتها، وما لبثت منذ أن خلعت عن نفسها هذا الحكم الثقيل، تسعى لانتزاع حريتها

واستقلالها من أقوى أمم الأرض وأبعدها نفوذاً؟ ليست الصهيونية تلك الجوالي المتناثرة في فلسطين فحسب، إنما هي الشبكة العالمية المجهزة علمياً ومالاً، والمسيطرة في بلاد العالم النافذة، المسخرة كل قواها لبناء الوطن لأبنائها في فلسطين». (قسطنطين، 8491، ص302-402)

نص 2

«كان اليبشوف (التجمع الاستيطاني اليهودي قبل قيام الكيان الصهيوني) منظماً على عدة صعد: على الصعيد السياسي، إذ كان ثمة نوع من البرلمان المنتخب ومجلس تنفيذي يلعب دوراً حكومياً تقريباً، وعلى صعيد المدن الهستدروت (الاتحاد العام لنقابات العمال)، الذي يشكل العمود الفقري للحركة الصهيونية... هذه الصورة توضح أن اليبشوف كان معبأً للمعركة القادمة... في المقابل، فلسطينياً، هناك جماعة غير سياسية، يجبر القسم الأكثر وعياً والأكثر نفوذاً منها (أي الأفنديات)، تحت ضغط تهديد خارجي، على دخول ميدان السياسة. دخلت هذا الميدان وحملت بالطبع قيمها وأيديولوجياتها ووعيتها ومصالحها. وكان من الطبيعي أن توجد بين هذه الأحزاب خلافات برنامجية (عدا حزب الاستقلال)، لأنها كانت امتداداً للانقسامات العشائرية والعائلية التي تخترق المجتمع التقليدي الفلسطيني، بل إن هذه الأحزاب الحديثة تموضعت فوق هذه الانقسامات وعبرت عنها وحدثتها.. كذلك، لم تكن الجماعة الفلسطينية تملك تنظيماً عمالياً، وعملت الأحزاب الأكثر تقليدية على محاصرة وخنق النقابات العمالية العربية الآخذة في التكوين. الأمر الذي فاقم عجز الجسم السياسي الفلسطيني... وكان من الطبيعي في ظل ميزان القوى هذا (الراجح عددياً لصالح اليبشوف، ناهيك عن تفوقه على صعد الثقافة والوعي والتنظيم) أن يخسر عرب فلسطين المعركة خلال أقل من أسبوع... في هذه الأثناء، كانت الدول العربية تعقد المؤتمر تلو الآخر، وفي 51 آيار 8491، إثر الانسحاب البريطاني، تتجاز جيوش عدد من الدول العربية حدود فلسطين حاملة مخططات هجومية واسعة المرمى، لكنها لم تحرز سوى جزء قليل من الأراضي المتروكة لفلسطين بموجب قرار التقسيم.. ضعيفاً كان استعداد تلك الدول... ودوافع التدخل كانت متناقضة ولم تتمركز حول إنقاذ فلسطين. الأردن

كان يريد توسيع رقعته، وغيره من الدول العربية كان يريد تحجيم هذه الرغبة، وظهر هذا في أن الدول العربية لم تحارب تحت قيادة واحدة... وكانت بقايا جيوش كولونيلية غير مؤهلة، بالإضافة إلى فساد ضباطها اللافت وارتهاؤها للغرب، خصوصاً إنجلترا، بالسلاح والذخيرة... لقد حمل الوعي العربي بما هو امثالي ومحافظ العامل الدولي كل مسؤولية البلياء والهزائم (على الساحة الفلسطينية بالتحديد). نحن العرب لم نفقه بعد وحدة الزمان، أي ترابط وتواصل وحداته أو لحظاته، كما أننا لم نفقه بعد أن هذا الترابط ذو طابع سببي تراكمي. وهذه النظرة تفسر لم كانت سياسة الحركة الوطنية الفلسطينية، والدول العربية عموماً، انتظرية تارة وردة فعل تارة أخرى، ونادراً جداً ما كانت فعلاً (ناهيك عن كونها ضعيفة الإمكانيات والوسائل)». (الحافظ، 9791، ص82-03)

بعد قراءة النصين السابقين، نقترح الخطوات التالية:

1. القراءة والتلخيص: في هذا المستوى، يتم تكليف الطلبة بالقراءة واستنتاج الأفكار الرئيسية للنصين السابقين. هذه الآلية تختبر مهارة فهم المقروء والقدرات الكتابية في التعبير عن الفهم. عند قراءة نصين تاريخيين يتناولان أسباب النكبة برؤى تاريخية مختلفة، وقيام الطلبة بتلخيصهما، تتطور نظرتهم لكون السؤال التاريخي عن أسباب النكبة يحمل تعليقات مختلفة، باعتقادنا، فإن استنتاجات الطلبة حول الأفكار الرئيسية، من الممكن جداً أن تعطي أهمية لسبب على آخر في صياغتهم لأسباب النكبة. من الإجابات المتوقعة:

1. دور العرب وتأخرهم الذي أدى بالنتيجة إلى خسارة المعركة.
2. قوة الجانب الصهيوني وتنظيمه، وضعف الساسة الفلسطينيين الذي أدى بالنتيجة إلى النكبة.
3. نكبة فلسطين حدثت نتيجة مؤامرة غربية.
4. ميل ميزان القوى للطرف الصهيوني الذي كان مجهزاً عسكرياً بما لا يقارن بالطرف الفلسطيني.

هذه كلها استنتاجات محتملة من الطلبة، وهنا، من الضروري التنويه للطلبة إلى ضرورة نسب الفكرة التي يطرحونها إلى المؤرخ.

2. **النقاش والتحليل:** بعد التلخيص، تتشكل لدى المتعلمين رؤية حول الأسباب التي قادت إلى النكبة عموماً، ومن وجهة نظر المؤرخين قيد الدراسة خصوصاً، وبالتالي، تبدأ عملية التحليل للأسباب التي اعتمدها كل من المؤرخين من خلال طرح الأسئلة وتفنيد رواياتهم التاريخية. هنا، لا بد من مداخلات من قبل المعلمات والمعلمين عن طريق طرح أسئلة مثل:

1. ناقش/ ي أسباب النكبة عند قسطنطين زريق؟
2. هل الدولة العثمانية مسؤولة عن النكبة عند قسطنطين زريق؟
3. لماذا استثنى قسطنطين زريق ضعف الطرف الفلسطيني كأحد العوامل التي قادت إلى النكبة؟
4. ناقش/ ي كيف عالج ياسين الحافظ أسباب النكبة؟
5. لماذا حمل ياسين الحافظ القيادات الفلسطينية مسؤولية كبيرة للهزيمة في حرب 1948؟

هذه الأسئلة وغيرها الكثير تهدف إلى تحفيز الطلبة على طرح أسئلة ونقاش الأفكار المطروحة وإبداء وجهة نظرهم حولها.

3. **المقارنة والتقييم:** في هذا الشق، يتجه الطلبة نحو التفاصيل وعمق الرواية التاريخية لكل من قسطنطين زريق، وياسين الحافظ، وتبدأ عملية تحديد نقاط الاتفاق والاختلاف بين الروايات التاريخية. هذه الروايات التاريخية تعكس توجهات ومنهجية المؤرخين الذين يتبنونها. إن تفعيل النقاش والمقارنة لدى الطلبة يساهم في فهم أن الظواهر والأحداث التاريخية تحمل روايات تاريخية مختلفة. وفي إطار عملية المقارنة والتقييم بين النصين، من الممكن طرح الأسئلة التالية:

1. قارن/ ي بين النصين حول أسباب النكبة، ولماذا؟
2. ناقش/ ي الاختلاف بين النصين عن نص الكتاب المدرسي حول أسباب النكبة، ولماذا؟
3. ما رأيكم بالرواية التاريخية التي طرحها كل من قسطنطين زريق وياسين الحافظ حول أسباب النكبة؟

هذا التسلسل الذي نعرضه لإجراء التمرين يعكس رؤيتنا وتجربتنا في التعليم، وطبعاً، لكل معلمة ومعلم تجربته، فالاختلاف بتسلسل تعليم المهارات لا يُضير، طالما أنه يساهم في تعليم الطلبة على مهارات البحث التاريخي، وفي نفس الوقت يثري ما هو موجود في النص المدرسي. وهذا النمط من التمارين مناسب لمرحلة متقدمة ونقترحه للصفين العاشر والحادي عشر، ونعتقد أنه يحقق نتائج معقولة لدى الطلبة، خصوصاً إذا اعتادوا على تلخيص النصوص ونقاشها في الصفوف السابقة وإجراء الأبحاث الإثرائية عليها.

باعتمادنا، ومن خلال تجربتنا، فإن تدريب الطلبة على هذه المهارات واعتمادها كمنهجية لتعليم وتعلم مادة التاريخ يساهم في تطوير قدراتهم البحثية، حيث يبدأ بتطوير مهارة القراءة الجيدة للنصوص التاريخية وتلخيصها، ما يحسن قدراتهم اللغوية والكتابية، ومن ثم مهارة نقاش النصوص التاريخية وتحليلها، إذ تطورهم في طرح الأسئلة على النصوص التاريخية ونقاش المؤرخ حول روايته، كما أن الاستماع لتحليلات وتفسيرات بعضهم بعضاً يوسع من مدارك فهمهم للنصوص ويلفت انتباههم إلى وجود معانٍ وتفسيرات عديدة للنصوص. وتحضر مهارة المقارنة التي تساعد على التمييز بين الروايات التاريخية وتحديد عوامل التشابه والاختلاف فيما بينها. وتدريب المعلمين والمعلمات للطلبة على هذه المهارات يعلمهم كيف يتعاملون مع المراجع والانتفاع منها ويُنهج خطوات البحث التاريخي.



4. أنواع البحث التاريخي

نعتقد أن المهارات المقدمة في هذا الدليل، التي سيكتسبها الطلبة من خلال تعليم وتعلم مادة التاريخ وعلى فترة زمنية طويلة، ستقودنا إلى تنمية قواعد أساسية للبحث التاريخي. نحن ندرك أن الكتابة التاريخية الأصيلة ليست بالقضية السهلة، ولا نهدف أن نخرّج طلبة مؤرخين ومؤرخات، إنما نهدف بالأساس إلى تنمية العقل التحليلي والنقدي، وأيضاً إلى الوعي بأن علم التاريخ والكتابة التاريخية لها أصول عقلانية، لكنها متجددة ومتغيرة بتطور علم التاريخ. من خلال تجربة تدريب معلمات ومعلمين في المدارس حول البحث التاريخي وضمن الوسائل والإمكانات المتاحة، حاولنا إيجاز ثلاثة أنواع من البحث التاريخي يمكن تطبيقها في المدارس.

1.4. البحث الإثرائي

يمكن تعريف البحث الإثرائي بأنه وسيلة مساندة لتعميق فهم الطلبة في القضايا المطروحة في الكتاب، والفكرة الأساسية فيه تكليف الطلبة بكتابة ورقة صغيرة عن قضية مطروحة في الكتاب بلغتهم الخاصة. هذه الوسيلة لا ترتقي لمستوى البحث التاريخي بالمعنى الدقيق، لكن الهدف الأساسي منها هو تطوير قدرات الطلبة على تلخيص النصوص واستنتاج الأفكار الرئيسية منها وإعادة صياغتها بما يتلاءم مع خطة البحث والسؤال البحثي. ونقترح فيما يلي خطوات تدريب الطلبة على إجراء بحث إثرائي. وكما أوضحنا، فهذا التسلسل يعكس تجربتنا ورؤيتنا، ومن الممكن أن يتبنى المعلمون والمعلمات أي تسلسل قادر على تطوير مهارة الاستنتاج والكتابة، مع ضرورة أن تكون صياغة الأوراق بلغتهم الخاصة.

الخطوات المقترحة لإجراء بحث إثرائي:

1. تحديد الموضوع الأساسي، وسنأخذ درس «نماذج من حركات التحرر في الوطن العربي» (الصف التاسع، ص 53-59)، وبالتحديد حركة التحرر الوطني في العراق، للتمثيل على آلية إجراء بحث إثرائي.

2. قيام المعلمات والمعلمين بالتشارك مع الطلبة بصياغة أسئلة فرعية لمواضيع مختلفة، بهدف البحث فيها بصورة متعمقة، على سبيل المثال:
 1. ناقش/ ي دور الأحزاب والجمعيات السياسية في عملية التحرر الوطني بالعراق؟
 2. ناقش/ ي العلاقة بين ممارسات الإدارة العسكرية البريطانية في حركة التحرر الوطني بالعراق؟
 3. كيف أثرت اتفاقية 1930 بين الملك فيصل وبريطانيا في مسيرة حركة التحرر الوطني العراقي؟ هل ساهمت في صياغة شكل الاستقلال الذي حصلت عليه العراق؟
3. تقسيم الأسئلة الفرعية على الطلبة وإعطاؤهم يومين لكتابة ورقة يحاولون فيها الإجابة عن الأسئلة، بحيث يكون حجم الورقة بحدود صفحتين مطبوعتين.
4. تبدأ عملية البحث عن مراجع في مكتبة المدرسة، وإذا لم تتوافر، فالبحث عن طريق الإنترنت. نقترح على المعلمات والمعلمين تزويد الطلبة بأسماء مجموعة من المكتبات الإلكترونية، بالإضافة إلى توجه الطلبة إلى المكتبات العامة إذا أمكن ذلك. هذه مهارات بحث عامة يحتاجها الطلبة لكافة المواد، وليست حكراً على التاريخ، لذلك، من الضروري إتقانها.
5. قراءة مصدرين على الأقل يتناولان الموضوع.
6. تدريب الطلبة على كيفية كتابة البحث بحيث يحتوي على:
 1. المقدمة، ويجب أن يطرح الطلبة فيها السؤال البحثي وأهميته لفهم حركة التحرر الوطني العراقي.
 2. متن البحث وتما كتابته من خلال تلخيص المصادر بصورة تخدم الإجابة عن السؤال البحثي بصورة متسلسلة ومنظمة وبلغتهم الخاصة دون النقل من النص الأصلي.
7. توثيق مصادر المعلومات التي استخدموها في المتن، ووضع قائمة مراجع حسب الطريقة التي يعتمدها المعلمون والمعلمات. وأهمية التوثيق كبيرة، ومن الضروري تدريب الطلبة عليها، لأننا بغير ذلك، سنسمح للطلبة بممارسة السرقة العلمية التي تحمل آثاراً مدمرة على العملية التعليمية التعليمية برمتها.
8. بعد تصحيح الأوراق، توضع الملاحظات للطلبة، ويتم نقاش الموضوع في الصف، والإشارة إلى المشاكل التي تتكرر لدى الطلبة، بحيث ينتبهون إليها في المرات المقبلة.

ومن أبرز المشاكل التي ظهرت خلال تدريب طلبة المدارس:

- صياغة سؤال البحث، التي تتطلب تحديد الموضوع بشكل دقيق، وقراءة وفهماً جيدين للنصوص.
- القدرة على الصياغة بلغة الطالب/ة الخاصة دون اللجوء إلى النص، وهي واحدة من أصعب المهام لإتقانها، حيث إن سلطة النص قوية جداً لدى طلبتنا من جانبين: اللغوي والفكري. وهذا يتطلب تدريباً كبيراً، وإلا سيقع الطالب/ة في المحذور، وهو السرقة العلمية من جانب، والتبعية الفكرية من جانب آخر.
- تسلسل الأفكار وترابطها على شكل جمل صغيرة وفقرات، بحيث تقود إلى النتيجة المطلوبة، أي الإجابة عن سؤال البحث.

نحن لا ننتظر من خلال البحث الإثرائى إنتاج المعرفة، لكنه يطور مهارات البحث عن المصادر وقراءة النصوص واستنتاج الأفكار الرئيسية منها بصورة تخدم الإجابة عن السؤال البحثي، وأخيراً، إعادة الصياغة تعزز القدرات الكتابية للطلبة. كما أن البحث الإثرائى من الممكن أن يكون منهجية تعليم مستمرة، بحيث ينجز الطلبة أثناء الفصل الدراسي بحثين أو ثلاثة أبحاث إثرائية، خصوصاً في الصفوف من السابع إلى التاسع. وتكمن أهميته بأنه يصبح جزءاً ضمناً من أي بحث آخر، سواء تاريخ شفوي أو بحث تاريخي مقارنة، والسبب في ذلك أنه يدرّب الطلبة على مهارات أولية لا غنى عنها في أي بحث.

2.4. البحث التاريخي الشفوي

التاريخ الشفوي نوع من الأبحاث التي يقضي فيها الباحث والمبحوث في القص والإصغاء، ولا يقتصر على كونه مجموعة من الأسئلة يقوم الباحث بطرحها على المبحوث ويقوم الأخير بالإجابة عنها، فالتاريخ الشفوي بمثابة سرد مشترك بين الباحث والمبحوث، يتطلب مهارة من الباحث للاستفادة من الحكاية التي يرويها المبحوث لتطوير أسئلة جديدة تستنطق محطات قد يغفل المبحوث عنها.

تكمّن أهمية التاريخ الشفوي بأنه يُبرز الجزء المسكوت عنه من التاريخ أو تاريخ الجماعات المهمشة، وأنه قادر على تقديم رواية تاريخية تطعن أو تُضيف للرواية الموجودة بالتاريخ المكتوب، فالتاريخ الشفوي يعطي الفرصة لمن كتب عنهم التاريخ أن يتحدثوا هم عن أنفسهم وتجاربهم، لا أن يتحدث آخرون بلسانهم. وهذه خاصية فريدة للتاريخ الشفوي، كونه يدون معرفة تاريخية جديدة نابعة من تجارب شخصية للناس البسطاء، وبالتالي، يُطلعنا على روايات تاريخية جديدة، تسرد تفاصيل الحياة اليومية والبسيطة، بما فيها من معانٍ وتفسيرات تُضاعف من أهميتها.

عامل الذاكرة كان من أسباب تعرض التاريخ الشفوي للانتقاد، حيث حاول كثير من المؤرخين التقليديين التشكيك بموضوعية التاريخ الشفوي، كونه يعتمد على ذاكرة الراوي في سرد الأحداث. وهذا حسب المدرسة التقليدية يقلل من موضوعية الرواية التاريخية، كون العامل الشخصي يتدخل في رواية الأحداث التاريخية. لكن السؤال الأهم في هذا النقاش: هل التاريخ المكتوب يتسم بالموضوعية المطلقة حتى نعتبر الإخلال به ينتقص من التاريخ الشفوي؟ كما أنه من الواجب النظر للتاريخ الشفوي كمنهج بحث لا كغاية بحد ذاته. فالباحث/ة استخدم/ت التاريخ الشفوي للوصول إلى تفاصيل لا يمكن الحصول عليها إلا من خلال التاريخ الشفوي.

أما أهمية تدريب طلبة المدرسة على بحث التاريخ الشفوي، فتكمّن، بالإضافة لكونه مساحة مباشرة لاستيعاب فكرة تعدد الروايات التاريخية، في:

1. يخوض الطلبة تجربة إجراء المقابلات والاستماع عن الأحداث التاريخية من الأشخاص الذين عاشوها.
2. دراسة مواضيع مطروحة في كتابهم المدرسي لكن بصورة مختلفة كلياً وبدرجة عالية من العمق.
3. بناءً على التجربة في تدريب معلمات ومعلمين حول البحث التاريخي، كانت أبحاث التاريخ الشفوي التجربة الأنجح، إذ تفاعل معها الطلبة بصورة كبيرة، وقاموا بإجراء مقابلات وفرغوها.
4. إضافة إلى الفائدة على المستوى المعرفي، فإن بحث التاريخ الشفوي يطور جوانب في شخصية الطلبة ويعزز من ثقتهم بأنفسهم ومقدرتهم على الحوار والنقاش.

نفتوح الآن خطوات عملية يمكن اعتماد المعلمات والمعلمين عليها في تدريب الطلبة على مهارات البحث التاريخي الشفوي، وستنخذ من درس الانتفاضة الفلسطينية الأولى 1987 في الصف العاشر للتمثيل على خطوات البحث التاريخي الشفوي:

1. نقاش المعلمات والمعلمين مع الطلبة لاقتراح موضوعات لها علاقة بالانتفاضة الأولى، مثل: أوضاع التعليم في البلاد، والوضع المعيشي للمواطن البسيط، والمشاركة في النشاطات الجماهيرية، وهناك عشرات المواضيع المتعلقة بالانتفاضة يمكن الحوار حولها مع الرواة.
2. تقسيم الطلبة إلى مجموعات بمتوسط من 4-6 طلبة في المجموعة بناءً على عدد الطلبة في الصف، ومن ثم يتم توزيع المواضيع عليهم.
3. البحث عن مصادر مكتوبة ويتم تقسيمها على أفراد المجموعة، بحيث تتم قراءة أكبر قدر منها حتى تتشكل لدى الطلبة معرفة عن الموضوع قيد الدراسة.
4. بعد قراءة مصادر مكتوبة، تبدأ عملية صياغة الأسئلة لإجراء المقابلات، هذه المهمة تحتاج إلى نقاش بين طلبة كل مجموعة للوصول إلى مجموعة من الأسئلة، علماً أن هذه الأسئلة يجب أن تتسم بالمرونة بناءً على مجريات المقابلة، كما أن الأسئلة المقترحة يجب أن تعالج السؤال الأساسي قيد البحث.
5. اختيار الرواة، بحيث يتعين على كل طالبة وطالب اختيار راوٍ لإجراء المقابلة معه. وهنا لا بد من أن يكونوا أشخاصاً عاصروا الحدث قيد الدراسة ويتذكرونه بشكل واضح.
6. إجراء مقابلات التاريخ الشفوي: عند قيام المعلمات والمعلمين بتدريب الطلبة على المقابلات، لا بد من تعريف الطلبة بكيفية التعامل مع الراوي /ة:
 1. أخذ موعد مسبق مع الراوي قبل إجراء المقابلة.
 2. إخبار الراوي أن هذه المقابلة التي سيجرونها معه هي جزء من بحث تاريخ شفوي، ومن الممكن أن تنشر، وإذا سمح لهم بإجرائها، يوقع معه عقد يتيح لهم الانتفاع منها لاحقاً.
 3. قبل تشغيل جهاز التسجيل أو الكاميرا إذا أمكن، لا بد من أخذ إذن الراوي.
7. تفرغ المقابلات وطباعتها كمادة خام دون التغيير في لغة الراوي /ة.
8. كتابة البحث:

1. المقدمة: يطرح الطلبة فيها الموضوع والسؤال البحثي وأهميته.

2. **المتن:** ينقسم المتن إلى محاور تناقش القضية المركزية، بحيث يتناول كل محور جزئية تُفيد السؤال، وهنا، من الضروري توظيف المقابلات بأكثر من مستوى: الأول بالاستشهاد منها بما يخدم المتن، الثاني بمستوى تقديم الاستنتاجات التي وصلنا إليها من الرواة وإخضاعها للمقارنة والتحليل، هذه المعالجة التي تربط بين الروايات الشفوية، بالإضافة إلى التاريخ المكتوب، هي التي تساهم بالإجابة عن السؤال المركزي. كما أن تفعيل المقابلات بهذه الصورة التحليلية ينقلها من حيز المادة الخام إلى حيز دراسة العلاقة فيما بينها وبين السؤال وكيف ساهمت بالإجابة عنه، فلا تقتصر مهمة التاريخ الشفوي على الأرشفة وجمع الروايات الشفوية. أثناء كتابة المتن، من الضروري التوثيق، سواء من المقابلات أو مصادر مكتوبة.

3. **خلاصة:** يعرض الطلبة استنتاجاتهم وكيف خدم منهج التاريخ الشفوي سؤالهم البحثي.

فيما يلي ملخص لنموذجين عن أبحاث في التاريخ الشفوي يمكن للمعلمين والمعلمات العودة إليهما لتدريب الطلبة:

المثال الأول: دراسة «المهمشون في سوريا أواخر القرن العشرين» للمؤرخ السوري عبد الله حنا، حيث إن بنية الدراسة قائمة على مقدمة يدمج بها بين ما هو نظري حول مفهوم التهميش، وكيف تزداد الفئات المهمشة في المجتمع، وبنفس القدر يستعرض مفهوم التهميش على ألسنة الرواة الذين قابلهم، وبهذا، تكون مقدمته تمزج بين المقابلة والنظرية. أما المتن، فهو عبارة عن نماذج التهميش في المجتمع السوري التي ارتبطت إما بنوع العمل أو بمكان السكن. ما هو مهم في دراسة حنا هو بقاء الروايات في حيزها الأرشيفي مع قليل من الاستنتاجات، حيث انتفع من المقابلات بانتقاء ما يخدم الموضوع منها، ولم يسردها بصورتها الخام، لكي يدخل معها أي تفصيل من التاريخ المكتوب. غالبية المتن كانت نقلاً لما قاله الرواة، بالإضافة إلى تعريفه بهم فقط. وينتهي دراسته في خاتمة، موضحاً أن البحث في مفهوم التهميش والمهمشين ما زال حديثاً، وأن الرواية الشفوية صدر هام لهذه الدراسات (حنا، 2016).

المثال الثاني: دراسة بعنوان «التكيف والبقاء في السنوات الأولى بعد التهجير: دور النساء: حالة دراسية في مخيم الجلزون»، وهي دراسة مشتركة لرندة ناصر وحسين مغامس وفضل الخالدي. تبدأ الدراسة بمقدمة نظرية تبين أن غالبية الدراسات التي تناولت النكبة والتهجير أهملت روايات النساء، وأنه من الممكن القيام بدراسات عديدة من خلال التاريخ الشفوي. أما المتن، فهو عبارة عن انتفاع من روايات النساء اللواتي تمت مقابلهن والتي أخضعت للتفسير والتحليل، مستنتجين أن تعريف النساء عن ذواتهن ارتبط بالتراتب الاجتماعي وتقسيم العمل حسب الجنس. ويتم إنهاء الدراسة بالتأكيد على أهمية دور المرأة في السنوات الأولى من التهجير، لكنها وبنفس الوقت ظلت خاضعة لسلطة الرجل، حتى لو كانت هي التي تحقق الدخل المادي للعائلة. وتؤكد الدراسة على فرضية أن النساء أقدر على رواية التاريخ. (ناصر، 2005)

3.4. بحث مقارنة نصوص وتقييمها

يمكن تعريف هذا البحث بعملية قراءة النصوص التاريخية وإخضاعها للتفسير والتحليل والمقارنة والنقد. ونقترح فيما يلي مجموعة من الخطوات لإعداد بحث مقارنة نصوص وتقييمها:

1. اختيار موضوع البحث.
2. قراءة نصوص مختلفة حول الموضوع وتحديد السؤال البحثي.
3. تحديد نصين بهدف المقارنة بينهما.
4. تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين النصين حول القضية المركزية المراد بحثها، ومناقشة أسباب التشابه والاختلاف بين الروايتين، وهذا هو أساس البحث المقارن من خلال الإجابة عن سؤال: لماذا اختلف المؤرخان؟ وهنا، على الباحث أن يتحرى التالي:
 1. الموضوعية التاريخية التي يمكن تفصيلها بانتقائية المؤرخ/ة أو تحيزه/ة، والانتماء الفكري والسياسي للمؤرخ/ة.
 2. البحث عن التناقض في المعلومات بين المؤرخين. وهنا، على الباحث أن يتحرى دقة المعلومات الموجودة في النصوص.
 3. اللغة والمصطلحات المستخدمة التي تعبر عن توجه المؤرخ/ة، سواء فكرياً أو في نظره للتاريخ.

4. التدقيق في عملية التوثيق ونوعية المصادر التي اعتمدت من كتب ومقابلات وتقييمها.

5. التمييز بين المعلومة والرواية التاريخية، بحيث يكون سؤال الباحث عن أسباب انتقائية المعلومات التي تصب في خدمة الرواية التاريخية، ولا يبقى النقاش في مستوى مقارنة المعلومات نفسها.

كل هذه العملية وخطواتها يطلق عليها النقد الداخلي للنصوص

5. التقييم: بعد الإجابة عن الأسئلة التي طرحت، يقوم الطالب/ة بتبني رواية يعتقد/تعتقد أنها الأكثر موضوعية ودقة، أو يُنتج/ تنتج تصوره/ا ووجهة نظره/ا الخاصة حول الإجابة عن السؤال البحثي. هذا العمل يساهم في تطوير التفكير النقدي لدى الطلبة، وهو الأساس في البحث التاريخي.

باعتمادنا، إن الطلبة في الصفين العاشر والحادي عشر هم الأكثر قدرة على إجراء بحث مقارنة نصوص تاريخية وتقييمها، مفترضين أن منهج تحليل النصوص ومقارنتها يشكل وسيلة تعليمية في الصفوف السابقة. ونقترح فيما يلي خطوات إجراء بحث مقارنة نصوص تاريخية وتقييمها.

إن المقترحات المقدمة للمعلمين والمعلمات في هذا الدليل على الصعيدين المعرفي والمهاراتي، وأنواع الأبحاث المقترحة، تساهم في تطوير قدرات الطلبة على البحث التاريخي، كما أنها تساهم في معرفة علمية وعصرية لتعليم وتعلم مادة التاريخ. لكن في النهاية، يعود الأمر للتجربة العملية للمعلمين والمعلمات، فهم في الميدان يواجهون الصعاب والتحديات، وبالتالي، لهم كل الحق في تعديل وتغيير ما ورد في هذا الدليل، طالما أن الهدف تطوير الإمكانيات البحثية للطلبة.



قائمة المراجع

- ابن خلدون، عبد الرحمن. مقدمة ابن خلدون. مصر، دار العلم والمعرفة ودار التقوى، 2017.
- الحافظ، ياسين. الهزيمة والأيديولوجيا المهزومة. بيروت، دار الطليعة: 1979.
- حنا، عبد الله، «المهمشون في سوريا أواخر القرن العشرين شهادات شفوية». المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، مجلة أسطور للدراسات التاريخية، عدد 4، 2016.
- النجار، جميل موسى. دراسات في فلسفة التاريخ النقدية. القاهرة، مكتبة مدبولي، 2011.
- ناصر، رندا وآخرون. «التكيف والبقاء في السنوات الأولى بعد التهجير: دور النساء حالة دراسية في مخيم الجلزون». جامعة بيرزيت، دورية دراسات المرأة، 2005.
- بوقاق، عبد الرحمن. «التأسيس الفلسفي التأويلي للسرد التاريخي»، تونس، كلية الآداب، أعمال الندوة العلمية الدولية: الفينومينولوجيا والهيرومينوطيقا، 2006.
- زريق، قسطنطين. معنى النكبة. بيروت، 1948.
- كار، إدوارد. ما هو التاريخ، ترجمة ماهر كيالي وبيار عقل، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1986.
- مارتن، ولاس. نظريات السرد الحديثة، ترجمة حياة جاسم محمد. المجلس الأعلى للثقافة، 1998.
- كتب مقررات التاريخ
- أبو بكر، أمين وآخرون. الدراسات الاجتماعية، الصف التاسع. رام الله، وزارة التربية والتعليم/ مركز المناهج، 2019.
- الطل، عثمان وآخرون. الدراسات الاجتماعية، الصف السابع. رام الله، وزارة التربية والتعليم/ مركز المناهج، 2019.
- القدومي، حسّان وآخرون. الدراسات الاجتماعية، الصف الثامن. رام الله، وزارة التربية والتعليم/ مركز المناهج، 2019.
- عايش، منير وآخرون. جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر، الصف العاشر. رام الله، وزارة التربية والتعليم/ مركز المناهج، 2019.