«الأسس النظرية لبعض الطرائق التعليمية المستخدمة في تدريس التأريخ»

د. فاضل خليل ابراهيم*

المقدمة

تعتبر طرائق التدريس احدى العناصر الأساسية في العملية التعليمية ولها صلة وطيدة بالأهداف ومحتوى المنهج الدراسي ، وهي تتضمن تفاعلات مختلفة بين الطلبة والمدرس والمواد التعليمية ، اذ ان الأهداف كما يشير Nicholls (1972)تؤثر على الطرائق ، والمحتوى يؤثر على الطرائق ، والمدرس والطلبة والوسائل المتوفرة في البيئة والمدرسة كلها تؤثر على أختيار الطرائق التدريسية[١] .

ان اختيار طرائق التدريس الملائمة يعتمد على المدرس المؤهل والمعد اعداداً جيداً . يقول Steele (1976) : ان التأريخ داخل قاعة الدرس يعتمد كلياً على مؤهلات ومهارات المدرس ، لذا فإن سمات اعداده مسألة لها اهمية خاصة . وعلى المدرس أن يسعى دائماً الى فهم ذهن الطالب وطبيعة تفكيره وأي الطرق والوسائل الأكثر ملائمة له[٢] . ويؤكد Mays (1974) ان على المدرس ان يعلم بأن نجاح أي طريقة في التدريس يعتمد ، بشكل كبير ، على العلاقة الجيدة مع الصف . فإذا لم يتحقق ذلك ، فليس هناك طريقة يُكتب لها النجاح ، مهما كانت جذابة[٣] .

ان لطريقة التدريس اهمية في ترجمة اهداف منهج التأريخ الى المفاهيم والاتجاهات والقيم والميول التي يسعى الى تحقيقها ذلك المنهج ، اضافة الى انها تتدخل في نجاح او فشل المدرس في تحقيق رسالته التربوية[٤] ، كما ان الطريقة التدريسية لها تأثير واضح في اتجاهات الطلبة نحو مادة التأريخ سلباً أو ايجاباً .

ان التقليل من أهمية الملم مدرس التأريخ بالطرائق التدريسية مسألة خاطئة ، اذ ان التمكن من المادة العلمية وحفظ الحقائق والأحداث والروايات التأريخية لا يكفي لعرضها بشكل سليم ، لذا فقد قيل : «ان التمكن من العلم شيء والقدرة على تدريسه شيء آخر»[٥] ، فالاستاذ الجامعي ، مثلاً ، مهما اوتي من غزارة العلم في الجانب الاكاديمي قد لايتقن التدريس في المرحلة الثانوية . وعليه يمكن القول : ان الالمام بطرائق التدريس والتمكن من المادة جانبان اساسيان ومترابطان يكمل احدهما الآخر.

---

* قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية المعلمين / جامعة الموصل

ان الطريقة الحديثة في التدريس تؤكد على تهيئة الفرص والمواقف التعليمية التي تتيح للطلبة الاسهام الايجابي في عملية التعلم ، وتدعو أيضاً الى أن أكتساب الطلبة للحقائق والمعلومات لاينبغي أن تكون لذاتها فحسب ولكن لتنمية اتجاهات وقيم وأنماط من التفكير تؤكدها الفلسفة الاجتماعية والتربوية السائدة في المجتمع [٦] .

لذا فعلى مدرسي التأريخ أن لايقعوا في خطأ الأعتماد على الطريقة القديمة في التدريس القائمة على نظرية التدريب الشكلي أو سايكولوجية الملكات العقلية التي تجعل من وظيفة التأريخ تقوية ملكة الحفظ فقط . ان الاتجاهات المعاصرة في تدريس التأريخ تدعو الى اعطاء مساحة أكبر للمهارات التي ينبغي تنميتها في ذهن الطالب ، هذه المهارات تتمثل بقدرة الطالب على التحليل والاستنباط والتركيب وأصدار الاحكام والتقويم اضافة الى مهارات الاتصال والترجمة والقدرة على تذكر الاحداث واستخدام المصطلحات التأريخية ، علاوة على امتلاكه للحس التأريخي والاستجابة التأريخية وقدرته على تخيل الحدث ببعديه التعاطفي والتقمصي. لقد صيغت تلك المهارات بشكل اهداف تربوية (سلوكية) في المشروع الذي اقترحه كل من Coltham and Fines (1971) والموسوم :-
« الاهداف التربوية لدراسة التأريخ » .
ويمكن لمدرسي التأريخ تنفيذ هذه الاهداف ، من خلال استخدامهم للطرق التدريسية المختلفة التي يحاول البحث الحالي تجسيد أطرها النظرية وتوضيح بعض تطبيقاتها التربوية .

أولاً- طريقة المحاضرة (Lecture Method)

تتضمن المحاضرة قيام شخص واحد (المدرس) بالحديث الى عدة اشخاص (الطلبة) حول موضوع محدد ، وقد تتداخل مع المحاضرة اسئلة عرضية . والمستمعون غالباً مايصغون أو يسجلون ملاحظات . وقد تدعم المحاضرة بأستخدام بعض الوسائل والتقنيات التعليمية ، وربما تتحول المحاضرة الى مناقشة . ويمكن الهدف الرئيسي للمحاضرة في أيصال معلومات معينة او تعميم تفسير جديد أو اثارة الاهتمام حول موضوع حيوي [٧] .

وقد ظهرت المحاضرة عند الأغريق في القرن الخامس قبل الميلاد ، وفي العصور الوسطى كان المحاضرون يتلقون تدريبات حول بعض المهارات الكلامية كالمنطق وفن التعبير. والمحاضرة كانت اكثر شيوعاً في الجامعات والمدارس العربية الاسلامية ، وكانت تقوم على قراءة شفهية لمحتوى كتاب يتبعه تعليق وتفسير. وفي القرن التاسع عشر بدأت المحاضرات في العلوم والطب تستخدم الالواح الطباشيرية والنماذج والتوضيحات . اما المحاضرات في الآداب والعلوم الاجتماعية فقد أتخذت اسلوبا اقرب الى النظام التقليدي

القائم على العرض الشفهي. وبقيت المحاضرة الى اليوم الطريقة الاكثر شيوعاً في المدارس والجامعات، واصبحت بذلك، كما قيل، «سيدة الطرق».

ان الاستخدام الجيد لطريقة المحاضرة في تدريس التأريخ له ميزاته وفوائده الكثيرة نوجزها كما يأتي –

- يعالج التأريخ ميدانا متسعا للغاية تتشابك حقائقه وتتابع احداثه بصورة قد يصعب على الطلبة ادراكها واكتشاف العلاقات بينها، وهنا تأتي المحاضرة لتربط بين هذه الحقائق وتساعد الطلبة على تشكيل صورة تركيبية ومنطقية وشاملة ومبسطة للحدث التأريخي.
- يستطيع مدرس التأريخ عن طريق المحاضرة المعدة اعدادا صحيحا ان يعرض مجموعة من الحقائق والأفكار التي لايتضمنها محتوى الكتاب المقرر وبالتالي يسد النقص الحاصل في ذلك المحتوى، كما انها تساعد المدرس المتحدث عن خبراته وانطباعاته الشخصية وقراءاته الخاصة في مجال التأريخ، يضاف الى ذلك فان المدرس قد يلجأ الى المحاضرة لأثارة اهتمام الطلبة حول موضوع الدرس وقد يكون ذلك بصيغة ايراد بعض القصص المشوقة.
- ان طريقة المحاضرة تمنح الطالب فرصة التدريب على الاستماع وتدوين الملاحظات (Note – taking) حيث ان الاستماع مصدر هام من مصادر التعلم في التأريخ. وتزداد قيمة هذا التدريب اذا حرص المدرس على ان ينظم افكاره ومعلوماته ويعرضها بشكل منسق تيسر على الطالب فهمها وتتبعها وبالتالي يخلق حالة من التجاوب بينه وبين الطالب (المستمع). كما ان استخدام المدرس للغة العربية السليمة في الالقاء يقدم نموذجا يحتذى به من قبل الطلبة اذا ارادوا ان يعبروا عن ارائهم وخبراتهم في المواقف المختلفة[٨].

ان الافراط في استخدام طريقة المحاضرة في تدريس التأريخ قد يؤدي الى نتائج عكسية تحول دون اظهار الفوائد الحقيقية لتلك الطريقة او تعطي انطباعا سلبيا تجاه مادة التأريخ وحتى تجاه المدرس نفسه.

لذا فقد وجهت انتقادات كثيرة الى هذه الطريقة بسبب سوء استخدامها من قبل غالبية المدرسين، ومن بين تلك الانتقادات:

- انها توقف الطالب موقفا سلبيا من عملية التعلم، فهو يستقبل المعلومات التي يمده بها المدرس، دون القيام بمجهود فكري في الحصول على المعلومات بنفسه والربط بينها وتنظيمها، الأمر الذي يدفع الطالب للحفظ والاستظهار. كما ان هذا الموقف

السلبي يحول دون تنمية مهارات فكرية ومواقف تأريخية تؤكد عليها الاتجاهات الحديثة في تدريس التأريخ.

- ان قدرة الطلبة على تركيز انتباههم في الاستماع الى محاضرة تستغرق حصة كاملة، قدرة محدودة. لذلك فهم كثيرا مايشردون ويغلب عليهم النعاس وقد يُعرض البعض عن حضور درس التأريخ.
- ان الاستخدام المفرط لهذه الطريقة يجهد المدرس الذي يقوم بتدريس عدد كبير من الحصص، ويحول دون العرض الصحيح لمادة الدرس[٩].

ان المدرس، بأستخدامه الذكي لطريقة المحاضرة، يستطيع ان يتغلب على السلبيات التي قد تظهرها هذه الطريقة وبالتالي: يحقق القيم والمزايا العديدة لها.

ثانياً- طريقة الاسئلة والاجوبة (الاستجواب) (Questioning and Answering Method)

يمكن تعريف الاستجواب بأنه «فن صياغة والقاء الاسئلة على المتعلمين واستقبال اسئلتهم والاجابة عنها»[١٠]. وهو اسلوب تدريسي يستخدم بدرجات متفاوتة مع مختلف الطرق التدريسية. وتهدف الاسئلة الصفية الى حث الطلبة على المشاركة في التعلم، وجذب انتباههم وتشجيعهم على الاجابة الصحيحة، والتأكد من فهمهم للمادة، اضافة الى تحديد مواطن الضعف لديهم واختبار كفاية تحصيلهم[١١].

وتكمن قيمة هذه الطريقة في تدريس التأريخ، في تطوير قابلية الطلبة على فهم وأستيعاب ثم تخيّل الاحداث التأريخية[١٢].

انواع الاسئلة الصفية في تدريس التأريخ

غالبا مايلجأ المدرس الى طرح اسئلة ذات طبيعة روتينية (Routine nature) أو اسئلة تتعلق بتذكر معرفة سابقة، ولكن ينبغي ان ندرك بأن مثل هذه الاسئلة لاتذهب بعيداً نحو تطوير التفكير التأريخي (Historical thinking)، ان المدرس الذي يرغب في قيادة طلبته نحو اكتشاف المشكلات والحلول التي تطرحها مادة تأريخية معينة، ينبغي ان يضع الاسئلة في اصناف محددة شبيهة بتلك التي يضعها المؤرخ. انه من المفيد فحص الانواع المختلفة من الاسئلة التي يطرحها المؤرخ والتي يمكن ان يستفيد منها مدرس التأريخ عند طرحها على طلبته[١٣].

١ . اسئلة الفهم (Comprehension questions)

ماذا في الصورة؟ ماذا تقول الوثيقة؟

هنا يسأل المدرس طلبته بأن يحددوا مايرونه أو يقرأونه بكلماتهم الخاصة. وتدعى هذه العملية بالترجمة ، حيث ان الطالب يضع المعنى بشكل آخر. وفي حالة المصادر المكتوبة ربما يتطلب (سؤال الفهم) بأن يستخدم الطالب خياله في تشكيل صورة ذهنية لما تم وصفه في المصدر.

٢ . اسئلة التفسير (Interpretation questions)

ماهو المعنى التأريخي لهذه الصورة أو النص؟

هنا يُسأل الطالب بأن يقارن أو يربط الشاهد بمعلوماته السابقة ، من أجل ان يكتشف اهميته التأريخية. ومرة اخرى ربما يحتاج الطالب الى التخيل لتكوين صورة متماسكة عن الموضوع.

٣ . اسئلة الاستنباط (Extrapolation questions)

ماهي النهاية التي يمكن ان نتوصل اليها من الشاهد والتي لم تذكر فعلا؟ بعد فهم الطالب للوثيقة وتفسيرها وفقا للمعرفة السابقة ، يطلب منه المدرس ان يرسم نهاية (خاتمة) لها ، وان يستخدم الوثيقة او الصورة ومحتوياتها لتكوين فرضيات ، واستنتاجات او تخمينات تخيلية. وعليه فأنه يحاول ان يذهب الى أكثر من اشتقاق معلومات من الوثيقة. ان اجابة سؤال الاستنباط سوف تختلف عن اجابة اسئلة الفهم او التفسير. لأن الاستنتاج سوف لايكون صح او خطأ ولكن احتمال او عدم احتمال.

٤ . اسئلة الاكتشاف (Invention questions)

ماذا تفعل لو كنت في موقع هذه الشخصية؟ هذا النوع من الاسئلة هو نوع تخّيلي مباشر، حيث يطلب المدرس من الطالب ان يضع نفسه في الحالة التأريخية.

٥ . اسئلة التقويم (Evaluation questions)

هناك نوعين من اسئلة التقويم :

أ. هل تثق بهذا النص أو الوثيقة؟

بالامكان أن نسأل طالب المرحلة الثانوية بأن يقوّم الوثائق الاولية في ضوء فهمه

للفترة والمؤلف. وربما لايحدث ذلك دائماً ولكن الأكثر حدوثا هو أن يوجه الطالب للبحث عن الانحياز في الكتاب المنهجي او المصادر الاخرى المساعدة. وقد يطرح الطالب السؤالي التالي، هل أن المؤلف قال ذلك بسبب كونه منحازاً أم لان الشاهد لايسمح بغير ذلك التفسير؟

ب. كيف كانت سياسة حاكم او جماعة او شخصية فرد معين في حالة محددة؟ أي نوع من الحكم يمكن أن نصدره؟

هنا قد وصلنا مسألة الرأي، حيث ليس هناك اجوبة صحيحة او خاطئة، ولكننا سنجد جوهر الكتابة التأريخية. أن التأكيد ينبغي أن ينصب حول تعلم كيفية جمع الشاهد لدعم المناقشة اكثر من ايجاد الجواب لسؤال تقويمي.

قواعد صياغة واعداد الاسئلة الصفية

ينبغي على مدرسي التأريخ ملاحظة القواعد التالية[١٤]:

١. صياغة الاسئلة بلغة سليمة وجمل قصيرة واضحة المضمون لكل الطلبة.

٢. عدم وضع سؤالا يتضمن سؤالين في آن واحد لأنه يؤدي الى ارباك وتشتيت تفكير الطلبة.

مثال: ماهي عاصمة الدولة السبئية؟ ولماذا اشتهر السبئيون بالتجارة؟

٣. تجنب الاسئلة الغير محددة والتي يغلب عليها طابع التعميم. ماالذي تعرفه عن هارون الرشيد؟

تكلم عن التطورات السياسية في العراق بعد الحرب العالمية الاولى؟

٤. ينبغي ان تتنوع الاسئلة الشفهية في مستويات صعوبتها. وأن لاتقتصر فقط على اسئلة التذكر والاسئلة المعرفية وانما ينبغي ان تشمل على اسئلة الفهم والاستنباط والاكتشاف.

قواعد توجيه والقاء الاسئلة الصفية على الطلبة

١. وجه السؤال الى الصف كله قبل تعيين من يجيب عنه وفي ذلك ضمان لأنتباه جميع الطلبة خشية ان يفاجؤوا بالسؤال، كما انهم سيقارنون جواب زميلهم بالاجوبة التي اعدوها لذلك السؤال.

٢. وزع الاسئلة بين الطلبة بصورة عادلة قدر الأمكان ولا تحصرها في جماعة معينة، واهتم بمن لايرفع يده طالبا الاجابة فقد يكون عارفا الجواب ولكنه شديد الخجل او شارد الذهن.

٣. لاتسخر من اجابات الطلبة مهما كانت مشوهة او ناقصة لأن ذلك له ردوده النفسية السيئة على الطالب ويحول دون قيام علاقة انسانية بين المدرس والطالب.

٤. عوّد الطلبة على ان يستمعوا بدقة الى كل اجابة ولايسارعوا الى مقاطعة زميلهم او الحكم على جوابه بالخطأ الا بعد الانتهاء من كلامه[١٥].

ثالثاً: طريقة المناقشة (Discussion Method)

المناقشة، في أبسط صورها، اسلوب تدريس، يقوم على اثارة المدرس او الطلبة لفكرة او موضوع معين تضمنه محتوى منهج التأريخ، هذه الاثارة تقود الى حوار داخل حجرة الصف، ينتهي الى فهم عام وتصور واستيعاب شاملين لموضوع المناقشة.

اما النمط الاكثر تطوراً، فيتضمن اجتماع فريق صغير من الطلبة يتراوح عددهم بين (٦ – ١٠)، يتحاورون في مسألة تأريخية محددة، مستخدمين الكلام والاصغاء وعمليات غير شفهية (تعبيرات الوجه، حركة اليدين والجسم). ولهذا الفريق قائداً او مديراً (قد يكون احد الطلبة المتميزين او المدرس نفسه). ومن واجبات قائد المجموعة توجيه الاسئلة لبقية الطلبة، وتنسيق وموازنة الآراء وانهاء المداخلات بين المتناقشين، وعرض نتائج النقاش[١٦].

ان استخدام المناقشة بكافة اشكالها، له تأثير ايجابي في كل مراحل الدراسة، من تلاميذ الابتدائية والثانوية وحتى طلبة الجامعة[١٧].

فعالية طريقة المناقشة في تدريس التأريخ

اكدت العديد من الدراسات ان مادة التأريخ هي من أكثر المواد الدراسية حاجة لطريقة المناقشة، ذلك لما يطرحه التأريخ من آراء ومواقف ومجادلات مختلفة حول احداث الماضي وحول الشخصيات التي صاغت تلك الاحداث. وهذه شهادات لعدد من الباحثين.

يقول Elton (1967):

«اذا اردنا لتدريس التأريخ أن يكون ناجحاً، فيجب ان يعتمد على المناظرة، كل التدريس يتطلب المساهمة الفعالة لكل من المدرس والطالب، وفي التأريخ يكون ذلك اكثر اهمية اضافة الى كونه اكثر صعوبة بحكم الحقيقة القائلة: ان محصلة التأريخ معلومات كثيرة في العدد وغير منظمة في الحجم، اضافة الى الجدل الذي لانهاية له حول مفهوم تلك المعلومات.

ان على مدرس التأريخ ، اعطاء الفرصة لمناقشة كبيرة وواسعة بين الطلبة انفسهم. ليس هناك طريقة اخرى اكثر استعداداً لأنتاج تطور الافكار والعمل على حل المشكلات والتلاقح الواسع بين عقول عديدة كطريقة المناقشة »[١٨] .

أما Gall and Gall (1976) فيؤكدان :

« ان استخدام المناقشة في تدريس التأريخ له دور كبير في تعزيز الاهداف التعليمية المنشودة : اتقان المحتوى موضوع النقاش ، وخصوصاً اتقان الطلبة لاستخدام عمليات معرفية عالية ، اضافة الى تنمية وتطوير آراء ايجابية حول الأفكار التي تدرس في المنهج وحل المشكلات المعقدة التي تطلب تعاون جماعي لتنفيذها ، وأخيراً تطوير مهارات المناقشة المتعلقة بالاصغاء والكلام وقيادة الفريق »[١٩] .

ومن بين الذين اختبروا طريقة المناقشة الجماعية (Grop dissussion) في التأريخ هو Booth (1980) الذي لاحظ ان فريق المناقشة قد ادى عملا شفهياً (Oral — work) حيا ومنظماً بشكل واسع ، فقد تعلم الطلبة كيفية تركيب الحقيقة (المعرفة) التأريخية التي درسوها في نماذج ذات مفاهيم كاملة . لقد منحتهم المناقشة الفرصة للممارسة واختبار الافكار التي اكتسبوها[٢٠] .

أما Stephens (1974) فقد اعتبر المناقشة وسيلة ناجحة لزج الطالب في عملية التعلم داخل الصف ، ان الطلبة قليلي الكلام يمكن ان يصبحوا مشاركين اذا شعروا ان آرائهم لها قيمة ، وفي جو من حرية البحث والتعبير ، فأن روح التعلم يمكن أن تحتضن ، ولكن المناقشة تبقى غير ناجحة اذا لم يقرأ الطلبة مصادر كافية[٢١] .

وفي الرجوع لتراثنا العربي الاسلامي ، نرى ان ابن خلدون (٨٠٨ هـ) قد أقر بان « المناقشات والمناظرات في مختلف المعارف ، تساعد على تفتق الذهن وتوسع الافق وتوطد « الملكة » الحاصلة من التعلم »[٢٢] .

يتضح من الآراء المطروحة اعلاه ، القيم الفكرية والعملية الكامنة في طريقة المناقشة ، والمتضمنة تنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد ، واتاحة الفرصة له لتبادل الآراء مع زملائه ، وغرس روح التسامح الفكري ، وتحرره من الخجل والتردد ، وحثه على متابعة الدراسات التأريخية وملاحظة نواحي الجدل فيها ، واخيراً فالمناقشة بالنسبة للمدرس فرصة طيبة للتعرف على شخصيات طلبته .

مستلزمات المناقشة الناجحة

لغرض تحقيق مناقشة ناجحة في مادة التأريخ ، ينبغي ملاحظة الأسس التالية :-

١. ان يكون موضوع المناقشة ذا قيمة وجدوى في نظر الطلبة حتى تتوفر الدافعية والرغبة في المساهمة في المناقشة .

٢. ينبغي ان يستعد الطلبة مسبقا للمناقشة وذلك بدراسة الموضوع من كافة جوانبه والرجوع الى المصادر والمراجع ذات العلاقة .

٣. على الطلبة أن يعبروا عن آرائهم بدقة وايجاز والابتعاد عن المواقف العاطفية والخطابية .

٤. الالتزام بموضوع المناقشة وعدم الخروج عنه الى مواضيع جانبية .

٥. ضرورة توفر حرية الرأي والتسامح الفكري واحترام آراء الآخرين مهما كانت مخالفة لما نعتقد .

٦. على مدرس التأريخ الالمام بموضوع المناقشة بصورة تمكنه من مساعدة الطلبة في حل العقبات التي تصادفهم على مستوى المعلومات التأريخية اوعلى مستوى الجوانب الفكرية التي يطرحونها . كما ان على المدرس بيان ابرز الايجابيات والسلبيات التي لاحظها اثناء المناقشة في الجوانب الفنية والتطبيقية[٢٣] .

ان مما هو ملاحظ في دروس التأريخ ، اليوم ، عدم اهتمام الغالبية من المدرسين بتطبيق طريقة المناقشة وخاصة في اسلوبها المتطور القائم على مناقشات المجاميع الصغيرة من الطلبة . ومهما كانت المبررات في هذا المجال ، فأن بأمكان المدرس ان ينسق تنظيم دروس التأريخ في الجدول المدرسي لتخصيص محاضرتين مترابطتين في الزمن ، مرة كل شهر ، لتنفيذ طريقة مناقشة الفريق . وربما يحتاج بعض مدرسي التأريخ الى دورات تنشيطية لغرض التدريب على استخدام هذه الطريقة في تدريس التأريخ .

رابعاً : طريقة حل المشكلات (Problem – Solving Method)

تقوم طريقة حل المشكلات على اثارة مشكلة تستهوي الطلبة ، وتتحدى تفكيرهم وتدفعهم الى التأمل والتفكير والدراسة والبحث من اجل اكتشاف الحل العلمي للمشكلة .

ولهذه الطريقة فوائد عديدة ، منها :

- انها تساعد الطلبة على ممارسة الاسلوب العلمي في حل المشكلة اكثر من ارجاع الاسباب ، ببساطة ، الى المعتقدات الخرافية .

- انها تشجع الطلبة على التفكير المنطقي والتحليل الدقيق ، وهذه الامور ستكون مفيدة لهم في حياتهم .
- انها تجعل التعلم اكثر معنا ومصداقية ومتعة [٢٤] .

وبأمكان مدرس التأريخ ان يجعل المناقشة الصفية اكثر فائدة وعطاء اذا حاول صياغة الاسئلة بأسلوب يقود الطالب الى فهم وادراك وتحديد مشكلة خلافية . هذه المشكلة تصبح بعدئذ نقطة محورية للدرس . وقد تصاغ هذه المسألة المحورية بشكل مقولة (Statement) ولكن من المفضل ان تصاغ بشكل سؤال . ويكون السؤال اكثر اثارة اذا قدم بشكل مشكلة تحتاج الى حل (Problem to be solved) . ان من اهم اهداف السؤال المحوري هو حث الطلبة واثارتهم . اذ ان تخطيط الدرس بشكل مشكلة تحتاج الى حل ، يتطلب التخيل (imagination) والابداع (Creativity) . ان النقطة المحورية (Facal point) ستوجه الدرس نحو الاخذ بنظر الاعتبار العناصر الرئيسية فيه ، كما انها ستؤدي الى وضع الاحداث والافكار في منظورها المناسب ، وليس اقل اهمية القول بأنها ستساعد الطلبة على تعلم ماهو مهم حقا في التأريخ [٢٥] .

لقد اجرى العديد من الباحثين دراسات ميدانية حول اثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التأريخ . فقد اجرى (Peters) دراسة عام ١٩٤٥ حول تأثير طريقتي حل المشكلات والتقليدية في تحصيل الطلبة في مادة التأريخ ، والتي اظهرت تفوق الطريقة الاولى على الطريقة الثانية بدلالة أحصائية .

واجرى (Elsmere) عام ١٩٦٤ دراسة ، قارن فيها بين طريقة حل المشكلات والطريقة التقليدية في مادة التأريخ الامريكي ، والتي اكدت تفوق طلبة طريقة حل المشكلات على طلبة الطريقة التقليدية في احتفاظهم بالحقائق وفي قدرتهم على تعلم خطوات طريقة حل المشكلات .

وفي عام ١٩٤٨ قام (مدير س عنبر) بدراسة قارن فيها بين طريقة الاستقصاء التي استخدم فيها خطوات حل المشكلات ، وبين طريقة المناقشة في تنمية مهارتي التفكير الاستنتاجي والتفكير الاستقرائي في مادة التأريخ . ودلت نتائج الدراسة على تفوق طريقة الاستقصاء على طريقة المناقشة في تنمية المهارتين المذكورتين لدى طلبة الصف الثالث الاعدادي في الاردن [٢٦] .

صفات المشكلة التأريخية الجديرة بالحل

ينبغي التميّز ، لدى اختيار الاحداث التأريخية كموضوع للمشكلة ، بين الاحداث التي وقعت في الماضي البعيد وتم حلها سلبا او ايجابيا ، وبين تلك التي وقعت في الماضي

القريب (حديث او معاصر) والتي لازالت جذورها تمتد الى وقتنا الحاضر سواء أكانت مشكلات فكرية او مشكلات سياسية او اقتصادية او اجتماعية. كما ينبغي اختيار الاحداث ذات الطابع الجدلي او الخلافي والتي يمكن ان تكون ميدانا صحيا لتقديم اكثر من حل واحد لها بحيث يمكن اختيار الافضل منها، وبالتالي اعتبارها مشكلات جديرة بالحل تستهوي الطلبة وتدفعهم الى البحث والدراسة وبما يتلائم مع مستواهم الذهني والعقلي.

ويحاول البعض التقليل من شأن حل المشكلات كطريقة في تدريس التأريخ، فمثلا يقول د. جودت سعادة:

«فالمشكلات القديمة الخاصة بالعصر الروماني او اليوناني او الجاهلي مثلا هي مشكلات اكاديمية ولكنها لاتتماشى مع معايير المشكلات ذات الاهتمام الكبير من جانب الطلبة، فمثل هذه المشكلات قد تم حلها من جانب الناس في ذلك الوقت، ويمكن الحصول على حلول لتلك المشكلات في الكتب والمراجع التأريخية»[٢٧].

ان المناقشة المنطقية لاتؤيد ماذهب اليه د. جودت سعادة للاسباب التالية:-

١. ان الهدف من استخدام طريقة حل المشكلات في المؤسسات التربوية والتعليمية ليس فقط المساهمة في تقديم حلول ذات طابع عملي تطبيقي، وانما الغرض الاساس هو تدريب ذهن الطالب على التفكير المنظم والمنطقي والمتبع لخطوات علمية في حل المشكلة. ان تحقيق ذلك لايأتي فقط من دراسة المشكلات التي لاتزال يعاني منها مجتمعنا المعاصر، رغم ان التأريخ الحديث والمعاصر يطرح لنا مثل تلك المشكلات، وانما يأتي ايضا من دراسة المشكلات التي حدثت في فترات تأريخية قديمة او وسيطة. ان بعضاً من تلك الاحداث لها من الاهمية والخطورة بحيث انها لاتزال تعيش في ذاكرة ووجدان مجتمعنا المعاصر كجزء من تراثه الذي ينتمي اليه، وخاصة تلك التي تتصل بالجانب العقائدي والتي لازال يمثلها قسما من الناس في سلوكهم اليومي او انها تشكل جزءاً اساسيا من شخصيتهم وثقافتهم. ان دراة مثل تلك الاحداث بصيغة مشكلة، له اثره الكبير في تبصير الطلبة بحقيقة تلك الاحداث وعوامل تشكلها ووضع الحلول المناسبة لها بما يتلائم مع مستوى تفكيرهم ومرحلتهم الدراسية.

٢. ان بأمكان مدرس التأريخ ان يثير اهتمام الطلبة حول احداث تأريخية بعينها ويخلق فيهم الدافع والرغبة نحو البحث فيها ومتابعة تطورها وتقديم الحلول لها. وبهذا فأننا يمكن ان نجعل الطالب يشعر بالمشكلة التأريخية مثلما يشعر بأي مشكلة معاصرة،

وليس كما يقول د. سعادة «بأن المشكلات القديمة... لاتتماشى مع معايير المشكلات ذات الاهتمام الكبير من جانب الطلبة».

٣. ان مايقوله د. سعادة من ان المشكلات التأريخية يمكن ان يحصل الطالب على حلول لها من خلال قراءة الكتب والمراجع التأريخية، لاينطبق على التأريخ فقط وانما الغالبية من المشكلات في مختلف فروع المعرفة يمكن ان نحصل على حل لها من خلال قراءة بحوث وكتب اللذين ساهموا في دراستها.

نماذج لمشكلات في التأريخ

سقوط بغداد – انتهاء الحكم العربي الاسلامي في الاندلس – القضية الفلسطينية – التجزئة في الوطن العربي – الردة في صدر الاسلام – الشعوبية والزندقة – الحروب الصليبية – مشكلة الخلافة في صدر الاسلام – مشكلة ولاية العهد في العصر العباسي – ادخال العناصر الاجنبية في الدولة العربية – مشكلة الموصل[٢٨].

خطوات طريقة حل المشكلات

لغرض تنفيذ طريقة حل المشكلات في تدريس التأريخ ينبغي السير وفق الخطوات التالية[٢٩]:-

اولاً: الشعور بالمشكلة وتحديدها

تعتبر هذه الخطوة من اهم خطوات طريقة حل المشكلات، حيث لابد للمدرس من طرح الافكار والمعلومات والتساؤلات التي تؤدي الى شعور الطلبة بوجود مشكلة تأريخية تحتاج الى حل، خاصة تلك التي تمتد في جذورها الى المجتمع المعاصر كأحتلال الصهاينة لفلسطين وتجزئة الامة العربية والاستعمار والتميز العنصري والتخلف العلمي للامة قياسا بماضيها المشرق. اما المشكلات التي وقعت في التأريخ القديم والوسيط فبأمكان المدرس اثارة تفكير التلاميذ حولها من خلال عرضه للمصادر والوثائق والمخطوطات وعناصر الجدل والخلاف في تلك الاحداث. وما ان يشعر الطلبة بالمشكلة حتى ينتقل اهتمام المدرس الى ضرورة تحديدها معهم. ولتحديد المشكلة اهمية بالغة في تحديد هدف او اهداف العمل مع الطلبة. وينبغي للمدرس التأكد من ان المشكلة قد تمت صياغتها بوضوح، وان الطلبة قد فهموا جيدا المطلوب منهم عمله والطريقة التي ينبغي استخدامها في سبيل تحقيق ذلك. وهذه بعض الاسئلة المتعلقة بخطوة تحديد المشكلة.

– هل ترتبط المشكلة بمنهج التأريخ ارتباطا جيدا؟

- هل المشكلة مهمة بالنسبة للطلبة؟
- من الذي سيشترك في عملية حل المشكلة؟
- هل من الممكن السيطرة على المشكلة المطروحة؟ وهل بالامكان حلها فعلا؟
- كيف يمكن صياغة المشكلة بحيث يفهم المشتركون معناها الحقيقي؟

وبعد ان يتم تحديد المشكلة بشكل دقيق وموافقة المدرس والطلبة عليها، فأنه ينبغي على المدرس كتابتها على اللوحة الطباشيرية بلغة واضحة ومحددة تمهيدا للانتقال الى الخطوة الثانية.

ثانياً: وضع الحلول المؤقتة للمشكلة

تتطلب هذه الخطوة من الطلبة اقتراح الحلول المؤقتة او الممكنة ويعتبر كل حل او جواب بمثابة فرضية يجب فحصها عن طريق نشاطات مختلفة (جماعية او فردية). وهنا يقوم المدرس وهو الموجه والمرشد للطلبة بتشجيعهم على التمسك بالموضوعية ما امكن بما فيها احترام آراء الآخرين والحاجة الى اختبار مصادر المعرفة المتعلقة بالمشكلة وتمحيصها.

ومن الاسئلة المهمة الواجب مراعاتها في هذه الخطوة مايلي:-

- هل اختمرت في اذهان الطلبة مجموعة من الحلول المناسبة؟
- هل ترتبط الحلول المقترحة ارتباطا وثيقا بالمشكلة؟
- هل تمت صياغة الحلول المطروحة بعبارات مفهومة لجميع الطلبة؟
- هل الحلول المقترحة قابلة للتحليل الموضوعي؟

ثالثاً: اختبار الاجابات او الحلول المؤقتة عن طريق جمع الحقائق والمعلومات ذات العلاقة

عندما يتم تحديد المشكلة ووضع الحلول المؤقتة لها، فأن العمل التالي يتخلص في اختبار افضل الحلول او الاجابات المقترحة. ان الحلول المقترحة يجب اختبارها قياسا بما هو متوفر من مصادر ومعلومات وحقائق، ويمثل الاختبار هنا النشاط الذهني المتعلق بجمع الادلة وتحليلها للوصول الى نتائج ايجابية. وهنا يكون من المفيد القيام بتشكيل مجموعات عمل لجمع المعلومات والحقائق المرتبطة بالمشكلة وتحليلها.

ويوجد عدد من الاسئلة المهمة ذات العلاقة بهذه الخطوة وهي:

- مانوع المعلومات والحقائق التي نحتاج اليها؟
- كيف يمكن عرضها؟
- كيف يمكن تحليلها؟

رابعاً/ الوصول الى حكم عام او قرار

بعد ان يتم تحديد المشكلة ووضع الحلول المناسبة لها واختبار هذه الحلول بأستخدام جميع الحقائق المتوفرة ، تصبح هناك ضرورة للوصول الى قرار نهائي .

وينبغي اخذ الاسئلة التالية في الحسبان :

- هل يوجد اتفاق جماعي على الحل؟
- هل القرار المتفق عليه يحتاج الى تعديل؟
- هل بالامكان تعميم الحل الذي تم التوصل اليه؟

وينبغي تذكير مدرس التأريخ بأنه لابد من اثبات اقصى درجات الصبر والتحمل اثناء التعامل مع جميع خطوات حل المشكلة . كما ينبغي تشجيع عنصر المشاركة الجماعية من جانب الطلبة . وعلى المدرس ان يوفر المصادر والمراجع التأريخية الخاصة بالمشكلة سواء من مكتبة المدرسة او من خارجها ، فوجود هذه المصادر مسألة جوهرية في تنفيذ طريقة حل المشكلات . ولغرض انجاح تنفيذ الطريقة لابد ان يمتلك المدرس المعلومات الكافية حول موضوع المشكلة وطرق البحث فيها ودراستها ، وعلى الطلبة ايضا ان يمتلكوا خلفية معرفية عامة حول الموضوع المطروحة كمشكلة .

خامساً- طريقة التعيينات **(Assignment Method)**

تعود طريقة التعيينات الى مكتشفتها (Hellen Pakharst) عام ١٩٢٠ في مدينة «دالتن» في امريكا ، ولهذا فقد اشتهرت بطريقة دالتن[٣٠] (Dalton Plan) . وتتضمن هذه الطريقة قيام المدرس بتكليف الطلبة بأداء او انجاز عمل معين في فترة زمنية محددة ، فقد تكون اسبوع او شهر او فصل دراسي ، حسب مقتضيات الحالة . ان هذه الطريقة تمكن الطلبة من العمل حسب قدراتهم ووفق السرعة التي يرونها مناسبة لأنجاز ذلك العمل ، كما انها اسلوب جيد لحمل الطلبة على أكتشاف الاشياء بأنفسهم واستخدام مبادراتهم الخاصة بهم .

تتضمن التعيينات نشاطات مختلفة :

١ – كتابة مقالة او تقرير حول مسألة جزئية في التأريخ .

٢ – انشاء ملاحظات حول مخطوطة او وثيقة .

٣ – نقد كتاب معين صدر حيثاً .

٤ – تلخيص فصل من مصدر قديم .

هناك العديد من الباحثين قد استحسنوا مثل تلك النشاطات في تدريس التأريخ . حول موضوع المقالة (Essay) يذكر Mays (1974) انه بأمكان التلاميذ من عمر ١١ سنة

فأكثر البدء بكتابة مقالات تأريخية بسيطة : ان المقالة تعني تدريب على التفكير، انها تتضمن صياغة للفكرة ووزن للشاهد واصدار للاحكام[٣١] .

اما Nicholls and Thompson (1962) فيؤكدان بأن :

« المقالة ، قصيرة كانت أم طويلة ، تعطي للطالب فرصاً مختلفة لممارسة العمل التخيلي والوصفي والتحليلي والتفسيري ، اضافة الى انها تنمي اساليب مختلفة للتفكير مهمة في التأريخ . وتقدم المقالة للمدرس تغذية راجعة (Feed back) مهمة كمؤشر لمدى تقدم الطلبة »[٣٢] .

وحول نقد وتلخيص وتكوين الملاحظات من الكتب والوثائق والمخطوطات فأن المؤلفين الثلاثة – أدناه – قد استحسنوها وبينوا اهميتها . فقد اوضح Partington (1980) بأن هذه النشاطات مهمة في مساعدة الطلبة على تطوير مهارة التلخيص الموجز والمقنع للكتب والوثائق المهمة التي يقرؤونها او لغرض توضيح تفسيرات المدرس الشفهية[٣٣] .

اما Brown (1983) فقد لاحظ ،

« ان عمل الملخص سيقود الطالب الى جوهر المسألة ، ويزوده بمستوى معين من الفهم التأريخي . ان تعلم الطالب كيف يلخص بصورة صحيحة سيبعده عن المنهج المشوش ويرشده الى الملائم من الكتب »[٣٤] .

وحاول Crookall (1972:29) توضيح بعض الايجابيات والسلبيات حول قيام الطلبة بتكوين ملاحظات من الكتب . حيث اشار الى ان ذلك العمل يساعد الطالب على التفريق بين ما هو مهم وما هو أقل اهمية ، ويطبع في ذهنه النقاط الأكثر اهمية . ولكن تكوين الملاحظات (Making–notes) تُصبح ذات قيمة ضئيلة اذا قام الطالب بأستنساخ العناوين الرئيسية فقط او حتى جملاً كاملة من الكتاب . وهذا الخطر يمكن تجاوزه اذا اعطى المدرس لطلبته مجموعة من رؤوس النقاط والتي من ضوئها يكوّن الطالب ملاحظاته . وعلى المدرس التأكد من وجود مصادر كافية متوفرة في الصف او مكتبة المدرسة[٣٥] .

في ضوء دراسة الطرائق السابقة في تدريس التأريخ يطرح السؤال التالي :

أي الطرائق افضل من غيرها واكثر ملائمة لمادة التأريخ ؟

يبدو من خلال الشواهد التي سنعرضها أدناه ما يلي :

١ – ليس هناك طريقة بعينها ملائمة لتدريس كافة انواع التواريخ وفي كل الظروف .

٢ – ان الجمع بين اكثر من طريقة هو الاكثر ملائمة لتدريس التأريخ .

٣ – ان الاعتماد على طريقة واحدة له سلبياته العلمية والتربوية .

الشواهد

– أكد Highet (1951) ان المدرس الذي يستخدم طريقة واحدة في التدريس هو في خطر تنمية نمط واحد فقط من المهارات لدى طلبته [٣٦] .

اما Steele (1983) فقد أشار الى استخدام اكبر مجموعة ممكنة من الطرائق التعليمية لدى تدريس التاريخ [٣٧] .

ولاحظ كل من Nicholls and Thompson (1972) أن الأستخدام المتوازن لطرائق مختلفة سيمنح المدرس اعلى درجة من المرونة في التدريس ، وسيساعده في استخدام حلقة واسعة من النشاطات ، مما ينمي لدى الطالب القدرة على النظر والتفكير في التأريخ بأوجه مختلفة [٣٨] .

وقد نبّه Champell and Bohac (1984) الى «حاجة مدرسي التأريخ الى تضمين التنوع في طرقهم في التدريس ، وتقديم المواقف والفرص التي تمكن الطلبة من تطوير مهاراتهم في التفكير النقدي من خلال التقويم ، واستخدام وسائل سمعية وبصرية ، وتعريف الطلبة بالتأريخ الشفهي . ان على المدرسين ان يعرفوا كيف ينفذون بنجاح مناقشة الطلبة» .

يبدو من خلال النصوص اعلاه ان التعددية في استخدام طرق التدريس سمة من سمات التكامل والتنوع ، اذ أن في التنوع مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة واتاحة الفرصة لهم لتنمية قدراتهم العقلية كما ان في التنوع ايجاد لبيئة تعليمية فعالة داخل الصف . من هذا المنطلق لايمكن ان نصدر حكما على هذه الطريقة او تلك ، ايجابا او سلبا ، الا من خلال اسلوب تنفيذها .

«التوصيات»

في ضوء مناقشة الاسس النظرية للطرق التدريسية الخمسة وتكيفها لتدريس مادة التأريخ . وفي ضوء النتائج التي تم التوصل اليها في مضامين البحث يمكن تسجيل التوصيات التالية :–

١ . ضرورة اعتماد الطرائق التدريسية الخمسة (المحاضرة ، الاستجواب ، المناقشة ، حل المشكلات ، التعيينات) . كمفردات في منهج مادة «طرق تدريس التأريخ» في كليات التربية والمعلمين ، لغرض تعريف الطلبة بمفاهيمها واسسها واساليب تطبيقها .

٢ . اقامة دورات تدريبية لمدرسي التأريخ في الخدمة ضمن برامج التعليم المستمر الذي تتبناه الجامعات بالتعاون مع وزارة التربية لتبصيرهم بالمنهج التكاملي في استخدام طرق التدريس والذي اكدت عليه الدراسات العديدة التي وردت في البحث .

٣. عدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التقليدية كالمحاضرة والاستجواب وحث التدريسيين في اقسام التأريخ في كليات التربية والآداب والمعلمين على ضرورة تنفيذ طريقة المناقشة بصيغة المجاميع وطريقة حل المشكلات لما لها من مردود علمي وتربوي على الطالب وكذلك على مستقبله المهني عندما يمارس مهنة التدريس بعد تخرجه.

٤. تشكيل لجنة عمل في اقسام التأريخ والعلوم التربوية والنفسية في كليتي التربية والمعلمين، تأخذ على عاتقها اقتباس النصوص والاحداث من المصادر والمراجع التأريخية لغرض استخدامها كشواهد تطبيقية لدى تنفيذ الطرائق التدريسية المشار اليها في البحث.

«الهوامش والمصادر»

(١) Nicholls, A. and Nicholl, S. Developing a curriculum: A Practical Guide. London: 1972, P., 57.

(٢) Steele, L. Developments in History Teaching. England: 1976, P., 105.

(٣) Mays, P., Why Teach History. London: 1974, P., 39.

(٤) الأمين، شاكر محمود وزملائه، طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط٢، بغداد: ١٩٩٠، ص ١٠١ – ١٠٢.

(٥) السيد، عبدالحميد، التاريخ في التعليم الثانوي، اهدافه، مناهجه، تدريسه، ط١، القاهرة: ١٩٦٢، ص ١٢٥.

(٦) الامين، المصدر السابق، ص ١٠٥.

(٧) Brown, G., "Lectures". in the International Encyclopedia of Education, Vol., 5, 1985, P. 2987.

(٨) انظر، السيد، المصدر السابق، ص ١٤٥ – ١٤٦، ملاّ عثمان، حسن، طرق التدريس ج ٢: طرق تدريس المواد الاجتماعية (الجغرافية والتاريخ)، ط١، الرياض: ١٩٨٣، ص ٣٨ – ٣٩.

(٩) انظر، السيد، المصدر السابق، ص ١٤٤ – ١٤٥، سُعد، نهاد صبيح، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، البصرة: ١٩٩٠، ص ١٢٤ – ١٢٧.

(١٠) الامين، المصدر السابق، ص ١١٩.

(١١) حمدان، زياد، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتنا. بيروت: ١٩٨١، ص ٢٣٩ – ٢٤٠.

(١٢) Wraggs, T., "Learning to think" In Developments in History Teaching. University of Exeter: 1980, P. 58.

(١٣) Garvey, B. and Krug, M. Models of History Teaching in secondary school. Oxford: 1977, P. 49 – 50.

(١٤) الامين، المصدر السابق ص ١٢٠ – ١٢١.

(١٥) المصدر نفسه، ص ١٢٢ – ١٢٣، محمد، داؤد ماهر ومجيد حمدي محمد، اساسيات في طرائق التدريس العامة، جامعة الموصل: ١٩٩٠، ص ١٥٠ – ١٥١.

(١٦) Gall, M.D., "Diseussion Methods in Teaching", In International Encyclopedia of Education, Vol., 5, 1985, P., 1423.

(١٧) Gall, M.D., and Gall, J.P. "The Discussion Method" In Gage, N.L. (ed.), The Psychology of Teaching Methods, Chicago : 1976. P. 215 .

(١٨) Elton, C.R., The Practice of History. London : 1967, P. 144, ,168 .

(١٩) Gall and Gall, Op. Cit., P. 213

(٢٠) Booth, M.B. "A Recent Research Project into children's Historical Thinking" In School of Education (ed.), Developments in History Teaching Perspectives 4, University of Exeter : 1980, P. 10.

(٢١) Stephens, L.P. Probing the Past: A Guide to the study and teaching of History. Boston: 1974, pp. 178 – 179 .

(٢٢) ابراهيم ، فاضل خليل ، «طرائق التعليم ومناهجه في مقدمة ابن خلدون» ، مجلة المعلم الجديد ، ج١ ، م ٤٣ ، ١٩٨٦ ، ص ٤٦ .

(٢٣) الامين ، المصدر السابق ، ص ١٢٩ – ١٣١ ؛ سعد ، المصدر السابق ، ص ١٥٣ – ١٥٦ .

(٢٤) Bello, J.Y. Basic Principles of Teaching . Ibadan : 1981, P. 46 .

(٢٥) Guysenir, M.C. "Motivate your students by Presenting a problem to be solved". In Illionois Schools Journal, vol. 63 , 1983, PP. 19 – 20 .

(٢٦) سعادة ، جودت ، «تدريس الجغرافية بطريقة حل المشكلات مع نموذج تطبيقي لها على مشكلة الغذاء في العالم» ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، م٤ ، ع١١ ، ١٩٨٩ ، ص ٢١٥ ، ٢١٧ .

(٢٧) المصدر نفسه ، ص ٢١٩ .

(٢٨) تزخر المكتبة العربية بالعديد من المصادر القديمة والمراجع الحديثة التي عالجت هذه الاحداث ، اضافة الى الوثائق المنشورة والتي يمكن الرجوع اليها في دراسة واستقصاء تلك المشكلات .

(٢٩) سعادة ، المصدر السابق ، ص ٢٢٢ – ٢٢٥ .

(٣٠) ملاّ عثمان ، المصدر السابق ، ص ٢٥٠ .

(٣١) Mays, Op. Cit., P. 28 .

(٣٢) Nicholls, E.J. and Thompson, D. "Methods of Teaching History". In Burston, W.H. and Green C.W.(eds). Handbook for History Teachers. London: 1972, P., 226 .

(٣٣) Partington, G. The Idea of Historical Education. England : 1980. P. 199.

(٣٤) Brown, R.J. study skills and History: A neglected area". In Fines, J. (ed.) Teaching History Edinburgh : 1983, P. 83.

(٣٥) Crookall, R.E., Handbook for History Teachers in Africa.London : 1972, P.29 .

(٣٦) Highet, Co. The Art of Teaching. London: 1951, P. 8.

(٣٧) Steele, Op. Cit., P. 23 .

(٣٨) Nicholls and Thompson, Op. Cit., P. 235 .

(٣٩) Campell, L.F. and Bohac, R.A. "In Defence of History". In South western Journal of social Education, Vol.14, No.1, 1984, P.22 .